



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A PEDAGOGIA COMO AUTOGOVERNO EM  
JOHANN FRIEDRICH HERBART**

**Odair Neitzel**

**Passo Fundo, maio de 2018**

Odair Neitzel

A PEDAGOGIA COMO AUTOGOVERNO EM  
JOHANN FRIEDRICH HERBART

Tese de doutorado, apresentada ao curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2018



## **AGRADECIMENTO**

À minha esposa Rosane e às minhas filhas Gabrieli e Nicoli, pelo apoio e compreensão nesse período de privação de convívio.

Ao orientador, Dr. Cláudio Almir Dalbosco, pela parceria, amizade, auxílios que me levaram a encontrar, permanecer e seguir com Herbart no meu projeto de pesquisa.

Ao co-orientador na Alemanha, Dr. Dirk Stederth, pela acolhida e suporte na minha estadia em Kassel.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) e à Universidade de Kassel na Alemanha, pela oportunidade e suporte.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e aos colegas de trabalho, por possibilitar que me afastasse das atividades docentes e me dedicasse à pesquisa.

Aos familiares e aos amigos do Brasil e da Alemanha, que proporcionaram ricos momentos de aprendizado e de reflexão.

À CAPES pelos programas Taxa-CAPES e Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que garantiram as condições necessárias para que esse trabalho fosse possível.

A todos, muito obrigado!

*“Und ich gestehe gleich hier, keine Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht”*

*“Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft Langeweile, und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muß der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben, Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts! Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu überliefen; kann er nicht immer in angenehmen Tälern wandern, so übt er dagegen im Bergsteigen und belohnt durch die großen Aussicht”*

*(Johann Friedrich Herbart)*

## RESUMO

O trabalho investiga a noção de pedagogia em Johann Friedrich Herbart, buscando compreender em que termos a *Pedagogia Geral*, sua obra principal, desenvolve a teoria tripartite originária da ação pedagógica, designada como governo, ensino e disciplina. De natureza bibliográfica, a pesquisa adota o procedimento hermenêutico de leitura e interpretação de textos, investigando os conceitos acima referidos - governo, ensino e disciplina - e em que sentido justificam uma nova teoria da ação pedagógica, cujo centro repousa na formação para o autogoverno. A tese divide-se em quatro capítulos: o primeiro investiga a herança filosófica e pedagógica da *Aufklärung*, interpretando o sentido dos conceitos de educabilidade e perfectibilidade e o modo como tais conceitos tornam-se o ponto de partida das reflexões pedagógicas de Herbart. O segundo capítulo toma como referência o conceito de ação pedagógica do governo das crianças, sinalizando para seu lugar como condição da educação em geral. O terceiro capítulo volta-se para a instrução educativa, refletindo sobre como ela é a fonte da ação pedagógica que visa formar o círculo de pensamentos e o interesse múltiplo, os quais, por sua vez, tornam-se a base do caráter ético do sujeito. O quarto e último capítulo concentra-se na investigação do papel formativo da disciplina, procurando mostrar sua importância, como ação pedagógica, para o fortalecimento do caráter do educando e, sobretudo, para o desenvolvimento de sua eticidade. O fio condutor da tese mostra que todo processo de formação proposto pela *Pedagogia Geral* visa desenvolver o autogoverno do educando, evitando que ele se anule em sua capacidade de educar-se e de se aperfeiçoar. A formação assume o pressuposto fundamental do exercício do sujeito sobre si mesmo como caminho para formação da eticidade. A investigação atesta a contribuição importante de Herbart para a filosofia e para a educação e, por outro lado, atesta o conhecimento reduzido que existe no Brasil sobre o referido autor. Evidencia-se, então, o potencial do pensamento de Herbart para o enfrentamento de problemas polêmicos atuais, tais como o do lugar do adulto, o das condições e necessidades da criança, o da concepção de formação e de disciplina.

Palavras-chave: Governo. Instrução educativa. Ensino. Disciplina. Autogoverno.

## ABSTRACT

The work investigates the notion of pedagogy in Johann Friedrich Herbart, seeking to understand in what terms the General Pedagogy, his main work, develops the tripartite theory of pedagogical action, known as government, teaching and discipline. Of bibliographical nature, the research adopts the hermeneutic procedure of reading and interpretation of texts, investigating the above mentioned concepts - government, teaching and discipline - and in what sense they justify a new theory of pedagogical action, whose center rests in the formation for self-government. The thesis is divided into four chapters: the first investigates the philosophical and pedagogical heritage of *Aufklärung*, interpreting the meaning of the concepts of educability and perfectibility, and the way in which these concepts become the starting point of Herbart's pedagogical reflections. The second chapter takes as reference the concept of pedagogical action of the government of the children, signaling to its place like condition of the education in general. The third chapter turns to educational instruction, reflecting on how it is the source of pedagogical action that aims to form the circle of thoughts and multiple interest, which in turn become the basis of the person's ethical character. The fourth and final chapter focuses on the investigation of the formative role of the discipline, trying to show its importance, as a pedagogical action, to strengthen the character of the student and, above all, to develop their ethics. The guiding line of the thesis shows that all the formation process proposed by the General Pedagogy aims to develop the self-government of the student, avoiding that it is annulled in its capacity to educate and to improve itself. Formation assumes the fundamental presupposition of the subject's exercise of self as the path to the formation of ethics. The research testifies to Herbart's important contribution to philosophy and education and, on the other hand, attests to the limited knowledge that exists in Brazil about the author. The potential of Herbart's thinking is thus evidenced in the face of current controversial problems, such as that of the place of the adult, of the conditions and needs of the child, of the conception of formation and of discipline.

Keywords: Government. Educational instruction. Teaching. Discipline. Self-government.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
<b>1 HERANÇA ILUMINISTA E CONDIÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
1.1 Herbart e a <i>Aufklärung</i> .....	18
1.2 Condição natural da criança e suas necessidades.....	22
1.3 Educabilidade e liberdade.....	27
1.4 Perfectibilidade.....	30
1.5 Da tradição pedagógica da <i>Aufklärung</i> a Herbart.....	37
<b>2 GOVERNO DAS CRIANÇAS E A PRESENÇA ADULTA.....</b>	<b>42</b>
2.1 Sobre governo das crianças.....	42
2.2 Sobre o conceito de governo.....	45
2.3 O governo das crianças em Herbart.....	48
2.4 As medidas do governo.....	53
2.4.1 Ameaça ( <i>Drohung</i> ).....	54
2.4.2 Vigilância ( <i>Aufsicht</i> ).....	55
2.4.3 Autoridade ( <i>Autorität</i> ).....	56
2.4.4 Amor ( <i>Lieber</i> ).....	56
2.5 Do governo à educação em geral.....	59
<b>3 A INSTRUÇÃO EDUCATIVA E INTERESSE MÚLTIPLO.....</b>	<b>63</b>
3.1 A instrução educativa.....	63
3.2 Aprofundamento e reflexão.....	66
3.3 Clareza e associação, sistema e método.....	71
3.4 Sobre o interesse.....	73
3.5 Objetos do interesse múltiplo.....	76
3.6 A instrução ( <i>unterricht</i> ).....	80
3.7 Graus da instrução ( <i>stufen des unterrichts</i> ).....	85
3.8 Instrução descritiva, analítica e sintética.....	88
3.8.1 Instrução no conhecimento.....	88
3.8.2 A instrução simpática.....	92
3.9 O que se espera do resultado da instrução.....	93
<b>4 DISCIPLINA E AUTOGOVERNO.....</b>	<b>97</b>
4.1 Um tema espinhoso.....	97
4.2 Do governo à disciplina.....	98
4.3 Às voltas com o termo.....	101
4.4 Disciplina na relação educador e educando.....	104
4.5 Caráter objetivo e subjetivo.....	109
4.6 Censura e descontinuidade da ação.....	114
4.7 Fortaleza do caráter ético e educação.....	117
4.8 Eticidade ( <i>sittlichkeit</i> ).....	120
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
REFERÊNCIAS.....	129

## INTRODUÇÃO

Um problema de pesquisa não é algo que se apresenta ao pesquisador ao acaso ou de surpresa, mas brota de um percurso formativo, das vivências que nos levam às dúvidas e aos debates em torno de questões provocadas pelo meio social e cultural em que estamos inseridos. A pretensão de investigar o tema da pedagogia como autogoverno em Herbart também resulta do nosso percurso formativo e das pesquisas em torno de questões que daí emergem.

É nessa perspectiva que vamos problematizar a pergunta de nossa pesquisa em três momentos: o primeiro (1), mais ligado à experiência como docente na educação básica e o contexto de constantes mudanças sociais, das expectativas em relação à educação e à escola, e que trazem implicações para o agir pedagógico. São questões que, em muitas situações, levam os professores e a comunidade escolar a radicalizarem a pergunta pelo sentido e o lugar da escola e do processo formativo das novas gerações. Em um segundo momento (2), argumentaremos em torno de questões que se relacionam à nossa leitura e inserção no mundo acadêmico, nos cursos de graduação, principalmente de licenciatura, de Pedagogia e da formação continuada de professores. Os argumentos não tratam de questões de organização curricular ou temas do gênero, mas da pretensão formativa e de uma possível limitação desta, ou ainda, da desvirtuação da ideia de processo formativo. Em um terceiro momento (3), pela inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF), mais especificamente no Núcleo de Pesquisas em Filosofia da Educação (NUPEFE), do aprofundamento e da formalização do problema de pesquisa, que nos levaram ao encontro do pensamento de Johann Friedrich Herbart, pensador em torno do qual gira a nossa pesquisa.

Como primeiro momento (1), tratando da nossa experiência docente, trazemos presente a investigação do mestrado, em que buscamos entender como seria possível construir uma relação pedagógica que não fosse da verticalização da relação entre educador e aluno e pensar uma ação pedagógica como alternativa às propostas tradicionais, verticalizadas, transmissivas e “bancárias”. Afinal, esse modelo de ação pedagógica, sustentado em uma razão técnico-experimental, em um modelo racional instrumental, não daria conta de nortear a ação pedagógica no contexto da sociedade da informação e das transformações sociais com que a escola se depara contemporaneamente (NEITZEL, 2009).

No meio educacional, e principalmente nos programas de formação docente, enfatiza-se a necessidade de pensar uma pedagogia que levasse em consideração as circunstâncias



contextuais, psicológicas e emocionais dos educandos, dentre outras preocupações. De certo modo, nossa investigação procurava encontrar um entendimento maior sobre como seria possível uma ação pedagógica que se sustentasse na relação intersubjetiva entre educador e educando visando garantir uma relação apropriada para a ação pedagógica. A noção de intersubjetividade de certa forma se apresentava fortemente nos discursos educacionais e seria esse o ponto de partida. A dissertação buscou encontrar em Habermas (2012a,b), e no conceito de ação comunicativa, uma possível fundamentação teórica para as reflexões sobre educação e a relação pedagógica. Ou seja, o que estava em jogo era investigar a relação pedagógica, suas implicações e o modo como a teoria habermasiana, de um agir comunicativo, poderia vir ao encontro de uma ação pedagógica mais apropriada e acertada para o contexto de uma sociedade que escapava de uma concepção tradicional.

Nesse trabalho, é central a ideia da disposição para a liberdade, do respeito pela singularidade do educando e da necessidade de uma relação dialógica com o mesmo. Passamos a buscar, como docente, a proximidade pedagógica do diálogo como caminho para a ação pedagógica. Ou seja, essa seria a pedagogia a ser seguida: do agir comunicativo<sup>1</sup>. Nisso está implicada a necessidade de pensar o educando como sujeito ativo no processo formativo. Como educador, almejava escapar a uma cultura escolar para a qual os professores são tragados inexoravelmente à medida que olham para o abismo da rotina escolar burocratizada e instrumental.

A isso se somava a motivação de um professor recém-formado que, ao vivenciar a possibilidade de entrar na sala de aula, alimentava a expectativa de fazer a diferença pelas novas gerações. Parece-nos ser comum essa esperança e não pode ser diferente que iniciemos nossas carreiras docentes empolgados e mobilizados por um conjunto de teorias e ideais, que nos conferem a crença de que somos capazes de transformar o mundo. Mas também é frustrante descobrir as nossas limitações e as que o espaço formal educacional nos impõem, não pelo que sabemos ou ensinamos, mas pelo lugar que ocupamos como docentes e do peso das coisas que ensinamos. À medida que os sujeitos crescem, são também cerceados por um conjunto variado de meios e de instrumentos que se tornam parte do processo de formação. É de certo modo um choque de realidade que nos leva a perceber o nosso equívoco em pensar que temos o poder de, sozinhos, transformar sujeitos. Somos somente responsáveis por uma parcela, uma ínfima parte do processo formativo de um jovem. Não é tão somente o que você disciplinarmente ensina, mas como educador auxilia ao jovem na elaboração de si e na busca por seu lugar no mundo, e que junto com a comunidade escolar e a sociedade em geral,

---

<sup>1</sup> Sobre uma proposta de uma pedagogia comunicativa ver o trabalho de Bouffleuer (2001).

definem o processo formativo de um sujeito. Ou seja, a formação está relacionada com a ação pedagógica para além da sala de aula, o que exige que vejamos que a ideia de pedagogia é algo que está para além de processos formais e institucionalizados. Há uma pedagogia, em geral, difícil de ser conceituada, mas da qual é necessário que nos ocupemos para nos encontrar como docentes.

Vivemos em uma sociedade em que tudo se torna exposto. O ensino formal é uma das facetas do processo formativo, processo que, como dissemos, não é restrito aos espaços formais. Seremos impotentes como educadores se não levarmos em conta que o processo formativo acontece o tempo todo nos diversos espaços sociais. A maior evidência nesse sentido está na progressiva participação das tecnologias computacionais e das redes de comunicação virtuais no percurso formativo dos educandos. De certo modo, a educação sempre aconteceu em todos os espaços sociais, mesmo que, em algum momento, a escola tenha se acreditado como lugar exclusivo dos processos educativos. A diferença, nas últimas décadas, é que os espaços não institucionais ou sistêmicos ganharam força e são mais determinantes do que no passado.

Isso inevitavelmente nos leva a concordar com Libâneo (2010), quando afirma que o desconhecimento dos processos educativos e das mudanças que essas operam dentro e fora da escola, está associado a um certo reducionismo de que é refém a pedagogia das perspectivas epistemológicas das ciências experimentais e, ao mesmo tempo, da falta de autonomia na investigação dos fenômenos educacionais.

Essas são razões que têm levado os educadores a questionar e a repensar o lugar da escola e a crise que se abate em torno da natureza ou estatuto da pedagogia. Em relação à escola, questiona-se se ainda é válida a razão de seu surgimento como invenção política. Ou seja, uma invenção que, de certo modo, representou a “usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 25). Isso se efetiva no momento em que proporciona “tempo livre” não produtivo para que os sujeitos realizem um processo formativo de constituição e cuidado de si. Entretanto, é pertinente pontuar: tempo livre significa ocupação com a condição humana de sujeito educável e perfectível e não o sequestro dessa condição.

Esse argumento nos levou a questionar até que ponto a escola, ou o processo formativo em geral, é capaz de garantir uma formação para o autogoverno, para a disposição e capacidade de agir moralmente? Diante de todas as transformações tecnológicas, dos apelos midiáticos do mercado de consumo, da invasão dos espaços públicos sociais e da exposição excessiva da vida privada inclusive na escola, seria a educação e o processo formativo como

concebido pelas ciências da educação ainda capazes de fomentar uma suspensão, um fôlego e um tempo livre que permitam aos jovens constituírem-se de modo autônomo e tomarem parte criticamente do mundo?

Tempo livre não significa estar abandonado ao acaso, mas se ocupar com sua própria formação sem se tornar meio de realização das pretensões e interesses familiares, sociais, econômicos ou qualquer que seja. Isso seria encerrar a condição humana de abertura e da constituição de sujeitos livres, uma vez que, de certo modo, o que se percebe é que escola tornou-se um espaço de uma multiplicidade de fins desconexos de todos os matizes de interesses, de tal modo que os recém-chegados, as novas gerações, possuem pouco espaço para inaugurar sua humanidade. O tempo todo há um esforço em enquadrar as novas gerações em currículos pautados em concepções pré-formatadas de felicidade, de realização profissional, sendo a escola, em muitas situações, um apêndice de um sistema que enreda o jovem num sistema de exploração e subjugação. Com isso, limitamos as chances e as possibilidades para que surjam pensamentos criativos, inovadores e diferentes, que renovem as chances e o próprio modo de entender a humanidade.

Como pano de fundo dessas questões que emergem da vivência e da experiência docente e da nossa pesquisa de mestrado, é que se constitui a pergunta sobre a possibilidade de uma ação pedagógica em meio a esse contexto, que possa fomentar um processo formativo que permita ao sujeito constituir-se primordialmente como ser humano, levando em consideração a disposição para a liberdade como sujeito ativo sem, por outro lado, abandonar o sujeito à sorte ou ao acaso ou às pretensões do mercado ou até mesmo às mais diversas expectativas sociais. E é preciso ressaltar que essa é uma questão em aberto e serve de provocação na presente pesquisa.

Isso tudo nos leva ao segundo momento de nossa problematização e que diz respeito (2) à formação pedagógica docente do educador. Aqui temos em vista principalmente a formação de professores e a pergunta sobre até que ponto a concepção pedagógica presente nos meio universitários dá conta da formação dos educadores em sentido geral. E, nesse sentido, as questões se multiplicam. Porém, buscaremos problematizar a temática considerando o contexto de uma sociedade que se altera e na qual os espaços formais de formação concorrem e põem em crise a instituição escolar e seu entendimento tradicional de formação.

Vamos tomar algumas considerações de Lenzen (2014) e Liesmann (2011) sobre a formação no contexto da sociedade da informação. Para os pensadores, o fato da informação estar mais disponível do que nunca não nos tornou necessariamente melhores, nem mais humanos e sensíveis às causas dos outros, sequer potencializou nossas ações em maior

discernimento e capacidade ética. Provavelmente porque, como mostra Lenzen (2014), as informações confundem-se com saber<sup>2</sup>, preparam-nos para desenvolver habilmente atividades técnicas, mas não necessariamente para a convivência humana<sup>3</sup>. Esse nos parece, também, o mal do qual padecem muitos cursos de graduação, inclusive o de formação de educadores e pedagogos.

Para Liesmann (2011), este quadro se distancia do conceito clássico de formação (*Bildung*)<sup>4</sup> e precisa ser submetido à crítica. Liesmann radicaliza a concepção adorniana de semiformação, defendendo que a sociedade da informação é, nesse sentido, permeada por uma teoria da deformação humana (*Theorie der Unbildung*)<sup>5</sup>. Seu argumento reside no modo como comumente concebemos a sociedade como sociedade do conhecimento e que deveria nos deixar orgulhosos e felizes, pois deveria tratar-se de uma sociedade em que poderíamos crer que as pessoas agem racionalmente, de modo compreensivo, com desprendimento, a partir de reflexões demoradas, profundas e inteligentes, de pessoas curiosas e sedentas por saber, capazes de refletir criticamente sobre suas ações e sobre as ações dos outros. Essa seria uma sociedade na qual as pessoas teriam domínio sobre a irracionalidade, as credices e os egoísmos e sobre todo tipo de pensamento destituído de espírito de humanidade (LIESSMANN, 2011).

O conhecimento, nesse contexto, é o saber armazenado. Formação é o repasse dessas informações. Liessmann questiona até que ponto é possível dizer que há formação e que estar de posse da informação não significa necessariamente saber. Para tornar-se saber, é preciso

<sup>2</sup> Por saber aqui se subentende o conhecimento que o sujeito subjetivou e tornou seu.

<sup>3</sup> Dentre as razões para essa desconfiança, estão a padronização do ensino e a ênfase na formação técnica instrumental. Exemplo iconográfico dessa mudança pode ser o tratado de Bologna, que é objeto de análise e crítica de Lenzen (2014) em sua obra, cujo título um tanto sugestivo é *Bildung statt Bologna* (Formação ao invés de Bolonha). Ele critica o fato de que a pretensão de formar sujeitos capazes de edificar uma sociedade melhor se perdeu à medida que a necessidade de formação ampla e humana foi erradicada, principalmente nas universidades. Para Lenzen, o conhecimento tornou-se uma mercadoria, um passe para a vida profissional, mas que não permite o desenvolvimento de sujeitos capazes de sensibilizarem-se com os outros e tomar parte livremente da vida social sem ser por protocolos e por uma racionalidade técnica.

<sup>4</sup> Cf. “*Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten*” (LIESSMANN, 2011, p. 54).

<sup>5</sup> Por deformação, entende-se que toda a ideia de formação (*Bildung*) cessou, para preencher uma função meramente normativa. O que seria a deformação? Não significa a ausência de saber ou seu desconhecimento, ou simplesmente estupidez. Essa distinção feita entre formação e desconhecimento, também em certas épocas feita entre o rural e o urbano, não serve mais. Mas esta se situa em um lugar em que ainda hoje, como durante a história, a luta foi contra a estupidez das pessoas que ainda sabem muito pouco, que ainda não são esclarecidas e não sabem argumentar corretamente, cujos argumentos ainda estão presos a estereótipos, questões ideológicas, ocultismos, fundamentalismos, misticismos e irracionalismos de toda ordem e, assim, fundamentam pedagogias de massa (LIESSMANN, 2011, p. 70–71). Deformação não é um defeito ou deficiência cognitiva ou intelectual, ou ainda carência de informação, mas a renúncia ao desejo de querer aprender (LIESSMANN, 2011, p. 73).

que o sujeito atue, reflita e aja sobre o conhecimento. A formação estaria mais próxima da mobilização de atores para a ação e elaboração do seu saber que não pode ser encontrada em uma espécie de “banco de dados”<sup>6</sup>.

Tratando-se de formação pedagógica, soma-se a crítica de Biesta (2013) acerca da sobreposição da linguagem da aprendizagem nas teorias educacionais<sup>7</sup>. Dessa crítica, interessa-nos o fato de que essa linguagem torna periféricos os elementos da ação pedagógica como, por exemplo, a importância do educador e a sua formação. Nesse espectro, insere-se a pedagogia institucional ao se tornar um curso de preparação de pedagogos, habilitados para dar conta da educação infantil, de processos administrativos e gerenciais dentro das intuições formais de ensino.

Esse, porém, é um problema que se estende ao modo de conceber a ação pedagógica de modo geral e diz respeito ao processo de formação como um todo. Em certa medida, permanece um território abandonado e periférico. Ou seja, trata-se primeiramente de um problema que não é exclusivo da pedagogia, ao menos como ela se tem apresentado nos espaços universitários, sendo um problema da ação pedagógica e, portanto, do modo como se concebe a pedagogia, não como pedagogia institucional, mas como ação pedagógica em geral. Isso tem um significado amplo e diz respeito a qualquer área de formação.

Essas questões que emergem do cenário da educação básica sobre os processos de formação frente a conjuntura social da sociedade da informação e da necessidade da garantia de uma formação como tempo livre para as novas gerações, assim como a imersão no contexto universitário, dos problemas em torno da natureza pedagógica não somente como pedagogia institucional mas como ação pedagógica, tornaram, de nossa parte, necessário o estudo e o aprofundamento da questão. Isso nos levou a participar do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE), na linha de Fundamentos da Educação do PPGEduc da UPF. As nossas questões também eram tema de debate nas atividades semanais do Núcleo; questões

<sup>6</sup> A razão dessa afirmação de Liessmann se justifica na afirmativa de que *“Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist. Wissen kann deshalb nicht konsumiert werden, Bildungsstätten können keine Dienstleistungsunternehmen sein, und die Aneignung von Wissen kann nicht spielerisch erfolgen, weil es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geh.”*(LIESSMANN, 2011, p. 31).

<sup>7</sup> Biesta pretende apresentar uma crítica à linguagem da aprendizagem, ressaltando que a linguagem é muito mais do que descrição. Afirma que a educação, em parte, foi substituída por uma linguagem da aprendizagem. Muitas coisas se perderam nesse processo, tornando necessário repensar uma linguagem “da educação para a educação” (BIESTA, 2013, p. 30). Isso não implica em um retorno às linguagens do passado, mas um repensar das linguagens para os contextos da nossa sociedade, os seus desafios teóricos e práticos. O que o autor questiona é uma educação na qual os educadores e o sistema educacional são provedores e os estudantes, clientes, uma vez que estes, a princípio, desejam uma educação que atenda às suas necessidades. A questão é que necessidades são essas. E, nesse caso, entram fortemente o marketing e as imagens construídas, as necessidades que o mercado incutiu nas pessoas e nos sujeitos sociais (BIESTA, 2013, p. 39).



que norteavam nossa busca em torno da compreensão da relação pedagógica, como fomento ao desenvolvimento do autogoverno e da liberdade humana de modo geral, sem negligenciar a responsabilidade e a presença adulta no processo educacional. Com isso, ponderamos: como é possível pensar a ação pedagógica com vistas à formação humana em uma sociedade que se transforma rapidamente em um espaço abarrotado de informações ao mesmo tempo que expõe e escancara a vida inclusive em sua intimidade? Como é possível potencializar a capacidade de ação ética dos sujeitos diante de uma sociedade em que a educação se torna mercadoria e desenvolvimento de habilidades técnicas?

Nesse espaço acadêmico do NUPEFE, no encontro de uma pluralidade de pesquisas, o tema da formação (*Bildung*) é recorrente. E é em torno desse conceito complexo e polêmico que a tradição pedagógica do esclarecimento apostou como caminho para libertar o homem da opressão e da ignorância, de todo tipo de exploração, da chance da sociedade se retirar da condição de barbárie e da falta de humanidade.

E é com e por essas questões que fomos levado ao encontro do pensamento de Johann Friedrich Herbart, considerado como um dos precursores da pedagogia moderna e acadêmica. Sentimos a necessidade de retornar ao pensador e ver o que ele realmente propôs ao alçar a pedagogia ao espaço acadêmico e pensá-la como uma área de saber fundamental para formação humana. Nossa preocupação reside em buscar saber: o que Herbart pensou como ação pedagógica? Qual é sua concepção de pedagogia? Como a herança da tradição pedagógica da *Aufklärung* se apresenta na proposta da *Pedagogia Geral*? O que a pedagogia de Herbart pode dizer a favor da ação pedagógica ainda hoje?

É preciso registrar que uma das principais dificuldades em relação a Herbart reside na pouca pesquisa e publicação sobre o autor no Brasil. Há pouca coisa dita sobre a pedagogia de Herbart e, por conseguinte, também o que é dito é de terceira ou quarta mãos. Uma obra de referência traduzida para o português do Brasil, sob um viés mais biográfico, é a de Norbert Hilgenheger (2010)<sup>8</sup>. Ou seja, não há um estudo mais aprofundado de sua obra. Se, por um lado, isso representa um campo aberto de pesquisa, por outro, é um campo espinhoso, a começar pela ausência de referências e materiais de pesquisa. De suas obras, somente a *Pedagogia Geral* é traduzida para o português de Portugal (2010), mas com um conjunto de questões de tradução que dificultam a sua compreensão, como por exemplo, a tradução do termo *Gedankenkreis* por ideologia.

---

<sup>8</sup> Em relação aos textos que tratam do pensamento de Herbart no Brasil há pouca coisa. Algumas referências estão em Saviani (2009), Eby(1978), Ghiraldelli Jr. (2000), Amaral (1980), Schmied-Kowarzik (2003), Freitas (2013). O fato é que não há uma apropriação mais intensa e aprofundada de sua obra.

Para que pudesse ser realizada a pesquisa, foi necessário delimitar a investigação a obra *Pedagogia Geral* (H2)<sup>9</sup>, obra de grande densidade conceitual, que pode ser considerada a pedra fundamental de sua proposta pedagógica de Herbart. Nela, encontramos os fundamentos e os princípios que orientam a pesquisa e a investigação de Herbart em sua jornada filosófica e pedagógica nas obras subsequentes. A delimitação que optamos em nossa investigação também se estende e mantém em aberto possíveis diálogos entre Herbart e pensadores que lhe foram influentes como Pestalozzi, Fichte e Kant, por uma questão de delimitação da investigação. Da mesma forma, a delimitação se apresenta em relação às obras do próprio sistema pedagógico herbartiano, como é o caso do texto *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung* de 1804, obras somente tocadas em momentos pontuais ou como pano de fundo. Justificamos essa delimitação por entender que é necessário uma investigação específica para cada uma destas questões que não são contempladas neste trabalho, que pretende ser um aprofundamento da obra nuclear do sistema pedagógico herbartiano - a *Pedagogia Geral* - como caminho seguro para potencializar as demais discussões e diálogos apontados acima.

Em muitas obras de história da pedagogia, encontramos a afirmação de que Herbart pensou a pedagogia como ciência. Mas não fica claro de que ciência estamos tratando, o que facilmente pode induzir o leitor ao engano. Ou seja, qual é o estatuto de cientificidade ou o que é essa cientificidade? E isso nos parece mais sério à medida que a pedagogia de Herbart se pretende geral. O fato é que o conceito de ciência, aqui, não pode ser reduzido à perspectiva da observação e experimentação, em absoluto. Esse pode ser um dos grandes equívocos da leitura e interpretação de sua obra. Ler sua obra nessa perspectiva instrumentalizada é um equívoco tremendo.

Nossa tese intenciona mostrar que a *Pedagogia Geral* pode ser compreendida como fomento a constituição de sujeitos livres e autônomos e, portanto, pretende ler a pedagogia de Herbart como uma pedagogia do autogoverno. O autogoverno em Herbart pode ser compreendido como a capacidade de se conduzir eticamente com seu próprio entendimento, do sujeito que governar a si mesmo (*sich selbst regiert*) (H2, p. 115) a partir de um caráter fortalecido e um espírito armado (*bewaffneten Geistes*) (H2, p. 100), com capacidade de conduzir a si mesmo em seu percurso formativo e existencial (*selbsthätig seinen rechten Weg verfolgt*) (H2, p. 118). A tese pretende, nesse sentido, mostrar a importância de retomar a

---

<sup>9</sup> As citações de Herbart serão tomadas de suas obras completas (HERBART, 1887), apresentados pela letra “H” em maiúsculo, seguida da numeração indicativa do volume e, após ponto e vírgula, com indicação da página. Manteremos as transcrições originais do alemão em nota de rodapé. As traduções serão do autor, seguindo de perto as traduções portuguesas (HERBART, 2010) e espanhola (HERBART, 1983).

*Pedagogia Geral* dentro do contexto educacional contemporâneo. A estrutura tripartida da obra tem por pretensão e finalidade a formação para a eticidade, ou seja, a capacidade dos sujeitos de agir eticamente, pelo fortalecimento do caráter ético. Nessa pretensão, a *Pedagogia Geral* se desdobra em uma ação pedagógica tripartida em governo, instrução e disciplina. Nossa hipótese é a de que ele tenha contribuições a dar para se repensar a pedagogia de modo geral e a própria pedagogia institucional como área de saber. Uma segunda hipótese, para tal, é justamente a de que a sua pedagogia com ação pedagógica, ao fortalecer o caráter ético, pode oferecer um conjunto de reflexões sobre os processos educativos nos meios formais e informais, frente aos desafios que a sociedade contemporânea impõe. Nossa pesquisa visa reconstruir os principais conceitos e momentos da *Pedagogia Geral* e evidenciar o autogoverno como consequência formativa da proposta herbartiana de pedagogia. A tese é que, considerando a herança herbartiana do ideal pedagógico da *Aufklärung*, da formação para a maioria intelectual dos sujeitos, a proposta da *Pedagogia Geral* é formação como fomento ao autogoverno.

É inegável o encanto quando lemos a *Pedagogia Geral*. Herbart sempre foi lido de modo recortado, picotado, para fundamentar teorias e, talvez por isso, tenha sido tão pouco lido e ainda, por muitas vezes, de modo parcial e equivocado. A *Pedagogia Geral*, que é a obra fundamental do pensamento de Herbart, é constituída de três livros. O primeiro deles, dividido em dois capítulos, trata da ação pedagógica do governo das crianças e tem intenção de proteger a criança de si mesma e do mundo adulto, enquanto aguarda a manifestação de uma vontade própria da criança, momento em que se inicia a instrução educativa. O governo, para o qual Herbart estabelece algumas medidas, tem como um de seus pontos nucleares o estabelecimento de uma relação pedagógica de confiança entre o adulto e a criança pela autoridade amorosa, visando tornar possível o processo educacional que segue, sem comprometer a disposição para a liberdade e o lugar da criança como cúmplice e como ativa no processo, sem lhe sequestrar o potencial educativo, manifesto em cada ser humano que emerge no mundo.

O segundo livro, composto de seis capítulos, trata do processo de instrução e orienta-se para a formação do interesse múltiplo. Para tanto, Herbart se ocupa em definir o interesse múltiplo e como se relaciona com o desejo e com a vontade. O interesse desenvolve-se a partir dos processos subjetivos de aprofundamento e reflexão sobre as coisas objetivas e subjetivas do mundo, ou seja, pelo conhecimento objetivo e simpático. O processo instrutivo se dá de modo descritivo, analítico e sintético e, nesse universo, pretende-se ampliar e desenvolver o círculo de pensamentos, base da fortaleza do caráter ético.

O terceiro livro, também composto de seis capítulos, ocupa-se da ação pedagógica da disciplina. Mesmo que o sujeito tenha desenvolvido um interesse múltiplo e ampliado o seu círculo de pensamentos, não é suficiente para que o sujeito seja capaz de agir com eticidade. A disciplina, em Herbart, é uma ação negativa com efeito positivo, ou seja, sua ação se pretende formativa. Ela se dá junto com a instrução e pretende tornar o sujeito capaz de agir eticamente. Ela não se caracteriza como repressiva, mas pela relação de cumplicidade, sinceridade que se estabelece entre educador e educando, e que visa fortalecer o caráter do sujeito orientado para o autogoverno.

Evidencia-se que a presente pesquisa é de natureza bibliográfica, de abordagem analítica e hermenêutica, na qual buscamos compreender os conceitos, os fundamentos e os princípios nos quais este autor se sustenta na formulação da *Pedagogia Geral*. E nisso se justifica o diálogo com Foucault e sua *Hermenêutica do Sujeito*, tomada em nosso trabalho como pano de fundo, como perspectiva interpretativa e epistêmica, por permitir alargar a compreensão da pedagogia de Herbart como pedagogia do autogoverno.

Entendemos que a abordagem hermenêutica tem a capacidade, pelo exercício compreensivo e interpretativo, de estabelecer uma relação significativa e de qualidade entre o texto clássico e o pesquisador. De modo mais preciso, a perspectiva hermenêutica a qual nos filiamos é definida por Esteban (2010), como hermenêutica filosófica, na qual o pesquisador se envolve em um diálogo com o outro, no caso, o clássico, na busca de uma compreensão dos significados presentes naquilo que se pretende entender e investigar. É um “encontro com um texto histórico”(ESTEBAN, 2010, p. 65), um diálogo que tem importância ontológica profunda, pois trata do que há de mais profundo na existência e no ser do objeto .

Por fim, vale ressaltar que na hermenêutica sempre há a interpelação do pesquisador com o interlocutor. Nesse sentido, o importante é que o pesquisador saiba fazer a pergunta de modo autêntico. Dalbosco (2014a) se refere ao trabalho do pesquisador fazendo alusão à metáfora da parteira de Sócrates, que assume a função de auxiliar a parir as ideias. Assim, ela foge a concepções de um objetivismo científico e reducionista. A interpelação com os autores e o diálogo com os pares é que dão legitimidade e validade à abordagem hermenêutica.

Nesse sentido, afirma Dalbosco (2014b, p. 67):

Temos aí o esforço intelectual de dar voz, primeiro, ao autor estudado, deixando-o falar; penetrar em seu pensamento, expô-lo a partir de sua própria tessitura argumentativa interna; para, somente depois, iniciar o movimento de crítica, de distanciamento de sua forma de pensar e, com isso, aventurar-se em pensamentos próprio.

A tese é apresentada em quatro capítulos. No primeiro, far-se-á uma reconstrução de alguns conceitos pedagógicos presentes na tradição pedagógica da *Aufklärung*, delimitada a Rousseau e Kant, herança sobre a qual Herbart sustentará a sua concepção pedagógica. Destacaremos, nessas, os conceitos de perfectibilidade e educabilidade humana, condição humana em torno da qual se constituirá a ideia de um autogoverno pedagógico, ao identificar a disposição para a liberdade, a abertura para o aprendizado, como principal característica humana e que Herbart preserva em sua proposta pedagógica.

Em um segundo capítulo, analisaremos o conceito de governo, até que ponto é permitido seu alcance e legitimidade. Fundamental nesse tema será a análise das quatro medidas do governo, das quais se destaca a ideia de uma autoridade amorosa, conceito que cimenta o modo de relação pedagógica entre o adulto e criança, com implicações para todo o processo formativo, como relação que visa conservar a disposição para a liberdade e a abertura do sujeito ao mundo.

O terceiro capítulo ocupa-se do conceito de instrução, ação pedagógica segundo a qual alarga-se o círculo de pensamentos e desenvolve-se um interesse múltiplo. A instrução tem, como pano de fundo, um sofisticado processo psicológico para o seu tempo, através do qual, pela instrução descritiva, analítica e sintética, por processos de aprofundamento e reflexão, busca-se estabelecer um repositório de saberes sobre conhecimentos objetivos e subjetivos que darão sustento à ação pedagógica da disciplina.

No quarto capítulo, investigaremos a ação pedagógica da disciplina formativa que, sustentada no círculo de pensamentos, busca fortalecer o caráter ético dos sujeitos, ou seja, tem a intenção de tornar os sujeitos capazes de agir com eticidade, de fazer uso do seu próprio entendimento, de legislar livremente em direção àquilo que é bom para si e para o mundo.



## 1 HERANÇA ILUMINISTA E CONDIÇÃO INFANTIL

### 1.1 Herbart e a *Aufklärung*

O pensamento de Johann Friedrich Herbart e, de modo mais específico, a *Pedagogia Geral*, são herdeiros da mais alta cultura do pensamento pedagógico da *Aufklärung*<sup>10</sup>, que vislumbra, na educação, a possibilidade de formar homens livres e autônomos, protagonistas na condução de suas existências e da vida social. A *Pedagogia Geral* de Herbart pretende ser o caminho, do ponto de vista educacional, da edificação do ideal humano e da cultura da *Aufklärung*. É, de certa forma, a canalização na ação pedagógica, de um conjunto de reflexões de pensadores que antecederam Herbart, como Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi e outros, e, com estes, da tradição do pensamento clássico greco-latino.

A *Pedagogia Geral* gira em torno de uma das questões centrais da pedagogia dos séculos XVII e XVIII, que busca construir uma prática educativa como caminho de ruptura com a estrutura político-social estamental e absolutista e, assim, libertar as novas gerações das amarras políticas, sociais, culturais e religiosas<sup>11</sup>.

Uma das questões nucleares da *Pedagogia Geral* reside no esforço em elaborar uma proposta educacional que seja a inflexão da herança do pensamento pedagógico da *Aufklärung*. Visa construir tal proposta com base na condição ontoantropológica e natural humana. Tal condição se apresenta paradoxal em razão de, por um lado, conceber o ser humano como aberto e indeterminado, educável e perfectível, e, do outro, tomar o homem em sua condição natural, que possui em si um conjunto de disposições naturais que o impulsionam a agir instintiva e impetuosamente, exigindo o governo de sua natureza como ação pedagógica necessária à formação. A isso se soma a condição natural humana de fragilidade e vulnerabilidade lançando as novas gerações na dependência do cuidado das gerações adultas (GIESINGER, 2011). Nesse universo, considerando a paradoxal condição humana de ser aberto e, ao mesmo tempo, passível de condicionamento, o desafio reside em educar como meio de manutenção e fomento dessa abertura humana de sujeito livre e capaz de governar a si mesmo.

<sup>10</sup> Importante é salientar que empregamos o termo *Aufklärung* não no sentido de Iluminismo, ou do movimento filosófico da modernidade, mas com o sentido empregado por Kant em sua obra *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* (2013), tendo como uma de suas preocupações o fomento à autonomia e o ingresso dos homens na maioria intelectual, questão com a qual nos ocuparemos brevemente no decurso de nossa argumentação.

<sup>11</sup> A pretensão educacional estava em não seguir uma educação de ofícios, uma vez que simplesmente legitimava a estrutura social dos estamentos, nem uma educação livresca e elitizada, que além de ser elitizada, não levava em consideração às condições e às necessidades da criança.

Disso se deduz, concordando com Benner (1997), que a condição de educável e perfectível condicionam o homem a se auto e alter-definir. Essa situação aparentemente paradoxal da condição humana e desafiadora para a educação encontra respaldo na problematização kantiana a quem “um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas, de que modo cultivar a liberdade?” (KANT, 1999, p. 34).

Com esse dilema, como pano de fundo das reflexões, a *Aufklärung* buscará entender como é possível garantir a cada sujeito que inicie por si mesmo seu mundo, um novo eu a partir da garantia do princípio da liberdade individual, buscando escapar às limitações que as teorias inatistas ou sensualistas ofereciam. Tanto o posicionamento inatista quanto o sensualismo extremo mostram-se insuficientes para sustentar propostas de formação capazes de considerar as condições humanas e desenvolver o potencial criativo e inovador de cada novo ser humano que emerge no mundo<sup>12</sup>.

Tanto o inatismo quanto a teoria empírica (sensualista), do ponto de vista pedagógico, restringem a relação educador e educando, “porque não conseguem compreender adequadamente a complexidade do ato de ensinar e aprender que está na base da condição humana. Seu limite repousa, em última instância, numa compreensão deficitária de ser humano” (DALBOSCO, 2016, p. 111). Não é suficiente que se tome o ser humano como resultado da emergência e do despertar de essências ou de ideias, por outro lado, também não se pode desconsiderar as predisposições próprias da condição humana e pôr um peso excessivo no desenvolvimento dos sentidos.

Johann Friedrich Herbart, como herdeiro da tradição filosófica e pedagógica da *Aufklärung*, sistematiza a proposta da *Pedagogia Geral* levando em consideração essas e outras preocupações. A sua pedagogia estrutura-se partir da consideração da condição ontológica humana de educável e perfectível. Sob esses fundamentos, Herbart elabora sua obra arquitetonicamente estruturada em governo, instrução<sup>13</sup> e disciplina. Trata-se da proposta de pedagogia que visa à formação de pessoas capazes de agir com liberdade e autonomia na

<sup>12</sup> Dalbosco (2016, p. 110-139), em sua obra *Condição Humana e educação do amor-próprio em Jean-Jaques Rousseau*, no terceiro ensaio sobre a *perfectibilité* e formação humana, aborda as teorias inatistas e sensualistas, seus alcances e limites.

<sup>13</sup> Empregaremos em nosso trabalho o termo instrução como tradução para *Unterricht*, conforme traduzido na versão portuguesa e espanhola da *Pedagogia Geral*. Mas o sentido de instrução aqui tem pouco em comum com a concepção hodierna de formação técnica e instrumental, aproximando-se muito mais da concepção da *instruction* latina ou de ensino como formação em geral.

condução de sua existência, com vistas à sociedade justa, humana e melhor para todos os cidadãos.

De modo geral, a proposta da *Pedagogia Geral* herda uma concepção de formação de sujeitos capazes de autogoverno que permite fomentar a ação pedagógica em nossos tempos. A inibição do potencial de autogoverno tem por consequência a formação de sujeitos submissos à autoridade de políticos, das religiões e seitas, da mídia e das redes sociais de comunicação, dos amigos, vizinhos e familiares, ou ainda, o aprisionamento por caprichos e paixões. A proposta formativa da *Pedagogia Geral* pretende desenvolver nos sujeitos a capacidade da livre adesão ao projeto social, político e cultural da sociedade, pela capacidade de entendimento e de posicionamento crítico diante desta.

Nesse sentido, o governo adulto apresenta-se em uma paradoxal situação de ser uma educação negativa que se pretende formativa. O dilema que emerge dessa questão, profundamente conectado com o movimento da *Aufklärung*, consiste em encontrar o ponto de equilíbrio entre a presença formativa do adulto, seu governo, e, por outro lado, a garantia da educação da liberdade das pessoas e das novas gerações que emergem no mundo<sup>14</sup>. Entre outras coisas, a questão é: como é possível educar nos sujeitos a liberdade, através do governo e da presença educativa do adulto? Ou seja, como é possível educar o uso da liberdade em um contexto ou relação de poder entre crianças e adultos?

Condição de abertura do homem, de educável e perfectível nesse sentido, pode leva-lo tanto à formação da vida virtuosa quanto ao caminho do espírito degradado. Virtude e liberdade são fundadas no processo de formação e, portanto, não são algo inato (MUSOLFF, 1989). Nesse sentido, educar é impulsionar os sujeitos a se ocuparem consigo mesmo (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*)<sup>15</sup>. Só há liberdade quando o sujeito age deliberadamente sobre si e o mundo. Isso tem profundas implicações para o pensamento pedagógico de Herbart, que se ocupa em pensar na ação pedagógica protagonizada pelo próprio educando com a

<sup>14</sup> Cabe também ao adulto, considerando as condições e necessidades da criança, fomentar o desenvolvimento da vontade individual do educando. O conceito de educação natural no Emílio é marcado justamente pela tensão entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto. Sabendo da condição humana da criança quando emerge no mundo, da sua fragilidade e de suas necessidades, essa tensão assume um caráter aporético, a saber, entre o respeito e a consideração pelo mundo infantil natural e, por outro lado, o risco da imposição de uma concepção de infância pelos adultos. Do ponto de vista da educação, é a tensão entre o determinismo e o espontaneísmo.

<sup>15</sup> Para que fique mais claro o que se entende por liberdade que brota das teorias do esclarecimento, é interessante lembrar como a formação é pensada e defendida por Humboldt. Herbart participou com este na reforma do sistema de ensino na Alemanha. Para Humboldt, de certo modo, a *Bildung*, a formação do sujeito, deve possibilitar que este se torne um sujeito que atua com liberdade. O modo como define liberdade é como força interior (*inneren Kraft*), uma força que impulsiona o sujeito à ação, ou seja, é ânsia para agir (*Sehnsucht nach Freiheit*). Não se trata de mera liberdade de escolha (MUSOLFF, 1989, p. 120-121), do *liberum arbitrium*, do estado no qual o sujeito se encontra. Para ele, a liberdade somente é possível quando agimos.

pretensão formativa do adulto. Ou seja, implica levar o educando a agir. É claro que isso tem muitos sentidos que transcendem o caráter pedagógico, tais como o político e o social. Essa força interior ou a força dessa liberdade é maior e mais forte à medida que se defronta e se encontra com a multiplicidade e pluralidade de outras forças de ação.

Essas também são, hoje, as razões pelas quais pensamos ser oportuno retornar uma vez mais a Herbart e à sua *Pedagogia Geral*, como uma fonte clássica da filosofia e da pedagogia, para contribuir com o desafio e o enfrentamento do modo reducionista de pensar a formação humana na atualidade<sup>16</sup>. Pretendemos, com isso, nos aproximar dos esforços e das releituras das obras de Herbart que fazem pensadores como Walther Asmus, Dietrich Benner e Schmied-Kowarzick, Klaus Prange, e tantos outros pelo mundo afora, que praticamente reescrevem o modo de ler Herbart. Assim, trata-se de compreender sua proposta pedagógica ao buscar entender Herbart a partir de sua obra, distanciando-se, contudo, da interpretação “didatista” ou ainda “cientificista”. Tal interpretação caracteriza Herbart como pensador tradicional, moralista, da pedagogia da transmissão, como geralmente retratado em manuais e livros de história da educação<sup>17</sup>.

Dessas breves considerações, podemos levantar algumas questões norteadoras para nossa discussão. Partindo da hipótese de que Herbart é, do ponto de vista filosófico-pedagógico, o herdeiro da mais alta tradição pedagógico filosófica da *Aufklärung*,

<sup>16</sup> Uma das justificativas de maior peso dessa retomada reside no fato de que algumas teorias centram a concepção de formação nas competências e habilidades e lançam a ação pedagógica no contexto de precariedade formativa. A tecnicização, a instrumentalização e, inclusive, o relativismo epistemológico, são objetos de problematização constante de pensadores, principalmente vinculados à filosofia da educação. Nesse sentido, a *Pedagogia Geral*, como uma proposta de formação de um interesse múltiplo, oferece reflexões e conceitos para repensar a ação pedagógica no contexto educacional contemporâneo.

<sup>17</sup> Esse modo de compreender Herbart, em alguns momentos associado à educação cristã e tradicional, de sua alocação entre os pensadores tradicionais, é inclusive reproduzido por membros da *Sociedade Internacional de Herbart*, como é possível constatar no escrito de Berding (2014). Significa, por exemplo, reescrever o sentido de ciência quando afirmamos que Herbart é o fundador da pedagogia como ciência. Ora, de que ciência estamos falando? O modelo epistemológico que geralmente é usado para interpretação dessa afirmação é o modelo positivista, experimental, mas que não se aplica a Herbart. Isso é corroborado pelo fato de o pensador possuir um estilo muito sistemático na elaboração da *Pedagogia Geral*, mas que é o estilo discursivo do pensador, que não se aplica à sua proposta de ação pedagógica. Herbart é geralmente visto como fundador da pedagogia científica. Mesmo que não possamos aqui realizar uma análise mais pormenorizada do conceito de ciência em Herbart, é importante indicar sua concepção de ciência. Em duas passagens, já na introdução de sua obra, *Allgemeiner Pädagogik* afirma que a ciência para alguns são os óculos, mas para ele são os olhos, os melhores olhos que os homens possuem para tratar os assuntos. “*Vom Erzieher habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert. Mag Wissenschaft Andern eine Brille sein: mir ist sie ein Auge*”(H2, p. 8). A ciência que Herbart exige do educador não é do olhar, da ação de ver algo, mas é o olho, aquilo que possibilita ver, ter uma visão, perceber a luz das coisas. Com isso, Herbart não pretende excluir ou menosprezar a importância do conhecimento científico e técnico. Ela tem uma extrema importância para sua proposta educacional de formação do ser humano. Mas a ciência em Herbart não pode ser tomada pelo modelo experimental de ciência. A ciência experimental, portanto, não desenvolve o olho, mas os óculos. Isso significa que não deixa de ser importante para educador e educando. Porém, é o que se apresenta nas muitas leituras que se faz de Herbart, ao interpretar ciência em um sentido positivo e experimental, incorrendo em interpretação equivocada de sua ciência. Herbart trata de algo mais amplo e profundo, que é a ciência como o “olho” do educador.

ponderamos: qual é a concepção de criança e de ser humano que ele assume dessa tradição? Quais são as necessidades e as condições naturais da criança que norteiam a elaboração da *Pedagogia Geral*? Para dar conta dessas questões, reconstruiremos algumas concepções que influenciaram profundamente o pensamento de Herbart, delimitando a investigação em Kant e em Rousseau.

## 1.2 Condição natural da criança e suas necessidades

Ao tocar o tema das necessidades da criança, é pertinente trazer à discussão a interessante metáfora usada por Locke (2012) para tratar da infância. O filósofo compara as crianças a seres recém-chegados em um país estranho, do qual nada conhecem. Sendo tudo novo, primeiramente é fundamental não engana-las. É preciso um trato autêntico e transparente para evitar adultos com problemas de caráter.

Essa postura também é defendida por Herbart, que postula que o educador deve se dirigir com atenção e transparência ao educando, considerando suas necessidades e capacidades, ganhando a cumplicidade de seu educando. Deve conhecê-lo, saber de suas impressões e evitar o autoritarismo e os castigos, que podem levar o educando ao comportamento dissimulado, e entre outras coisas, a fragilizar o seu caráter ético. Disso se entende que a criança necessita do auxílio, da presença e do amparo do educador para cultivar as suas disposições<sup>18</sup> e alcançar assim, o autodomínio e a capacidade de se autogovernar.

Nesse sentido, a preocupação tanto de Herbart quanto dos pensadores da *Aufklärung* é com respeito àquilo que é próprio da criança, suas carências, necessidades e disposições e, de como isso se relaciona com a pretensão de formação social e humana. Há grande consideração pela participação ativa da criança em seu processo formativo com a pretensão de que em algum momento alcance o autogoverno no desenvolvimento de seu caráter ético. O desafio é saber identificar a fronteira entre as necessidades da criança e a presença do adulto e, na fronteira desta relação, evitar atribuir às crianças uma concepção adulta de infância, colocando em risco o potencial de sujeito aberto, perfectível e educável. Trata-se de entender como agir pedagogicamente em relação as crianças, sabendo de suas necessidades e condições naturais de desenvolvimento<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Por disposições (*Bestimmungen*), entendemos as faculdades ou capacidades que são forças mobilizadoras das ações dos sujeitos. São “posições”, caracteres ou saberes de que o sujeito “dispõe” e que entram em ação nas tomadas de decisão e ação dos sujeitos.

<sup>19</sup> Herbart é, nesse sentido, um dos precursores das pedagogias ativas, que tomam o educando como agente participativo do seu processo formativo. Da mesma forma, é considerado o precursor da psicologia da



Essas considerações nos levam à obra de Rousseau, pensador iluminista que discute profundamente estas questões, recorrendo à tradição do pensamento clássico, dos epicuristas, céticos e principalmente dos estoicos<sup>20</sup>. Segundo Giesinger (2011), a concepção de natureza é enigmática em Rousseau, ao afirmar que o fim da educação é o fim da própria natureza. O caminho da educação em Rousseau é o caminho da educação natural.

Rousseau se inspira na tradição da filosofia estoica para conceituar o que seria o caminho da educação natural, que tem forte influência na França e na Alemanha do século XVII e XVIII (GIESINGER, 2011). A natureza se apresenta nessa perspectiva como referência normativa para a vida humana. O pensamento estoico toma a natureza em sentido teleológico, como referência para o bem viver, influenciando profundamente o pensamento de Rousseau, convertendo-se no lema de viver conforme a normatividade da natureza humana<sup>21</sup>.

Para Rousseau, a fragilidade é uma das principais características humanas ao emergir no mundo. A criança vem ao mundo extremamente frágil, só podendo se conservar à medida que tem ajuda dos outros iguais de sua espécie. Assim afirma ele: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo” (ROUSSEAU, 2014, p. 9). E é justamente a fragilidade humana, a característica ontoantropológica, que nos leva à sociabilidade. Para Rousseau, é a fragilidade humana que impulsiona a vida social pela sua dependência aos cuidados dos outros. Conforme Dalbosco (2011a, p. 157), o “sentimento de fraqueza talvez seja o primeiro modo de avaliação, ainda instintivo, que a criança faz de si mesma, movida por suas necessidades imediatas, resultando daí, ao mesmo tempo, o sentimento de impotência de poder satisfazê-las por si mesma”.

Esse modo de compreender as necessidades da criança se inaugura com a modernidade, tendo em Rousseau uma guinada fundamental no modo de conceber a infância. Na tradição pedagógica que remonta até Platão<sup>22</sup>, a criança era um pequeno adulto que carecia desenvolver sua capacidade racional inferior e lacunar. Na introdução de sua obra *Emílio ou Da educação*, Rousseau critica esse modo de conceber e entender a infância de seu tempo.

---

educação. Para o pensador, a psicologia deveria evoluir muito e oferecer contribuições para compreender o que é infância e o melhor modo de desenvolver essa fase.

<sup>20</sup> Reimar Müller (1997), em sua obra *Anthropologie und Geschichte: Rousseaus frühe Schriften und die antike Tradition*, faz uma interessante análise sobre como o movimento da *Aufklärung* mais precisamente de Rousseau é profundamente influenciado pelo pensamento dos séculos I e II.

<sup>21</sup> Sobre o conceito de natureza humana e o modo como Rousseau toma esse conceito da tradição do pensamento, principalmente a partir do estoicismo na pessoa de Sêneca, encontramos uma interessante reconstrução e a discussão dessa herança em Dalbosco (2011a, 2016).

<sup>22</sup> Há um interessante estudo de Walter Omar Kohan (2003) sobre como era tratada a infância nas obras de Platão e na antiguidade clássica. Remeto o leitor a tal estudo porque a noção de infância em Platão, embora indispensável para a história da pedagogia ocidental, não é objeto deste estudo.

Afirma que os “mais sábios se prendem ao que os homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

A condição humana ao nascer remete à miséria e à fraqueza (ROUSSEAU, 2014) e o choro é seu modo de solicitar o auxílio do adulto para suas necessidades. Porém, é nesse choro, a expressão da tensão entre dor e prazer, que há um elemento extremamente significativo para a humanidade. No choro é que “nasce a primeira relação do homem com tudo que o cerca. Aqui, se forja o primeiro elo da longa cadeia de que é formada a ordem social” (ROUSSEAU, 2014, p. 54). A relação mais elementar e fundamental pela qual o adulto entende e compreende a criança: “As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor” (ROUSSEAU, 2014, p. 49).

Isso nos revela, através de Rousseau, que a condição infantil a princípio é de fragilidade e dependência do amparo adulto, para poder vingar no mundo e ingressar na comunidade social humana. Demora algum tempo para que possa desenvolver “sensações representativas” que permitem que a criança acesse o que é exterior a elas (ROUSSEAU, 2014, p. 49). Essas sensações, que lhe causam prazer e dor, têm sua fonte de mobilização na necessidade. Para Rousseau, é preciso evitar que, pela repetição, se tornem em hábito e que estas passem a ser a força mobilizadora das ações no processo de socialização da criança. O que Rousseau pretende defender é a necessidade da criança se desenvolver em seu ritmo, evitando que se apresentem a ela, cedo demais, saberes e coisas que estão fora de sua capacidade de apreensão.

É levando em consideração e respeitando o choro da criança que é possível identificar suas necessidades e impedir que ela sucumba em sua fragilidade. Além disso, é importante que se deduza se as necessidades manifestas são decorrentes da sua condição natural. Pois é a partir delas que se definirá aquilo que será concedido à criança, evitando que se recaia em artificialismo. Essa percepção deve levar em consideração que toda criança tem uma singularidade que resulta das diferenças de suas “condições genéticas, históricas, de classe e gênero, etc” (DALBOSCO, 2011a, p. 155).

Todo esse processo, porém, visa fomentar a necessidade da criança estabelecer natural e ativamente sua relação com o mundo. É a partir de si, de suas capacidades que a criança deve agir e conhecer o mundo, pressuposto pedagógico para o qual Herbart terá um olhar todo especial. Ou seja, há um conjunto de cuidados e necessidades a ser respeitadas na criança ao

nascer e no fomento ao modo como ela realiza o processo de constituição de si em sua relação com o mundo<sup>23</sup>.

Se a condição infantil a princípio reside na fragilidade e dependência do amparo adulto, evidencia-se de certo modo como primeira necessidade e tarefa da educação, salvaguardar a criança de si e do mundo enquanto perdurar nela a menoridade (*Unmündigkeit*). É necessário salvaguarda-la em sua condição de fragilidade própria à condição humana ao emergir no mundo. Ao mesmo tempo, é preciso auxiliar o educando em seu processo formativo para que alcance a condição de sujeito livre e capaz de agir por seu próprio governo a favor de si mesma e dos outros. Por outro lado, isso implica a necessidade da intervenção adulta para educar a liberdade desregrada da criança, indicando de modo saudável os limites para sua ação. É evitar, segundo Hannah Arendt (2013), escravizar a criança e que esta escravize o adulto.

Nesse sentido, Rousseau busca lançar luzes sobre essa tensão trazendo à baila questões humanas aparentemente simples, mas de grande significado pedagógico. É ilustrativa a centralidade dada à amamentação, no primeiro livro da obra *Emílio*, para pensar a relação entre a mãe e o bebê. Nela, Rousseau enxerga a relação constitutiva do “primeiro entrelaçamento afetivo e social do bebê” (DALBOSCO, 2011a, p. 169). É decisivo considerar os cuidados que o adulto exerce sobre a criança e o papel dos pais como fundamental para a educação como meio de resistência a uma vida de artificialismo e representações, que levam a uma falsa constituição do ser humano.

O que nos interessa aqui é, através de Rousseau, destacar a paradoxal preocupação dos pensadores da *Aufklärung*, a saber, de encontrar o equilíbrio para evitar tanto a omissão quanto o excesso da participação dos adultos na educação das crianças e o modo como se constitui essa relação, fundamental para Herbart desenvolver suas noções de autoridade e amor e que nós, de acordo com Dalbosco (2018), interpretamos como autoridade amorosa.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Portanto, a fragilidade é condição primordial da condição humana, que, associada à capacidade humana de sair de si em direção aos outros, da sociabilidade, permite ao ser humano desenvolver-se como humano, capacitando-o a se encontrar com os outros. Isso poderia ser sintetizado com a expressão “ter necessidade de ter cuidados” (DALBOSCO, 2011a, p. 157). Essa condição ontoantropológica tem duas forças normativas. (1) uma que diz respeito à natureza enquanto mundo “físico-social” e à ordem cósmica. Essa força do mundo externa, da sociedade, do cosmos, exerce seu poder normativo sobre os sujeitos, representando a ordem em que cada criança se insere. Por essa razão, Rousseau fará a defesa da educação em contato com a natureza, com animais e plantas. A outra força (2) diz respeito justamente à interioridade da criança, ao seu sentimento de necessidade de auxílio, da fragilidade, considerada como disposição que impulsiona os sujeitos à socialização.

<sup>24</sup> Seguindo a interpretação de Dalbosco (2018), a pedagogia da autoridade amorosa, extraída do primeiro livro da *Pedagogia Geral*, seria capaz de evitar tanto o excesso (autoritarismo) quanto a falta (omissão) do adulto na educação da criança. Ela balizaria então a postura equilibrada do educando em sua contribuição à formação do autogoverno do educando.

O caso ilustrado acima em Rousseau poderia dar-se a partir da recusa da mãe, por diversas razões, de amamentar o bebê colocando em risco um conjunto de relações implicadas por essa tensão mãe-bebê. Da mesma forma, é o caso dos excessivos cuidados em relação à criança por parte do adulto, como o isolamento da mesma do mundo social (DALBOSCO, 2011a). Ou seja, nem intervenção nem proteção excessivas.

Essa preocupação está presente na proposta pedagógica de Herbart, na pretensão de garantir que a educação dos adultos não seja verticalizada e autoritária, nem recaia no abandono da criança a si mesma. Assim, considerando a necessidade do cuidado da criança enquanto dependente do amparo adulto, a ação pedagógica deve “cuidar da criança educando-a pelo exemplo das coisas” (DALBOSCO, 2011a, p. 173). Significa ensinar com a experiência que ela extrai das coisas. Ou seja, não em um sentido fraco de experiência, ou sentido técnico experimental mas experiência em um sentido amplo, talvez melhor traduzido como vivência<sup>25</sup>.

Um outro aspecto importante do pensamento de Rousseau, e que será fundamental para a proposta pedagógica de Herbart, é a fantasia. A educação nas coisas é a base sob a qual se constitui a fantasia<sup>26</sup> ou a capacidade de imaginação. É o desenvolvimento da capacidade de fantasiar que irá permitir que o ensino analítico e principalmente sintético aconteçam. A fantasia embasa a criatividade humana e, portanto, a capacidade de entendimento das coisas. Amplia-se com isso o círculo de pensamentos e conseqüentemente fortalece-se o caráter ético do sujeito.

Simultaneamente, a fantasia pode potencializar na criança os desejos e caprichos desregrados para além de seu próprio mundo narcísico. Por essa razão, é importante a presença mediadora do adulto, que conhecendo as necessidades da criança para sua existência e desenvolvimento integral, zela para que a fantasia auxilie a criança a se desenvolver em consonância com as condições necessárias indispensáveis à formação e socialização da

<sup>25</sup> Esse conceito de experiência tem uma presença forte em teorias educacionais que se seguem a Rousseau, como Pestalozzi, Herbart e Dewey. Esse conceito encontra suporte filosófico no conceito estoico de natureza, em que a natureza cósmica opera como poder normativo. Um exemplo clássico, nesse sentido, encontramos em Rousseau quando Emílio quebra um vidro da janela. Em vez dos discursos moralistas e agressivos, Rousseau deixa que Emílio sinta a consequência da vidraça quebrada, do vento frio que penetra por ela e assim aprende pelas coisas, da sua relação necessária e normativa, do como se agiu ou deixou de agir (ROUSSEAU, 2014, p. 107-109).

<sup>26</sup> O conceito de fantasia assume extrema importância para os pensadores da *Aufklärung* como Rousseau, Kant e Herbart. Afirma Dalbosco: “Em relação à fantasia, por sua vez, sua definição não é tão simples como poderia parecer, porque está muito próximo da imaginação, à qual Rousseau, como sabemos, atribui papel decisivo na formação ética do Emílio: é por meio da imaginação que Emílio adquire a capacidade de sair de si mesmo, rompendo com o egoísmo de seu amor-próprio e deixando-se compadecer pelo sofrimento do outro. O ponto importante nessa discussão é que tanto a fantasia quanto a imaginação, embora não sejam idênticas, precisam contar com certo grau de espontaneidade criativa que se torna fator comum entre ambas” (2011a, p. 183).

mesma. Herbart incorpora e desenvolve essa preocupação na ideia de formação de um interesse múltiplo (*Vielseitigkeit des Interesses*)<sup>27</sup> e na relação deste com o desejo e a vontade, como veremos no capítulo terceiro desta tese.

Para dar conta dessa educação da fantasia, Rousseau propõe que o adulto auxilie a suprir as necessidades da natureza da criança, restringindo-se ao que é útil, distinguindo na linguagem da criança o que lhe vem dos desejos ou da opinião, com pretensão de oferecer a “verdadeira liberdade e menos domínio” dos outros, principalmente dos adultos sobre a criança (ROUSSEAU, 2014, p. 58). Cabe ao adulto fomentar o desenvolvimento da fantasia, criando espaços e cenários pedagógicos junto ao espaço natural, visando, assim, desenvolver as melhores condições para que a criança possa desenvolver, em suas primeiras fases de vida, sua capacidade imaginativa.

### 1.3 Educabilidade e liberdade

É paradoxal na educação a defesa da formação humana através da ação direta que se exerce sobre o outro, com a pretensão de preservar a disposição para a liberdade de cada sujeito, necessária à educabilidade. A liberdade é característica ontoantropológica fundamental da concepção de ser humano. Rousseau situa a disposição humana para a liberdade como o limiar, a linha divisória entre o humano e o que é próprio dos animais. Para Rousseau (1999, p. 172), o animal é como uma máquina que a “natureza deu sentidos para funcionar sozinha”, contra tudo que possa “destruí-la ou desarranja-la”.

O homem participa dessa condição que a natureza lhe concede, mas a transcende à medida que se conduz para a qualidade de “agente livre”, escolhendo ou rejeitando sua condição natural por um “ato de liberdade” (ROUSSEAU, 1999, p. 172). Afirma Rousseau (1999, p. 173) que “não é tanto o entendimento quanto a sua qualidade de agente livre que confere ao homem sua distinção específica entre os animais”. O ser humano, assim como os animais, sente a determinação da natureza, dos seus instintos, mas diferente deles “se reconhece livre para aquiescer ou para resistir”, de tal modo que é essa consciência que “mostra a espiritualidade de sua alma”(ROUSSEAU, 1999, p. 173).

Pode-se perceber que a liberdade é algo que se desenvolve no homem à medida que deixa de viver guiado por princípios instintivos e físicos, ou mecanicamente (p. 114). Em Rousseau, a natureza humana não é mais compreendida só como racional e social, mas

<sup>27</sup> O conceito de multiplicidade do interesse (*Vielseitigkeit des Interesses*) é um conceito central na *Pedagogia Geral* e objeto da instrução educativa, e que por nós será abordado no terceiro capítulo.



prioritariamente como uma natureza humana disposta para a liberdade que explicaria, portanto, sua condição ontológica humana. Diferentemente do animal, o ser humano se torna cômico de sua liberdade e não é obrigado a agir mecanicamente, o que, de certo modo, leva Rousseau a conceber a ação humana como atos espirituais não explicáveis mecanicamente. Rousseau reconhece, porém, que mesmo buscando viver incessantemente fora da natureza, o ser humano não consegue desvencilhar-se efetivamente dela, de modo que a natureza se mantém como dimensão normativa para sua existência.

Afim de tratar da condição de sujeito livre, da disposição humana para a liberdade, é necessário aproximarmos-nos minimamente do modo como Kant pensa a educação para a liberdade humana. Interessa-nos ressaltar, em sua obra, a defesa de que a “liberdade no sentido prático é a independência do arbítrio frente a coação dos impulsos da sensibilidade”(KANT, 2015, p. 430). A vontade humana é sensível, mas Kant argumenta que é um *arbitrium liberam* e não um *arbitrium brutum*. Ou seja, nem todas as coisas são determinadas pelas leis da natureza como nos fenômenos ou como defendera Hume<sup>28</sup>, pois implicaria a supressão da liberdade e da capacidade de agir moralmente, não havendo liberdade prática. Sendo tudo determinado, o homem não seria capaz de “começar por si mesmo uma série de acontecimentos” (KANT, 2015, p. 430).

A capacidade de agir livremente e de modo autônomo do ser humano, da ação orientada pela liberdade prática, é diversa da disposição natural para a liberdade e precisa ser educada no homem. Afirma Kant: “O homem é a única criatura que precisa ser educada”(KANT, 1999, p. 11). A educação diz respeito ao cuidado da infância (a conservação, ao trato), à disciplina e à instrução com a formação. Por cuidado, Kant entende as “precauções” que os pais tomam para evitar que as crianças façam “uso nocivo de suas forças” (KANT, 1999, p. 11).

Da condição de sujeito livre, é possível compreender o ser humano como educável. Há muitos modos de conceber o que é o processo educativo ou a educação em geral. Isso tem seus aspectos positivos, mas também pode causar dificuldades quando buscamos uma definição conceitual mais precisa. De certo modo, o processo educativo é a ação pela qual inserimos as novas gerações no velho mundo, parafraseando Arendt (2013). É o modo como acolhemos as novas gerações e apresentamos a elas o mundo que existe já desde sempre. São crianças que nascem no mundo sob a condição de total dependência, exigindo a presença e a

---

<sup>28</sup> Sobre essa argumentação há uma interessante publicação de Dudley(2013), buscando mostrar as fontes que darão origem ao idealismo alemão, em que faz uma comparação entre os pensamentos de Hume e Kant, contraponto seus modos como concebem os conceitos, suas distinções e críticas.

proteção dos adultos, que têm a responsabilidade e a possibilidade de garantir uma chance para que cada uma dessas crianças possa realizar o seu potencial de renovar a humanidade. Para tanto, é preciso lhes dar segurança e conduzi-las à autonomia.

Para que seja possível educar alguém, para que a ação formativa e pedagógica aconteça, pressupõe-se a educabilidade (*Bildsamkeit*) do educando. Esta mantém o ser humano aberto a si mesmo e ao mundo, em uma espécie de abertura ontoantropológica, porém, como capacidade de alguém educar-se e ser educado, potencializando a aprendizagem do mundo das coisas tanto para o bem quanto para o mal<sup>29</sup>. Aprender sobre as coisas em si ainda não permite que o sujeito se oriente eticamente. Isso significa que é necessário que o ato educativo estenda-se para além de uma aprendizagem no mundo das coisas, constituindo-se em um processo formativo por excelência.

Para Kießler (1926, p. 211), a pergunta pela possibilidade da educação e da educabilidade (*Bildsamkeit*) do educando é de extrema importância e significado, do ponto de vista filosófico e pedagógico<sup>30</sup>. Em Herbart, essa condição humana é o fundamento sob o qual se assenta a pedagogia e da qual não é possível abrir mão. Em sua obra tardia, o termo *Bildsamkeit* aparece em várias passagens das quais vale destacar aquela que já no primeiro parágrafo, afirma a educabilidade como fundamento da pedagogia: “*Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings*” (H10, p. 69). Esta deve mostrar ao educador as possibilidades da educação. Ao ter em vista a multiplicidade do interesse e a eticidade como fim da educação, de certo modo Herbart estabelece, por um lado, as possibilidades do processo de formação e, por outro, os limites dessa educabilidade. O pensador acredita na possibilidade de educar o ser humano e tem, na história humana, na capacidade criativa e inventiva do ser humano, o testemunho da infinita capacidade do homem de se educar e se aperfeiçoar.

O educando, quando chega ao educador, carrega em si disposições sobre as quais pode o educador influir. Nesse sentido, o educador é uma espécie de procurador da humanidade e,

---

<sup>29</sup> Infere-se disso a necessidade de compreender de modo mais aprofundado o conceito que dá sustentação para a condição ontoantropológica ontológica da relação pedagógica, ou seja, o conceito de perfectibilidade (*perfectibilité*). “Sem a compreensão adequada do significado e papel desse conceito não é possível compreender a ambiguidade do amor-próprio e, menos ainda, a força que a educação desempenha no sentido de impulsionar a formação democrática da vontade, visando coibir a dimensão destrutiva do amor-próprio” (DALBOSCO, 2016, p. 111).

<sup>30</sup> Qual seria essa natureza sob a qual Herbart e os pensadores da *Aufklärung* pensam a educação? Primeiro, é preciso ter claro que o termo natureza não é tomado na perspectiva da ciência da natureza, mas uma concepção filosófica presente entre os pensadores do século XVIII, como Kant, Rousseau e Fichte, que remonta a tradição estoica e que terá em parte profunda influência em Herbart. Em parte, porque em certa medida, quando Herbart propõe que a pedagogia pense a partir de si, que seja uma ciência autônoma, esse se desvincularia em partes da visão estrita e filosófica da natureza humana.

como tal, apresentará ao educando o mundo para que este possa constituir para si princípios que o instaurem em liberdade e autonomia. Entre outras coisas, significa que o educando deve desenvolver a eticidade, não como prescrição, mas como capacidade de ação ética. A eticidade fortalece-se à medida que se fortalece o caráter. Não é algo constituído *a priori* e que deve ser transmitido e assimilado, mas que se desenvolve a partir da condição de haver educação para o autogoverno e liberdade de escolher com discernimento crítico.

O desafio de promover uma educação para a eticidade encontra, portanto, eco em Kant, que reconhece que as crianças, na sociedade moderna, devem ser instruídas a partir da mais tenra idade a observar os fins empunhados pelos seus semelhantes, para que assim possam desenvolver seus próprios fins. Assim, o governo da infância em Kant tem a pretensão de possibilitar que as crianças, no exercício e no controle de si mesmas, não tomem somente os outros para seus fins, mas também se tornem parte e fomento dos fins dos outros e das suas sociedades (BENNER, 1993).

A educabilidade, portanto, é a condição ontoantropológica de abertura humana, de sua indeterminação e disposição para a liberdade, permitindo que o ser humano eduque e seja educado. Cabe à educação e ao adulto na ação pedagógica, atender e visar suprir às necessidades da criança, dadas por sua condição natural, sem violar, suprimir ou fechar as portas dessa disposição para a educabilidade.

#### **1.4 Perfectibilidade**

Na condição de educável, reside a grande sorte humana, por elevar sua existência do meramente biológico à esfera cultural. Sua sorte, porém, pode se tornar infortúnio e infelicidade, caso lance o ser humano em artificialismos e ilusões presentes no mundo das invenções humanas, comprometendo suas condições materiais e culturais de existência.

Por esta razão, por sua disposição para se educar, cabe ao ser humano o aperfeiçoamento constante e progressivo. Exige-se que a jornada existencial se converta em um percurso formativo constante, levando a compreender o ser humano para além de educável, como perfectível. Estar aberto ao mundo, disposto à liberdade, exige justamente que se eduque, de modo mediado, processual e, portanto, perfectível. A perfectibilidade é a faculdade que se apresenta como caminho do autodesenvolvimento, do fortalecimento do caráter e da sobrevivência com seus semelhantes.

O conceito de perfectibilidade (*perfectibilité*), da capacidade do ser humano se aperfeiçoar constantemente, distingue do animal e é o meio pelo qual o sujeito se educa na

liberdade e desenvolve sua vontade moral. Nisso reside a paradoxal afirmação de que o ser humano é determinado a alguma coisa. Ou seja, junto à defesa de sua condição ontológica de ser aberto, livre, educável, é condicionado a se aperfeiçoar.

Por ser indefinido (*unbestimmt*), o ser humano é condicionado a se autodefinir e a tomar parte no seu próprio processo formativo. A própria educabilidade humana, como objeto da ação pedagógica, deve ser aperfeiçoada e desenvolvida. O homem emerge nesse mundo totalmente indefeso, dependente, aberto, mas que, no percurso formativo, nas falas, comunicações, interações, na família, sociedade, arte, ciência, pelos gênios que o anteciparam, aperfeiçoa-se e se constitui em humano.

Essa concepção da condição humana em Rousseau, Kant e do movimento da *Aufklärung*, rompe com as perspectivas tanto inatista quanto espontaneísta: aquela, por conceber o processo formativo mecânico, e esta, por postula-lo como totalmente aberto. A condição humana é resultado de um processo de desenvolvimento das disposições de acordo com as necessidades e condições humanas, progressivamente alcançando o autogoverno e a capacidade de agir eticamente.

Rousseau, em certa medida, destoa do fundamento do pensamento teológico clássico, o que permite que coloque a perfectibilidade como uma questão ontoantropológica anterior, portanto, à razão e à linguagem. Porém, é evidente que pela sua ligação com o pensamento estoico, conforme sinalizamos anteriormente, ele mantém certa ligação com a ideia de um todo, a partir do qual se ordenam as coisas e se exerce força normativa sobre a condição humana<sup>31</sup>.

No *Segundo Discurso*, Rousseau emprega, como pano de fundo, pela primeira vez, o conceito de perfectibilidade, que, junto com o conceito de liberdade, é basilar para pensar o processo de socialização humana. A liberdade humana para Rousseau surge quando a condição humana transcende do sujeito físico para o sujeito metafísico e moral<sup>32</sup>. Como sujeito físico, na condição de animalidade, o homem age mecanicamente, com as habilidades que a natureza lhe concedeu<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> A ligação de Rousseau com o pensamento estoico, principalmente com Sêneca, é abordada por Dalbosco (2011a) na primeira parte de sua obra *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*.

<sup>32</sup> Metafísico não é no sentido convencional, da busca por um sentido último das coisas e organizado em um sistema ontológico essencialista. Aqui, metafísica diz respeito à pergunta “pelo sentido da condição humana” de tal modo que, em Rousseau, “a perfectibilidade pode ser vista como a noção metafísica por excelência” (DALBOSCO, 2016, p 114). O homem nessa transcendência opera como agente livre. O que se pode deduzir disso é que a natureza ontológica do ser humano em Rousseau reside na sua condição de “agente livre” não mais de um sujeito da razão.

<sup>33</sup> O conceito de perfectibilidade não é um termo empregado exclusivamente por Rousseau, também empregado por autores do sec. XVIII como Voltaire e Diderot. Ainda nesse século, é introduzida na língua

A perfectibilidade (*Perfectibilité*) é concebida por Rousseau como a faculdade das faculdades, ou seja, a faculdade que permite ao sujeito aperfeiçoar-se e desenvolver outras faculdades<sup>34</sup>. Assim, perfectibilidade é uma faculdade que assume a característica de uma disposição psíquica que reside na mente. Como força das outras faculdades, ela é que dá origem às outras faculdades, levando o ser humano a desenvolver capacidades que o elevam para além da condição da existência natural, desenvolvendo dispositivos de socialização e de ligação com outros semelhantes, ou seja, de sociabilidade.

Dalbosco (2016, p. 130) sintetiza essas considerações sobre o conceito de *perfectibilité* no *Segundo Discurso*<sup>35</sup>, como:

Caracterizando o ser humano como um ser indeterminado e ambivalente, que se constrói a partir de sua ‘desnaturação’, a *perfectibilité* permite romper, por um lado, com a ideia de uma essência pronta, já constituída independentemente da sociabilidade humana, e, por outro, com a ideia de tábula rasa, que teria início somente no processo de socialização, isto é, que se desenvolveria a partir do marco zero.

Essa é a condição que leva Rousseau a exigir que o educador leve sempre em consideração as capacidades e as condições do mundo em que se encontra a criança. O educador precisa proporcionar espaços pedagógicos adequados para que a criança possa desenvolver-se livremente a partir de suas condições e capacidades. Trata-se de tomar cada criança como sujeito em processo de formação.

É preciso ressaltar que isso não significa de modo algum conceber o processo pedagógico como um espontaneísmo irresponsável. A concepção de educação de Rousseau, sustentada no conceito de perfectibilidade, não retira a responsabilidade do adulto no processo de formação integral da criança. Dalbosco (2016) afirma ainda que uma das evidências fortes de como o conceito de *perfectibilité* opera no *Emílio* é a crítica de Rousseau à educação bárbara, ao sacrificar o presente da criança em detrimento de um futuro incerto, impondo-lhe todo tipo de aprisionamento e restrições.

É pela sua “faculdade de aperfeiçoar-se” que “desenvolve sucessivamente todas as outras”. Essa faculdade encontra-se tanto na espécie humana quanto em cada sujeito (ROUSSEAU, 1999, p. 174). O ser humano é aberto, tendo em suas qualidades a

---

alemã como *Vervollkommungsfähigkeit*, significando a capacidade de aperfeiçoamento. Essa consideração do homem como um sujeito de formação, da perfectibilidade, na língua alemã é associada ao de *Bildsamkeit* ou educabilidade e, assim, próximo ao sentido implícito no projeto educacional de Rousseau ou mais especificamente na obra *Emílio*.

<sup>34</sup> Em Rousseau e Herbart, a perfectibilidade compõe a condição de aprendizado. Ela ainda é a faculdade das faculdades, como mostra Dalbosco (2016). Para Dias de Carvalho (1999, p. 60), a perfectibilidade é consequência da condição ontoantropológica da educabilidade e maleabilidade humana. Em nosso texto, seguiremos a concepção apresentada por Rousseau em seu *Segundo Discurso*.

<sup>35</sup> Por *Segundo Discurso*, estamos nos referindo à obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de Rousseau.

possibilidade de agir livremente. Isso porque em sua natureza é um ser perfectível, passível de ser educado. Desse modo, pode ser educado em seu entendimento como sujeito aberto. Segundo Rousseau, “é pela atividade que nossa razão se aperfeiçoa” (ROUSSEAU, 1999, p. 175).

Para Kant, a condição antropológica se funda na consciência da fragilidade humana. A fragilidade humana é que impulsiona o homem ao progresso e à busca por meio da sobrevivência, exigindo que se aperfeiçoe constantemente. Essa condição pode levar o homem à “insociável presunção (arrogância)” e tomar o seu semelhante como meio para alcançar os fins a favor de si próprio. Por essa razão, segundo Dalbosco (2011b, p. 79), “é preciso adotar o ponto de vista moral baseado na teoria da obrigação, cuja base repousa na capacidade humana de dar-se a si mesmo a lei de tomar a humanidade como fim”.

Nisso, somos levados a destacar alguns conceitos importantes para a nossa discussão no clássico texto de Kant - *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Nessa obra, Kant deixa muito claro que o ser humano, ao nascer aberto e educável, é diferente dos outros animais, pois precisa realizar o processo formativo de aperfeiçoamento de suas faculdades em direção à maioria intelectual pessoal e da humanidade como um todo.

Essa obra nos parece essencial para compreender o modo como a tradição pedagógica da *Aufklärung* desemboca na *Pedagogia Geral* de Herbart. Essa herança remonta ao pensamento estoico, antes ainda nos diálogos de Platão, encontrando seus fundamentos na defesa da autoformação, ou seja, na ideia de que o processo de formação do sujeito depende do modo como se ocupa consigo mesmo e toma parte no seu processo formativo. A dignidade humana e a própria humanidade encontram seu alicerce na liberdade humana e na pluralidade de seres humanos capazes de tomar posição sem a tutela de outros.

Por essa razão, Kant (2013, p. 63) afirma que a *Aufklärung* “é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. A menoridade é a “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2013, p. 63) e do qual ele mesmo tem culpa, se as razões para a menoridade não estejam na falta de conhecimento. A culpa pela menoridade reside, portanto, no próprio sujeito que, a partir de sua condição de sujeito livre, escolhe ficar à sombra da tutela dos outros.

A menoridade não é fruto da ignorância, mas da livre deliberação do sujeito e por isso a culpa recai sobre ele. Poderíamos questionar se alguém que não saiu da menoridade pode ser culpabilizado por ela, uma vez que suas decisões são de certo modo tuteladas. Ou seja, como é possível imputar culpa a alguém que não age a partir de suas próprias escolhas? Porém, é preciso olhar com maior atenção a passagem, uma vez que a culpabilização está em



tutelar as escolhas, em abrir mão de usar o próprio entendimento. É o uso deturpado da liberdade.

Contra isso, Kant recomenda a *Sapere aude!* A menoridade não é consequência da ausência de entendimento, mas da escolha de abdicar da condução de sua vida por preguiça e covardia (KANT, 2013). Ou seja, mesmo que o homem tenha transcendido o limiar de uma existência natural, muitos preferem por comodidade se colocar em situação de menoridade. Os tutores, por sua vez, embrutecem seu “gado”, afirmando que além de difícil, é perigoso andar sozinho. Mantêm os seus dentro do andador (*Gängelwagen*)<sup>36</sup>, para que não aprendam andar por sua conta. Assim, se acostumam a não usar seu entendimento e passam a agir seguindo as prescrições de seus tutores. Admite Kant que, ao ser humano em particular, é difícil escapar e desvencilhar da menoridade e nisso reside a necessidade do uso público da razão.

Em Kant, a *Aufklärung* pretende que os homens sejam capazes de assumir o rumo da sua própria vida, deliberar, refletir sobre si mesmo, fazendo uso de sua liberdade a seu favor e a favor dos outros. Para a *Aufklärung*, “nada mais se exige senão liberdade” (KANT, 2013, p. 65). A *Aufklärung* é um movimento, um processo de busca constante de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, de humanidade. Não é um estado de esclarecimento, mas um processo, ou seja, vivemos uma “época de esclarecimento [*Aufklärung*]” (KANT, 2013, p. 69). Daí a definição de que a “*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*” (KANT, 2004, p. 5).

Nisso é preciso destacar três questões: (1) da saída; (2) da condição de menoridade; e (3) do esclarecimento como maioridade. (1) Ao colocar o esclarecimento como um movimento de saída (*Ausgang*), Kant indica que é um movimento de sujeitos que saem de um lugar. A maioridade não é posse do homem meramente por ser educável. É um processo que resulta do esforço humano de se libertar dos grilhões tanto internos quanto externos. É, acima de tudo, um esforço de aperfeiçoamento de si mesmo. Para se pôr em movimento, o ser humano precisa ter coragem de usar seu entendimento. “*Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung*” (KANT, 2004, p. 5).<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Cf. “*Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben und sorgfältig verhüteten, dass diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperrten, wagen durften, so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen droht, wenn sie es versuchen, allein zu gehen*” (KANT, 2004, p. 5).

<sup>37</sup> Foucault chama atenção para o termo *Ausgang* ou saída, que significa a retirada ou o retirar-se de algum lugar. Que lugar? Da menoridade (*Unmündigkeit*). Ou seja, Kant define o momento como *Ausgang* no sentido de saída, “movimento pelo qual nos desprendemos de alguma coisa, sem que nada seja dito sobre para onde vamos” (FOUCAULT, 2010b, p. 27). Vale destacar a palavra *Wahlspruch*, um substantivo,

Nisso reside a segunda questão (2) desse movimento de *Ausgang*, que repousa no conceito de menoridade. Em sentido usual, a menoridade é atribuída ao sujeito que não alcançou a idade da razão, exigindo que o adulto assuma suas decisões e assuma a responsabilidade por estas. Essa concepção se assemelha com a de Kant somente em relação à condição de tutela. Porém, a menoridade de que trata Kant não é resultado da condição natural, mas resulta das escolhas conscientes do sujeito. Não é resultado da condição natural, mas da condição de subserviência e submissão em que o sujeito se lança por “preguiça e covardia”, e portanto, ele é mesmo é culpado.

O único modo de sair dessa condição tutelar e alcançar a maioridade é (3) usar seu próprio entendimento, de modo que o caminho da menoridade para a maioridade depende do processo formativo de aperfeiçoamento de cada sujeito. Mas, não é possível o sujeito realizar tal processo sozinho e depende principalmente das gerações adultas, do emprego público da razão. O que os adultos devem fazer, então? Permitir que cada sujeito faça uso de seu entendimento, que desenvolva seu autogoverno, sua personalidade, seu eu e tenha capacidade de fazer uso do mesmo. Isso por que, segundo Foucault (2010a), aquele que saiu da menoridade não a suporta mais, empenhando-se para que os outros também a alcancem a maioridade.

A concepção da moralidade tem seu fundamento na condição ontoantropológica da fragilidade humana. No enfrentamento de sua fragilidade, o ser humano corre o risco de tender a se tornar arrogante e tomar o que está à sua volta, coisas e pessoas, como meio para enfrentar sua fragilidade. Não se trata de um movimento do sujeito sobre si mesmo, mas no máximo de um processo que mantém a si mesmo e aos outros na condição de menoridade. Essa questão está na fundamentação, nas razões que levam Kant à defesa da noção de dever. Deve-se agir de tal modo que os outros não sejam o meio, mas o fim de nossas ações. Segundo Dalbosco (2011b, p. 79), a teoria da obrigação moral se justifica como caminho para enfrentar a “vontade fraca (imperfeita)” que deve se deixar determinar “livremente pela lei moral”.

Nesse processo de aperfeiçoamento moral, Kant propõe o recurso da disciplina. O homem, diferentemente do animal, necessita de sua razão para se tornar humano. Razão em Kant é o saber e, de certo modo, a interioridade humana materializada na cultura. O homem não pode existir pelo seu instinto e precisa assumir o projeto de sua conduta. Quando emerge no mundo, sua condição frágil não permite que assuma imediatamente a sua autocondução, razão pela qual os “outros devem fazê-lo por ele” (KANT, 1999, p. 12).

---

significa um lema, uma máxima ou mote, como destaca Foucault (2010a, p. 27).

Nesse sentido, a formação ética ou a educação ética dos sujeitos leva em consideração a natureza e a condição ontológica humana. Como sujeitos livres, aprendem a lidar com sua natureza, sendo que a evolução humana reside justamente no progresso histórico desse modo de lidar com a condição de sua evolução. Nisso reside a defesa da disciplina como educação negativa, que “transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12).

O ser humano, diferentemente do animal, precisa de sua razão e da sua inteligência, de seu modo inventivo para educar as novas gerações. O ser humano “não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (KANT, 1999, p. 12). Porém, não pode fazê-lo de partida, no momento que emerge nesse mundo, primeiramente por “não ter a capacidade imediata de o realizar” (KANT, 1999, p. 12) e necessita de si. Em segundo lugar, porque a existência humana é o resultado de sua capacidade de usar por sua liberdade a razão, não sendo algo que pertence à sua natureza ou é inato. Assim, cabe aos adultos realizar o governo em direção ao seu desenvolvimento e aprendizado.

Para Kant, a criança precisa de cuidados e de formação. A formação equivale à disciplina e à instrução, que pode ser entendida como cultura. Só pela educação é que o homem pode se tornar humano, sendo que cada sujeito é resultado do que a educação faz dele. Se um ser humano não recebeu boa formação, considerando que seres humanos educam outros seres humanos, estes não são boa opção ou são ruins para educar outros seres.

A partir desses enunciados sobre Kant, evidencia-se o modo como o pensador entende a condição pela qual o ser humano nasce no mundo, precisando se humanizar. Para tanto, são necessários os esforços em limitar e controlar a animalidade e a selvageria, a força instintiva, através de um constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento. A primeira parte da educação é negativa, enquanto a segunda é positiva, denominada de instrução e cultivo.

Há, portanto, uma condição natural e ontoantropológica sob a qual se sustenta a proposta da formação geral. Ao emergir no mundo, o ser humano carrega a condição de ser educável e perfectível, possuindo, ao mesmo tempo, uma natureza impetuosa. O processo formativo pretende que cada sujeito possa se aperfeiçoar, educar e autogovernar, evitando ser arrastado, pela sua animalidade, a uma vida desregrada e impetuosa. Pela condição de educável e perfectível, o processo formativo deverá alçar o homem do limiar da existência natural e formá-lo em sujeito dotado de maioridade moral (*Mündigkeit*).

### 1.5 Da tradição pedagógica da *Aufklärung* a Herbart

Essas questões aqui elencadas e presentes no ideal pedagógico da *Aufklärung* encontram, em certa medida, ressonância em Herbart, que defende a necessidade de ter algum controle sobre o “ímpeto selvagem” que, em si, é um “princípio de desordem” e que pode colocar em risco a própria vida presente e futura da criança (H2, p. 18). Essa “impetuosidade tem de ser subjugada”, ou seja, deve ser tomado sob controle por quem é responsável pela educação da criança, com a medida apropriada visando garantir o processo educativo e que, em Herbart, apresenta-se sob a forma de governo, com medidas como a autoridade e o amor.

Dos argumentos apresentados, cabe destacar a condição natural do ser humano, da criança ao nascer, que, para Herbart, é o fundamento da pedagogia: a educabilidade (*Bildsamkeit*). Afirma o pensador que: “Desprovida de vontade, a criança vem ao mundo, incapaz de qualquer relação moral” (H2, p. 18)<sup>38</sup>. É um sujeito que carrega em si uma natureza, que lhe acompanha durante a vida e lhe é essencial na sobrevivência, mas não é suficiente para tomar parte no mundo dos seres humanos. É necessário que a criança aprenda a controlar esse ímpeto e se eduque para a vida humana. Vale destacar que, segundo Herbart, isso só pode ser realizado pelo próprio ser humano, tomando para si o seu processo formativo. Só o sujeito próprio pode controlar seu ímpeto e se educar para a humanidade. Cabe aos outros auxiliar o sujeito nessa tarefa de encontrar seu autogoverno.

Isso significa que o processo formativo é condicionado à participação do próprio sujeito, com o auxílio pedagógico do outro. Nisso reside o tributo e o reconhecimento herbartiano à condição de educabilidade humana. O educador deve educar em seu educando o ser humano e, por isso, deve educa-lo para que saiba escolher o melhor caminho como ser humano. Ainda conforme Herbart, há fins possíveis para a educação e um fim necessário, que é a eticidade do sujeito adulto, que lhe dá condições para não se tornar um mero ouvinte obediente às leis que lhe são exteriores, mas que, em sua alma, a partir de seu próprio entendimento, possa optar pelo que é melhor para si e para o mundo.

Não há como determinar de fora como um ser humano deve se realizar, o que resulta em uma delimitação do papel do adulto, uma vez que ninguém pode determinar até que ponto o outro sujeito pode se aperfeiçoar. Trata-se, portanto, da *perfectibilité* pedagógica, que é a exigência “posta a todos os envolvidos no processo formativo, de desenvolver suas próprias capacidades sem se deixar determinar de forma irreversível por qualquer tipo de finalidade decidida prévia e autoritariamente” (DALBOSCO, 2016, p. 130).

<sup>38</sup> Cf. “Willenlos Kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses”;

A concepção do homem como um ser aberto, perfectível e educável, impõe à ação pedagógica tratar a criança como criança. Entre outras coisas, isso tem a implicação de educar com e para a maioridade intelectual e a autonomia dos sujeitos, sem sequestrar da criança a sua possibilidade de iniciar um novo mundo e, portanto, sem lhe furtar a chance de pensar por si mesma, de se ocupar consigo mesma e de tomar em suas mãos a sua formação. Maioridade implica não se acomodar na preguiça e covardia ou optar pela condição de tutelado dos outros. Isso implica, entre outras coisas, em entender a criança como um sujeito repleto de capacidades, indeterminado e aberto, o que está de acordo com o que é o “ideal mais alto do Iluminismo, de ser dono de si mesmo e de pensar por conta própria” (DALBOSCO, 2016, p. 111).

Essa postura, que considera as crianças e suas capacidades, é um “primeiro passo para romper com o estado de servidão (dependência)” e encaminha a criança na busca incessante de domínio de si. Ou seja, coloca a liberdade como “condição de segunda grandeza, derivada do próprio conceito de razão” (DALBOSCO, 2016, p. 115).

Nisso se insere a concepção de uma liberdade bem regrada. A liberdade bem regrada exige a educação atenta para não conceder excessos ou faltas visando progressivamente ao autodomínio dos desejos. A constituição da liberdade bem regrada depende dos cuidados do adulto em relação às crianças. Esse conceito é fundamental para ampliar a concepção de infância e evitar a compreensão reduzida da educação natural. Dalbosco (2011a, p. 186) afirma que “a ideia de liberdade bem regrada deve servir como ideal normativo regulador do princípio pedagógico de condução da criança ao caminho da natureza e, frente a isso, do modo como o adulto exerce seus cuidados” .

A educação deve preservar e apurar a bondade natural que é intrínseca ao ser humano. Cabe ao adulto governar a criança, levando-a ao encontro consigo mesma. É nisso que reside a afirmação rousseauiana de que cabe ao educador, do ponto de vista social, “impedir que algo seja feito” (ROUSSEAU, 2014, p. 14).

Reconhecer de certo modo as necessidades da criança também é o pressuposto sob o qual Kant propõe a educação como formação e cuidado. A educação, para ele, se apresenta como negativa, ou seja, como disciplina, a qual impede que a criança se conduza a partir de seus ímpetos, mas tem sua parte positiva na instrução e no direcionamento, que é a condução na prática daquilo que for ensinado (KANT, 1999)<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Cf. “A sujeição do educando pode ser positiva: enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode ainda julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar. Negativa: enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que lhe seja agradável. Do primeiro caso, está sujeito a ser punido; no segundo, a não conseguir o que deseja: e aqui, se bem que já

Disso se deduz que as novas gerações são educadas pelas gerações que as antecedem, as quais usam de seus recursos materiais e intelectuais para educar as crianças. A disciplina é um desses recursos, impedindo que o ser humano se desvie de seu destino, ou seja, da sua condição humana de educável e perfectível, distanciando-se de sua animalidade. Assim, a disciplina, para Kant, assume a função puramente negativa, pela qual se retira do ser humano a selvageria, permitindo que se realize a instrução, parte positiva da educação. A selvageria consiste no fato do sujeito não se submeter às leis da humanidade. Esse é o papel da disciplina que, desde cedo, deve fazer sentir a força das regras e da liberdade bem regradada<sup>40</sup>.

A autoridade pedagógica é algo indispensável para desenvolver o pensamento próprio. Assim, enquanto tutelada, a criança necessita da presença formativa do adulto para lhe governar as ações. O governo dos adultos, nesse caso, tem a clara pretensão de iniciar o processo de formação ética das crianças para que possam se apropriar do conhecimento. Ou seja, a moralidade, a formação do caráter, é a condição necessária para que seja possível a instrução. O cuidado e a formação ética nesse caso estão imbricados, não havendo uma delimitação entre ambas<sup>41</sup>.

Todas essas questões que dizem respeito à condição humana, às necessidades da criança, à própria defesa da liberdade e da autonomia do movimento da *Aufklärung* vão ter grande peso em Herbart, influenciando-o na construção de seu pensamento pedagógico. Mas, é preciso reconhecer que há também profundas inovações, como o fato de o *governo das crianças* não fazer parte da educação de fato e de não ser considerado ainda um processo educacional. Governo, em Herbart, é distinto de *educação em geral*, distinção similar à proposta de Kant, ao definir a educação como cuidado e formação. Porém, para Herbart, o cuidado ou governo é algo à parte, é negativo, de certa forma aguardando que a criança tenha

---

possa refletir, ele não fica menos dependente dos outros quanto à própria satisfação” (KANT, 1999, p. 34).

<sup>40</sup> É preciso ensinar desde muito cedo a criança a se habituar com os deveres. De que deveres está falando Kant? Ele enumera alguns que podem contribuir na sua formação ética do caráter do educando. Os primeiros deveres (1) são os “deveres consigo mesmas” (KANT, 1999, p. 89) e que não diz respeito ao *status*, mas a “conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas” (KANT, 1999, p. 89). Essa dignidade é posta em risco quando nos abandonamos aos vícios e às intemperanças que nos alocam abaixo dos animais. O segundo conjunto de deveres (2) diz respeito aos “deveres para com os demais” (KANT, 1999, p. 90). Para Kant (1999, p. 90), desde a mais tenra idade, a criança deve ser inculcada ao “respeito e atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática”.

<sup>41</sup> Há quem afirme que toda interpretação de Herbart é também uma interpretação de Kant, e é preciso reconhecer a proximidade de algumas das concepções não só com Kant, mas também com Locke e Rousseau. Kant sem dúvidas exerceu profunda influência sobre Herbart, mas não somente sobre ele, e sim a toda uma época. Ou seja, como mostra Dilger (1998), Kant fez a pergunta de sua época, e toda a filosofia que se segue a ele é, de certa forma, envolvida pelo seu pensamento. Quando Kant falece, Herbart publica a sua primeira obra significativa, em 1804 – *Über die Ästhetischen Darstellung der Welt* (H1, pp. 259-274). Herbart sucede a cadeira de lógica e metafísica em Königsberg e chegou a se declarar publicamente como kantiano, mas em muitas situações e momentos, do mesmo modo, pretendia não mais ficar à sombra de Kant (DILGER, 1998, p. 3).



capacidade de tomar parte do processo de ocupar-se consigo mesma (*Selbsttätig*), garantindo que ela possa fazer suas primeiras experiências de mundo, ter suas percepções e impressões, constituir a base de seu círculo de pensamentos (*Gedankenkreis*).

Herbart não se ocupa com o termo perfectibilidade de modo específico, como o faz com o conceito de educabilidade. De certo modo, em Herbart, o conceito de *Bildsamkeit* incorpora em si educabilidade e perfectibilidade. Para ele, a *Bildsamkeit* é a disposição humana para aprender. Ou seja, o sujeito é passível de ser educado, é educável, mas como sujeito ativo, e nisso é possível identificar latente o conceito de perfectibilidade herbartiano. O conceito de perfectibilidade se converte no princípio da ação, o único princípio *a priori* para ele. Ou seja, o ser humano por natureza é condicionado a agir e se mover.

Portanto, mesmo que Herbart não se ocupe da discussão conceitual da perfectibilidade, não é possível negar a presença constante do conceito em sua proposta pedagógica, incorporado no conceito de *Bildsamkeit*. A *Pedagogia Geral* está envolta com o conceito de perfectibilidade. Há características na obra que permitem visualizar o modo como o conceito de perfectibilidade se apresenta: um primeiro indicativo é pensar o processo formativo como ativo, como ação, no qual os sujeitos agem sobre o meio e se desenvolvem progressivamente; um segundo indício está na própria arquitetura da obra e no modo como é pensado o processo de formação do sujeito, que se inicia no governo. Em um processo de aperfeiçoamento, o sujeito alcança progressivamente a formação de si, busca formar o interesse múltiplo e o fortalecimento do caráter.

Poderíamos ainda elencar um terceiro ponto em Herbart, uma vez que o fato de ser educável e o processo pelo qual o sujeito se forma têm um fim a perseguir – a eticidade ou gosto moral. A perfectibilidade se converte em percurso formativo, em que a vida se torna processo formativo. Assim, educabilidade em Herbart se apresenta como aptidão, como qualidade humana e propensão para ser educado, enquanto a perfectibilidade é o processo pelo qual o sujeito age sobre si e sobre o meio com os outros, como caminho de aperfeiçoamento de si e da humanidade.

Desses enunciados, é preciso reter como fundamental para a nossa discussão, da herança iluminista em Herbart, a concepção de autogoverno pedagógico. Se os sujeitos emergem no mundo sob a condição humana de perfectíveis e educáveis, se a preocupação está em fomentar, por meio dessa condição, o autogoverno e a capacidade de agir moralmente, pelo desenvolvimento e o ingresso na esfera da maioria intelectual, isso somente é possível à medida que a educação permite que os sujeitos sejam protagonistas de seu processo formativo dito de outro modo, da educação como autogoverno pedagógico.

A partir disso podemos nos ocupar com maior atenção e de modo mais específico com a *Pedagogia Geral*, buscando visualizar como Herbart, herdeiro do pensamento pedagógico da *Aufklärung*, desdobra a pretensão de uma pedagogia como autogoverno pedagógico. A questão que se põe é sobre como Herbart propõe a ação pedagógica sem pôr em risco a condição de abertura humana pela presença adulta, e ao mesmo tempo, como desenvolver nos sujeitos a capacidade de agir livremente sem se tornar destrutivo para si e para os outros.

## 2 GOVERNO DAS CRIANÇAS E A PRESENÇA ADULTA

### 2.1 Sobre governo das crianças

Neste capítulo, pretendemos nos aproximar daquilo que Herbart propôs por *governo das crianças*, que, como primeira etapa da formação humana, contribui na formação geral e do caráter ético. Nesse sentido, propomo-nos a entender melhor quais são os limites e os alcances dessa ação pedagógica diante da pretensão de um processo formativo para o autogoverno. É nuclear para compreender o governo das crianças e considerar as necessidades e a condição humana, como buscamos investigar no primeiro capítulo<sup>42</sup>. O ser humano nasce em uma condição natural, constituída por um conjunto de impulsos e instintos, disposições que se alteram durante a vida. Também possui uma condição humana aberta, educável e perfectível, sendo necessário que a educação preserve aberto o caminho dos sujeitos para o processo de constituição de si. Se a condição humana se mostra aberta, educável, passível de ser aperfeiçoada, uma das primeiras preocupações da educação deve ser o desenvolvimento dessa condição, na qual reside a possibilidade do sujeito desenvolver seu autogoverno.

O governo das crianças pode se apresentar como negativo, uma vez que deve impedir que algo seja incutido na alma da criança e, de certa forma, também significa impedir que algo se faça nesse sentido. Só é possível iniciar a instrução quando se manifestarem na criança traços de uma vontade própria. A partir dessa condição, é possível iniciar intencionalmente a formação dos sujeitos, tendo na sua adesão ao processo de formação um critério delimitador a partir do qual se inicia a educação. Não cabe ao adulto ou a qualquer outro sujeito realizar pela criança o processo, o que representaria o risco da imposição de uma condição que não é própria da criança, e, nesse caso, de a educação se apoiar em princípios artificiais e equivocados.

O governo das crianças como ação pedagógica que se ocupa dessa fase inicial da infância precisa levar em consideração as condições humanas. Tal condição se constitui em um conjunto de disposições, impulsos e instintos, que são fundamentais à sobrevivência da criança e do ser humano de modo geral, porém, insuficientes, restritos e perigosos, podendo se tornar nocivos à própria criança, ao adulto e à sociedade, pela luta e pelo conflito a que esses podem conduzir por sua falta de razoabilidade.

---

<sup>42</sup> Ao nos referirmos às disposições, estamos nos referindo à condição natural da criança, à sua natureza e às suas necessidades, como a presença e o cuidado do adulto.

O governo das crianças é um primeiro passo em direção ao domínio das disposições e das necessidades humanas e o conseqüente fortalecimento do caráter moral. Além de suprir as necessidades da criança, visa garantir a educabilidade e seus primeiros passos em direção ao aperfeiçoamento moral. À primeira vista, o tema pode apresentar-se paradoxal, considerando que a *Pedagogia Geral* pretende ser a defesa da formação para o autogoverno de cada sujeito. Portanto, atribuir o governo das crianças à responsabilidade do adulto, considerando-o como a primeira etapa do processo, pode nos causar certo estranhamento. Ou seja, o paradoxo parece repousar, por um lado, na exigência da educação garantir a abertura ontoantropológica humana para a educabilidade e a perfectibilidade e, por outro, na exigência de orientação e direção da criança. Como é possível dirigir a criança pelo governo ao autogoverno? Eis a grande questão do governo das crianças da pedagogia de Herbart!

Acreditamos que à medida que adentrarmos ao tema, esse paradoxo vai se esclarecer. Nossa pretensão é deixar evidente que o modo como é proposto o governo das crianças por Herbart não compromete a formação para o autogoverno, uma vez que se restringe a uma força mobilizadora exterior à criança e que não visa agir diretamente sobre sua alma. Portanto, não toca diretamente na formação do caráter. É justamente visando garantir o processo formativo para o autogoverno, de abertura da condição ontoantropológica humana, que se propõe o governo das crianças como ação que não visa deixar vestígios na alma infantil.

Parece-nos importante ainda antes de adentrar ao tema do governo das crianças, alargar a problematização do tema com questões da educação contemporânea. Ou seja, nos parece importante problematizar minimamente a possibilidade de, na atualidade, marcada pelo predomínio de tecnologias digitais, em meio a uma sociedade que se agita imersa as inovações tecnológicas, considerar se há espaço para tratar do sentido que propõe o “governo” da infância. Principalmente porque o conceito geralmente é circunscrito a pensadores clássicos como Rousseau, Locke<sup>43</sup> e, ao que tudo indica, pouco discutido pela pedagogia contemporânea.

Diante da pesquisa e da especulação de métodos sempre renovados de ensino e aprendizagem, tocar no assunto do governo das crianças e sua possível atualidade pode nos causar certo desconforto. Porém, pretendemos destacar, neste capítulo, a importância e a

<sup>43</sup> A isso poderíamos oferecer os seguintes argumentos: primeiramente que, por serem clássicos, sempre possuem algo a nos dizer justamente porque são clássicos e seu pensamento sobrevive à corrosão do tempo. Esse tema é discutido por Ítalo Calvino em *Por que ler os Clássicos?* (2007). Em segundo lugar, porque já percebemos, em certa medida, que a parafernália tecnológica por si só não é sinônimo de libertação e autonomia, pois a educação se faz com seres humanos por seres humanos. Sobre esse tema, Liessmann, em sua obra *Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (2011), faz uma crítica ao se tomar a sociedade da informação como sociedade do conhecimento, afirmando que na contemporaneidade nos aproximamos e caminhamos para a sociedade da deformação (*Unbildung*).

atualidade do tema do governo das crianças, mesmo considerando que estamos imersos em tempos tecnológicos e de entretenimento. A ação pedagógica do governo das crianças, como proposto por Herbart, se mostra indispensável se a pretensão é justamente, uma educação para a liberdade e autonomia. Nossa hipótese é de que a concepção de governo das crianças de Herbart pode oferecer respostas a muitas questões ainda hoje, por apresentar-se como algo intrínseco e indispensável à educação em geral. Isso porque a concepção de governo pensada por Herbart apresenta-se, em certa medida, original em relação aos pensadores que lhe antecederam, e, por outro lado, permite compreender e fomentar a ação pedagógica ainda hoje.

Nesse sentido, o retorno à noção herbartiana de governo das crianças justifica-se pelo potencial para colocar em pauta questões urgentes sobre o reducionismo da ação pedagógica às linguagens da aprendizagem, próximas ao espontaneísmo ou ao experimentalismo técnico-didático. Tal reducionismo é objeto de problematização constante de pensadores, principalmente vinculados à filosofia da educação<sup>44</sup>.

Além disso, acreditamos que o governo das crianças pode subsidiar a ação pedagógica ao se inscrever no campo da relação interpessoal horizontal entre educador/educando, distanciando-se da instrumentalização e da verticalização da ação pedagógica. Consequentemente, exige do educador mais do que meros procedimentos técnicos e didáticos para conduzir o processo educacional. O governo das crianças exige que se conheça e considere as condições e as necessidades da criança e que a ação pedagógica se configure como relação de proximidade entre educador e educando.

Desse modo, o conceito de governo das crianças de Herbart põe em discussão questões como o papel e o lugar dos educadores no processo de formação dos sujeitos e, com eles, da autoridade do adulto em relação à criança. Colocam-se, então, as seguintes questões: o que significa governo e como tal conceito se situa em relação à ação pedagógica? Como se exerce a autoridade dos educadores em relação à criança? Que relação de poder emana dessa noção de governo?

O que se espera da argumentação que segue, é que o estranhamento que o tema do governo das crianças nos provoca ainda hoje, se esclareça à medida que avançamos na investigação. Também se espera que a noção do governo das crianças possa contribuir na compreensão do território e das fronteiras daquilo que necessita ser governado, problematizando as circunstâncias e as condições de tal governo.

---

<sup>44</sup> Esse tema também é discutido e pode ser aprofundado em Gatti (2006) e em Dalbosco (2014).

## 2.2 Sobre o conceito de governo

Uma das primeiras coisas que nos ocorre ao nos depararmos com o termo “governo das crianças” é a dúvida em relação ao conceito de governo. Somos levados a associar tal conceito ao de poder e controle. E não é por menos, já que a ação de governar implica de certo modo a relação de poder. Diz respeito, de modo geral, ao poder que é exercido através da autoridade, que encontra diferentes configurações e modos de se legitimar, circunscrito ao contexto em que se exerce esse governo<sup>45</sup>. A questão é como isso se relaciona e se apresenta no conceito de governo em Herbart?

É provável que em todas as formas de governo tenhamos modos pelos quais se realiza a manutenção de poder, sendo justamente esse o ponto que nos interessa aqui. É o poder conferido ao monarca, ao oligarca ou ao *demos*, que lhe permite governar. Esse poder de governar geralmente é orientado a partir de um conjunto de condicionantes e prerrogativas. Numa democracia, a escolha do governante é legitimada pela aprovação da maioria, do *demos*, geralmente sob um código de leis e regimentos, como, por exemplo, a *Constituição*. Ou seja, ele governa a partir daquilo que está dado e legitimado e, assim, lhe permite governar.

Disso deduz-se que todo governo é instituído a partir de um conjunto de pressupostos que permitem e até tornam necessário o governo. Nas sociedades democráticas modernas, uma das prerrogativas importantes para que o poder de governar seja legítimo é que os cidadãos possam escolher de modo livre e autônomo o seu governo, considerando as qualidades e os atributos daquele que pretende governar. Os sujeitos devem realizar essa escolha com base em sua livre convicção e clareza. Em síntese, quando tratamos do regime de governo, estamos falando inevitavelmente da relação de poder, legitimado por prerrogativas e pressupostos para que se possa gerir algo. Com base nisso, podemos nos perguntar sobre a relação dessa definição geral de governo com a noção específica de *governo das crianças*.

O governo das crianças não deixa de ser a relação de poder entre adultos e crianças. É ilustrativa a afirmação de Durkheim (2011, p. 50) ao defender que, para que a educação aconteça, são necessários dois elementos básicos, a saber: (1) encontro da geração adulta com a geração mais jovem; e (2) a ação exercida pelos adultos sobre os mais jovens. Implícita

<sup>45</sup> Uma das mais célebres distinções das formas de poder político encontramos em Platão, no diálogo *O Político ou Da Realeza* (PLATÃO, 2015, p. 145). Nesse diálogo, Platão apresenta a distinção entre o governo de um só, de poucos e de muitos e suas derivações, ou seja, monarquia/tiranía, aristocracia/oligarquia e a democracia. Essas distinções assumem as formas de doutrinas políticas em vários pensadores como no caso de Heródoto, que, mais tarde, nas *Histórias*, diálogo com personagens persas, põe em discussão e problematiza, entre outras coisas, o governo de um só – que ao se eximir do dever de se reportar ao povo e a mais ninguém, se torna tirânico; e o governo do povo, que segundo o pensador tende a ser a melhor opção, quando não se desvirtua e se transforma em demagogia (HERÓDOTO, 1979, p. 80-82).



nessa afirmação está a relação de poder exercida pelos adultos sobre as crianças, sobre o que é possível destacar a necessidade de educação da geração que chega ao mundo. Compete à geração que se encontra no mundo há mais tempo a responsabilidade de amparar e permitir que a nova geração vingue e construa o seu mundo.

Apesar das mais variadas propostas e modos de conceber essa relação, é preciso reconhecer que, na educação, há sempre uma ação que acontece entre os adultos e as crianças, uma relação de poder pela sua afirmação ou negação, da qual não podemos nos eximir. Ou seja, no caso do *governo das crianças*, há a relação de poder entre adultos e crianças, o modo de geri-la, que precisa ser legitimada para ser válida, necessitando, portanto, de algum tipo de diretriz e fundamentação.

O sentido de governo na *Pedagogia Geral* não trata do conceito de governo em sentido político, mas diz respeito ao governo das disposições humanas. Não se trata do governo administrativo ou executivo com base naquilo que se julga como verdadeiro e correto. Trata-se, sim, do governo que gere as disposições humanas a partir das necessidades e condições do ser humano. São disposições que estão presentes em todas as pessoas, em todas as fases de sua vida e que cada indivíduo precisa aprender a controlar. Algumas podem se manter latentes e aparecer somente em algumas fases mais avançadas da vida. O que é diferente em cada fase é a capacidade de lidar com tais disposições. Elas afloram com maior intensidade na infância e na adolescência, exigindo a capacidade humana de perceber, conhecer e encontrar modos de lidar com tais disposições.

Em Herbart, o governo da criança é uma relação de poder exercida entre adultos e crianças, sendo a autoridade do educador legitimada pela sua presença de espírito e capacidade de gerir as disposições e necessidades do educando. Essa relação é necessária e encontra seu fundamento no fato da criança ainda não se encontrar de posse de suas faculdades mentais e da vontade que lhe permita se autogerir, necessitando do amparo do adulto. Não significa de modo algum, portanto, que o governo das crianças seja uma relação que subjuguie a criança ou que seja permitido ao adulto obstruir o caminho para que a criança apareça no mundo e tenha a chance de começar algo novo ou de ser livre e agir com autonomia, mas justamente o contrário, visa preservar a condição de educável e perfectível.

Considerando que a autoridade pedagógica no século XVIII e XIX nos meios educacionais estava diretamente referida à autoridade adulta exercida sobre a criança, a proposta de Herbart se mostra ousada e desafiadora, principalmente por se opor aos castigos

físicos e ao autoritarismo pedagógico que davam origem a práticas severas e humilhantes<sup>46</sup>. Herbart se filia à tradição de pensadores como Locke e Rousseau, que contestam e se opõem a tais práticas e aos efeitos destrutivos destas para a formação das crianças<sup>47</sup>.

O enfrentamento ousado de Herbart em relação às teorias educacionais de seu tempo não se restringiu somente ao autoritarismo pedagógico, mas se dirigiu também contra a cultura pedagógica livresca, do manual de ensino, que se traduzia em relação pedagógica de transmissão e memorização. O manual era o símbolo da autoridade do educador. O próprio Herbart reconhece, nessa direção, seu equívoco, ao iniciar sua experiência educacional como preceptor na família *Steiger* na Suíça, pretendendo ler a *Odisseia* de Homero sem um preparo anterior de seus pupilos (H2, p. 14). Não significa também o abandono da leitura dos clássicos, mas implica desenvolver a leitura a partir da consideração das capacidades das crianças de leitura e compreensão.

Com os argumentos que apresentamos até aqui, evidencia-se que aquilo que Herbart propõe como governo das crianças não se refere à relação de poder que subjuga e oprime a criança. Não se trata do poder autoritário. Herbart procura uma proposta pedagógica alternativa em relação às práticas autoritárias de seu tempo e, o que é mais importante, que preserve a criança da obediência cega e da submissão irrestrita. Para tanto, precisou repensar o papel do educador, de modo que esteja preparado para atuar junto ao educando nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, no governo, no ensino e no exercício da disciplina.

<sup>46</sup> Schlumbohms, em *Strafe und Familie* (1979), faz um relato da educação familiar e institucional por volta do ano de 1800, mostrando que, de modo geral, a educação era rígida e severa. A vara (*Prügel*) era algo que as crianças vivenciavam com frequência na infância, principalmente entre as classes trabalhadoras. Essa pressão dos adultos tinha o fim consistente de garantir que as crianças tomassem parte como trabalhadores domésticos ou empregados e assim não dessem prejuízos e ajudassem a sustentar a renda familiar. O ganho das crianças era assegurado por castigos severos já aos seis anos de idade. Castigos como, no caso de a criança não produzir para cobrir seus custos, ter amarrado um barbante em torno de um dedo e se ateava fogo. A escola desse período tinha um sentido bem limitado. Não havia ainda uma obrigatoriedade escolar estendida a todas as crianças. Há relatos de que nessa época somente a metade das crianças frequentava a escola. Como instituição social, a escola não era menos autoritária do que a família (1979, p. 703-715).

<sup>47</sup> Vale destacar, ainda, em relação a Locke e a Rousseau, que no que refere ao governo da criança, que esses pensadores defendem que ela se mantenha ocupada com exercícios e atividades físicas, o que não deixa de ser um modo de elas se ocuparem consigo mesmas e, aos poucos, se apropriarem do mundo. Isso não se apresenta de modo diferente em Herbart, que, em *Umriss pädagogischer Vorlesungde* 1841, defende que “*Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird hier noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weiteren Zweck als nur Unfug zu vermeiden*”(HERBART, 2003, p. 23). Ou seja, há a necessidade de manter as crianças ocupadas, mesmo que seja tão somente para evitar que façam travessuras e causem danos a si mesmas. É importante que o corpo se desenvolva de acordo com a idade e assim, também, redirecionar a inquietação natural que lhes acompanha. Como pano de fundo dessa perspectiva, está a concepção de uma pedagogia ativa e que é uma das características da *Pedagogia Geral*, que influenciará as pesquisas na posteridade.

Para esclarecer melhor esse ponto, vamos nos ocupar mais detalhadamente do conceito de governo das crianças de Herbart. Passamos, então, a direcionar nosso olhar para o conceito de governo e buscamos entender o que Herbart entende por ele, como justifica sua legitimidade.

### 2.3 O governo das crianças em Herbart

A ação pedagógica do governo das crianças em Herbart repousa sobre a condição e a necessidade infantil, como apresentado no primeiro capítulo de nosso trabalho. Desses argumentos, cabe aqui destacar duas questões fundamentais: (1) a primeira diz respeito à condição do ser humano ao emergir no mundo, ou seja, “Desprovida de vontade, a criança vem ao mundo, incapaz de qualquer relação moral” (H2, p. 18)<sup>48</sup>, carregando em si uma natureza, a chama da individualidade, que lhe acompanha durante a vida e que é essencial à sua sobrevivência. A criança emerge no mundo sob a condição de fragilidade, da necessidade de acolhimento e cuidado por parte do adulto, e sobre ela que se funda a necessidade do governo do adulto.

Uma segunda questão (2) a ser considerada é a condição das crianças de seres educáveis e perfectíveis. Tomar parte no mundo dos homens exige que essa criança aprenda a controlar seu ímpeto e seja educada para aquilo que não provém naturalmente, fruto do processo formativo de aperfeiçoamento do espírito. Poderíamos dizer que a criança nasce dentro da condição humana com o bônus de estar aberta ao mundo e poder se educar, mas precisa pagar o ônus do aperfeiçoamento e tomar parte do processo de formação de si.

É tarefa dos adultos ou das gerações que a antecedem garantir a geração que está chegando que tenha a chance, as condições materiais e espirituais para que possa se desenvolver. Os pais são os responsáveis diretos pela educação dos filhos e os educadores são aqueles eleitos por suas qualidades e capacidades, a dar sequência a essa tarefa de educar as crianças e jovens. A educação humana não é algo fácil e exige um grau moderado de coerção para que os jovens interiorizem e, por consequência, despertem para a humanidade. Esse despertar, por força do constrangimento, é que inaugura nos jovens a possibilidade da liberdade, de sujeitos morais, o que, em última instância, é um dos núcleos daquilo que consideramos humano.

Herbart concebe o governo das crianças (*Kinderregierung*) tendo à sua frente todo um conjunto de reflexões filosóficas e pedagógicas, sobre os quais irá erguer sua *Allgemeiner*

<sup>48</sup> Cf. “*Willenlos kommt das Kind zur Welt, unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses*”.

*Pädagogik*. A arquitetura tripartite de governo, instrução e disciplina se assemelha à proposta kantiana registrada em *Sobre a pedagogia*, segundo a qual o ser humano precisa de educação, representada pela formação, disciplina e instrução. Herbart defende, de modo semelhante, a necessidade do governo das crianças (*Kinderregierung*) e da educação em geral (*Eigentliche Erziehung*), educação em geral que equivale à instrução (*Unterricht*) e à disciplina (*Zucht*).

Distintamente de seus precursores, porém, Herbart não considera o governo das crianças como uma ação pedagógica da educação propriamente dita, mesmo que seja parte do processo formativo. É um estágio que antecede e prepara a instrução e a disciplina e nisso reside uma das inovações de sua proposta, sendo um estágio imprescindível para todo o processo formativo.

A razão que justifica essa mudança se liga ao ideal de formação para o autogoverno de cada sujeito. Ou seja, é preciso que sejam evitados traços na alma da criança antes que apareça a capacidade de tomar parte ativamente do processo educativo e uma vontade própria. Somente quando forem percebidos sinais da vontade própria é que se pode educar (*Erziehen*) e instruir (*Unterricht*) a criança para a formação, processo denominado de instrução educativa (*Erziehende Unterricht*). Para agir moralmente, a criança precisa aprender progressivamente a fazer escolhas próprias, que só são possíveis à medida que seu caráter ético se fortalece.

Segundo Herbart, para que exista moralidade, não basta que se saiba refrear e governar os desejos. É preciso agir fazendo escolhas fundamentadas, mostrando as razões pelas quais se adota determinada postura e não outra. Em relação a isso, é possível afirmar com Benner que:

O governo das crianças em si ainda não é educação para a moralidade, mas somente um estágio para a *educação em geral*. A moralidade não se representa pelo refreamento de desejos para em seguida novamente os seguir, mas precisa também poder fundamentar seus princípios de ação (BENNER, 1997, p. 31)<sup>49</sup>.

Por essa razão, Herbart questionará se a reflexão sobre o governo das crianças deveria realmente estar alocada em uma obra que discute questões pedagógicas. Ele questiona se essa não seria uma reflexão própria da filosofia prática<sup>50</sup>. As razões desse questionamento aparecerão à medida que avançamos no texto, quando nos dermos conta de que o governo das crianças é uma fase que prepara a criança para formação moral, mas que não pretende incutir

<sup>49</sup> Cf. “*Die Kinderregierung ist selber noch nicht Erziehung zur Moralität, sondern nur eine Vorstufe zur eigentlichen Erziehung. Denn der Sittliche zeichnet sich nicht dadurch aus, sein Verlangen anhalten zu können, ihm dann im nächsten Moment doch zu folgen, sondern muß zweitens auch seine Handlungsantriebe beurteilen können*”.

<sup>50</sup> Em 1808, Herbart abre ao público a sua obra *Allgemeiner Praktische Philosophie*, mas que já estava sendo elaborada quando da publicação da *Pedagogia Geral* e, portanto, está como pano de fundo de suas argumentações em 1806, inclusive sinalizando para a obra na *Pedagogia Geral*. Tocaremos em alguns pontos da mesma no quarto capítulo de nossa tese.

fins na alma da criança para não comprometer sua educabilidade. A formação ética em Herbart está sempre ligada à formação geral, mas precisa do governo das crianças que prepara o caminho para a educação em geral. O governo é condição para a educação em geral.

Esse questionamento de Herbart sobre se o exercício do governo das crianças efetivamente compõe a pedagogia, se sustenta na consideração de que a pedagogia se ocupa com a nobre função de “formação do espírito” [*Geistesbildung*](H2, p. 17). Portanto, é diferente de se ocupar com a desordem, que é uma tarefa de segunda ordem, pois exige menos preparo e formação dos educadores. Mas, por outro lado, seria negligente o educador que não reconhecesse a necessidade de manter a ordem na alma do educando, principalmente dos sentimentos, harmonizando-os e controlando-os. Assim, mesmo que não seja a preocupação central da pedagogia, ela não pode se furtar dessa preocupação. A razão disso podemos encontrar na afirmação de que “um governo que deseja satisfazer seus fins sem educar, oprime o espírito, e uma educação que não se ocupe da desordem das crianças demonstraria seu desconhecimento sobre as próprias crianças” (H2, p. 17)<sup>51</sup>.

Como pano de fundo, está a preocupação em buscar o equilíbrio entre o ponto pelo qual o adulto pode intervir na educação das crianças e o ponto em que é necessário manter intacta a individualidade da criança. O governo excessivo pode impedir que o espírito da criança se desenvolva, e uma educação que não se preocupe com a desordem desconhece a própria criança e se distancia desta. É preciso educar a partir das manifestações impetuosas e disposições que as crianças apresentam mesmo na desordem, mas, acima de tudo, não é possível educar sem que o educador assuma para si a tarefa de governar as crianças.

O governo das crianças deve visar à educação em geral, assim como a educação em geral não pode abrir mão do governo. Não se trata de fases ou faixas etárias da educação, mas de esferas educacionais que integram o processo de formação do sujeito. Ora, para que haja educação, é necessário que, de algum modo, haja o *governo da criança*, pois “não é possível, além do mais, dar uma hora de aula sem empenhar com mãos firmes, porém suaves, as rédeas do governo” afirma Herbart (H2, p. 17)<sup>52</sup>.

Não se trata, contudo, de reprimir, desconsiderar ou simplesmente ignorar o que move a criança. Isso leva Herbart a afirmar que a vontade desta precisa ser conquistada a fim de evitar os desentendimentos futuros consigo e com a sociedade. Há, para tanto, um longo

<sup>51</sup> Cf. “*Eine Regierung, die sich Genüge leisten will, ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüt, und eine Erziehung, die sich um die Unordnung der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen*”.

<sup>52</sup> Cf. “*Es kann überdas nicht Eine Lehrstunde gehalten werden, in welche man den Zügel de Regierung mit fester, wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte*”.

caminho a percorrer, pois primeiramente a criança se move a partir de um conjunto de ímpetos “selvagens”, que a arrasta para todo lado e que é um “princípio de desordem” (H2, p. 18).

Essa impetuosidade precisa ser controlada ou submetida ao governo, para proteger a criança de si mesma e dos demais, tanto agora quanto no futuro. Esse governo deve se estender até que apareçam os traços de uma vontade verdadeira ou uma vontade ética. O termo usado para designar essa vontade por Herbart é “*echten Willens*”. O adjetivo *echten* caracteriza a vontade (*Wille*) como verdadeira, não em sentido epistemológico, mas em sentido ético, de autenticidade, daquilo que é próprio do sujeito (H2, p. 18). A partir do aparecimento dos traços dessa vontade é que o governo deve progressivamente dissolver sua força e dar lugar à ação da disciplina formativa, como veremos no quarto capítulo desta tese.

Por essa razão, segundo Benner (1993, p. 94), o modo como Herbart concebe o governo das crianças não tem o sentido de governo político ou de governo que legitima a ação do adulto como representante da vontade das crianças, mas deve ser entendido como uma ação preocupada, não finalística. Isso, porém, não significa que essa deixa de ser uma relação de poder, delimitada por Herbart ao surgimento dos traços da vontade verdadeira.

Somente quando uma criança ainda não pode influenciar de maneira autônoma seu próprio processo de formação é permitido o exercício de poder como forma da ação pedagógica; mas, também, só quando tal forma não almeja determinar taxativamente a conduta da criança, senão que impede tal determinação na própria ação (BENNER, 1993, p. 95)<sup>53</sup>.

Isso infere que a coerção (*Gewalt*) que se exerce com a presença do adulto, que não deixa de se configurar como um exercício de poder, só é legítima com vistas à vontade pedagógica (*pädagogischen Willensverhältnisses*) e à pretensão de formação para o autogoverno do educando. O emprego da coerção (*Gewalt*), portanto, está imbricado com a pretensão pedagógica da educação para a liberdade. Isso por que a maioria moral não deve ser reconhecida somente no final do processo educativo, uma vez que em toda menoridade é preciso ver a presença da maioria, segundo Benner (1997, p. 54).

Ainda segundo Benner, a possibilidade de educar visando à liberdade e à autonomia dos sujeitos paradoxalmente recorrendo a pressão (*Zwang*), só encontra legitimidade ética em Herbart enquanto não se apresentam traços de uma autêntica vontade no sujeito, pois o governo das crianças não é o exercício de poder sobre a vontade das crianças e não pretende constituir fins para a vontade infantil, mas pretende garantir as condições para que ela

<sup>53</sup> Cf. “Nur dort, wo ein Kind noch nicht an seinen eigenen Lernprozessen selbsttätig mitwirken kann, ist Gewaltausübung als Form pädagogischen Handelns erlaubt, und dies auch nur dann, wenn durch sie keine positive Bestimmung des Verhaltens des Kindes angestrebt, sondern dieses lediglich am Handeln gehindert wird”.



desenvolva sua própria vontade, como controle da ação exterior impetuosa (BENNER, 1993, p. 94)<sup>54</sup>.

Diante desses argumentos, cabe agora apresentar de modo mais conciso qual a finalidade do governo das crianças em Herbart. Para o pensador, o fim do governo é múltiplo, pois os efeitos do governo se estendem ao homem futuro. E, portanto, o governo é basilar para o desenvolvimento tanto do interesse múltiplo como para o fortalecimento do caráter. Por essa razão, o próprio governo contribui indispensavelmente para o processo formativo, mesmo que seus efeitos sejam de curto prazo e não pretendam deixar marcas na alma infantil.

O fim do governo já desde a tenra idade tem a pretensão de “prevenir o mal, tanto para os demais quanto para a própria criança mesma, assim como agora como para depois, em parte para evitar a luta como um estado molesto em si, em parte para evitar a colisão que levaria a sociedade ao conflito” (H2, p. 18)<sup>55</sup>. O governo pretende, de alguma forma, garantir que a criança encontre o equilíbrio necessário em relação à sua impetuosidade e à sua incapacidade de se mover através de uma vontade moral, para que possa se desenvolver e se tornar capaz de agir moralmente. Só assim ela poderá tomar parte da vida social de modo adequado e autônomo.

O governo encontra sua razão na natureza da infância e na relação da criança com o mundo a partir de suas necessidades. A vontade da criança se desenvolverá à medida que a criança realiza um processo formativo visando autogovernar seus ímpetos e necessidades presentes e futuras. Nessa fase, a criança é um sujeito vulnerável e há um grande risco de que seus ímpetos e desejos sejam mantidos sob controle, pela apropriação da criança, como um objeto dos interesses tanto dos pais quanto dos educadores. Porém, é preciso ter em mente que, em algum momento, seus desejos e suas necessidades tomam a forma de vontade, o que pode representar um grande problema tanto para o homem futuro quanto para a própria sociedade em que este buscará seu espaço<sup>56</sup>.

Aqui, fica manifestada a necessidade de se ganhar a criança, de estabelecer com ela uma relação de confiança mútua à medida que nela se manifesta uma vontade própria. Porém,

<sup>54</sup> Cf. *“Die Kinderregierung bezieht nach Herbart ihre pädagogische Legitimation allein daraus, daß sie keine Gewalt über den Willen von Kindern ausübt, sondern einzig den Zweck verfolgt, keine Zwecke im Hinblick auf den Kindlichen Willen zu verfolgen, und so die notwendige Voraussetzung dafür schafft, daß sich im Kind ein eigener Wille entwickeln kann”*.

<sup>55</sup> Cf. *“Man sieht das der Zweck der Kinderregierung mannigfaltig ist: theils Vermeidung des Schadens; Für Andre und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig; theils Vermeidung der Collision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genötigt finden würde”*

<sup>56</sup> Sobre a relação entre o desejo, o interesse e a vontade, nos ocuparemos no terceiro capítulo, no qual abordaremos a formação do interesse múltiplo.

enquanto se desenvolve essa vontade, o ímpeto cego que lhe acompanha e que muitas vezes lhe pode causar danos precisa que o adulto governe e não manipule a infância.

Assim, a orientação básica para o governo das crianças repousa, em Herbart, no esforço de levar a criança da menoridade para a maioridade em seu processo de formação. O objetivo do governo das crianças é não desenvolver nenhum fim em sua alma, pois este se desenvolve com a educação em geral. Governar é “cuidar, não tanto para educar” (H2, p. 25)<sup>57</sup>. O governo das crianças, em Herbart, é necessário (*notwendig*), mas não encontra em si mesmo êxito educacional, pois esse só se apresenta ao tempo em que a criança age por conta própria, tomando de modo ativo parte na ampliação de seu círculo de vivências.

Disso se infere, entre outras coisas, que Herbart, como herdeiro da tradição pedagógica da *Aufklärung*, pretende, com o governo das crianças, preservar o que é essencial para a constituição de sujeitos autônomos e capazes de agir moralmente, ou seja, para o desenvolvimento da vontade própria. Para tanto, Herbart entende como necessário preservar e zelar para que essa vontade se desenvolva a partir da própria criança, impedindo que a sua alma seja aprisionada por artificialismo ou por desejos de toda espécie. Governar implica, portanto, manter o espírito da criança aberto, preservando sua integridade física e mental. Esse é o caminho encontrado por Herbart para garantir a possibilidade do desenvolvimento de uma vontade própria a partir da instrução e da disciplina e constituir cidadãos capazes de tomar parte da vida social de modo crítico e capazes de fazer uso público da razão.

## 2.4 As medidas do governo

Herbart aponta um conjunto de medidas para o governo, que são um conjunto de procedimentos visando garantir que o governo das crianças encontre o equilíbrio necessário para não se tornar repressivo e impedir que a criança se desenvolva com individualidade. Mas, ao mesmo tempo, impedir que a impetuosidade selvagem da natureza infantil comprometa o processo de formação do espírito e o surgimento da vontade autêntica e própria.

Para Herbart, as medidas do governo das crianças se impõem de modo relativamente fácil. Porém, é preciso cuidado com o modo como lidamos com esses processos para não tirar e inibir a capacidade da criança de se tornar autônoma e desenvolver o seu caráter. Ou seja, o que se pretende não é uma obediência cega, mas que esse governo, com suas respectivas medidas, encontre o engajamento progressivo da criança. E, portanto, é preciso agir de modo razoável e com prudência.

---

<sup>57</sup> Cf. “*Daher die Warnung, nicht Zuviel zu erziehen*”

O governo das crianças não deixa de ser paradoxal à medida que pretende que as crianças, sem capacidade moral (*Unmündigen*), sejam sempre tomadas sob a consideração da presença da ideia de maioridade (*Mündigkeit*) e do processo de constituição de uma multiplicidade de fins, sem constituir um fim para si. Herbart propõe as seguintes medidas para que seja possível o governo das crianças como apresentado acima: ameaça (*Drohung*), cuidado (*Aufsicht*), autoridade (*Autorität*) e amor (*Lieber*).

#### 2.4.1 Ameaça (*Drohung*)

A primeira medida possível, segundo Herbart, é a ameaça. Ela é dirigida à criança como um alerta, uma sinalização para o possível perigo à sua integridade física diante de determinada conduta. Um exemplo seria quando a criança sobe em uma cadeira e não percebe o perigo de cair e se machucar. O adulto intervém e pela ameaça lhe apresenta o perigo. A ameaça, segundo Herbart, enfrenta dois tipos de resistência por parte da criança. A primeira quando encontra crianças com naturezas fortes que depreciam todo tipo de alerta; a outra refere-se àquelas crianças que têm demasiada debilidade (*zu Schwach sein*) para "dar-se conta da ameaça" (H2, p. 19).

A ameaça ou *Drohung* assume mais o sentido de chamada de atenção, de alerta para as coisas que se colocam no caminho da criança e lhe põem riscos. Me parece que traduzir esse termo por ameaça causa dificuldades e é até arriscado, uma vez que pode assumir o sentido perverso, de ameaça como abuso de poder do educador, de autoritarismo que furta algo da criança e incute medo. Não é negar a pressão (*Zwang*) em que se sustentam as medidas, mas a ameaça é uma espécie de alerta para algo que se encontra no caminho da criança e pode lhe causar danos e que a criança, por sua incapacidade de espírito, é incapaz de antever e defender. A dificuldade apresentada pela ameaça é justamente a limitação de compreensão da criança e, por outro lado, de espíritos fortes que não são suscetíveis a pressão.

Ainda sobre a ameaça, caso as circunstâncias obriguem, ela se apresenta como recurso necessário no controle de situações de perigo que espreitam e colocam em perigo imediato a criança. A ameaça deve ser entendida em conjunto com as medidas da autoridade e do amor. Mesmo se impondo com certa facilidade, a ameaça, assim como as outras medidas, precisam ser empregadas com moderação. Alerta Herbart (H2, p. 22) que, quanto mais “tensa estiver a corda, mais força será proporcionalmente necessária para levar a atingir o tom certo”<sup>58</sup> da

<sup>58</sup> Cf. “Aber je höher die Saite schon gespannt ist, desto mehr Kraft braucht es verhältnismäßig, um sie noch vollends zum rechtem Ton hinaufzutreiben”. Sobre esse apontamento, importante ressaltar, quando se refere

medida. Vale reforçar que não se pretende, com as medidas, a obediência cega, mas proteger a criança de si mesma e do perigo que a espreita.

#### 2.4.2 Vigilância (*Aufsicht*)

A segunda medida é a vigilância, mais indicada do que a ameaça, por encontrar maior êxito. Se trata de uma atenção apropriada na idade em que as crianças precisam do governo de suas ações. Essa medida pode ser incômoda tanto para o observador quanto para o observado, quando se apresenta de modo rigoroso e constante. O incômodo está no fato de que, uma vez iniciada a medida da vigilância, é extremamente perigoso ser omissos e estar ausente. A medida da vigilância pode tornar o caráter das crianças “fraco ou deformado”. Herbart (H2, p. 20) alerta para as consequências em tornar a vigilância uma regra educacional:

[...] que não se exija daqueles que se desenvolveram sob essas condições nem habilidades, nem criatividade, nem coragem, nem segurança. Espera-se pessoas que tão somente queiram viver em uma mesma temperatura, dedicar-se a uma série indiferente de ocupações prescritas; que se excluam de tudo que é elevado e raro para entregar-se a tudo que é ordinário e cômodo (H2, p. 20)<sup>59</sup>.

Fica evidente a preocupação de Herbart em considerar a vigilância uma medida própria do governo das crianças e os danos que podem causar à educação em geral, prática comum em seu tempo nas instituições de ensino e aplicada de modo severo. A vigilância excessiva causa danos tanto ao educador quanto ao educando ao inibir o desenvolvimento do autogoverno e da “consciência de si mesmo”. A vigilância não deve ser negligente nem excessiva. Pode representar um perigo tanto sua interrupção ou seu excesso ao “impedir as crianças a ter consciência de si mesmos, de se testarem e aprender mil coisas que não podem ser incluídas em um sistema pedagógico, porém que haverão de encontrar por uma indagação pessoal” (H2, p. 19)<sup>60</sup>.

---

às cordas, Herbart está tratando das cordas do instrumento musical.

<sup>59</sup> Cf. “*Will man aber Aufsicht als Regel, so fordere man von denen, die unter solchem Druck heranwachsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein mutiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten, man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgültiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist, die sich allem entziehen, was hoch und selten, allem hingeben, was gemein und bequem ist*”.

<sup>60</sup> Cf. “[...] ferner, dass sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen und tausend Dinge kennenzulernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sonder nur durch eigenes Aufspüren gefunden werden können”.

### 2.4.3 Autoridade (*Autorität*)

Para Herbart, a autoridade (*Autorität*) e o amor são as duas melhores medidas. Mas como é essa medida de autoridade pensada por Herbart para governar as crianças? Voltamos aqui ao tema do poder que o adulto exerce sobre a criança e está ligado à autoridade que emana da presença do adulto. A medida da autoridade é algo indispensável inclusive para os espíritos mais vivos, como meio para que se possa realizar o bem e evitar o mal. A autoridade como medida é um atributo do adulto que educa a criança que percebe a presença desse atributo no adulto e, por consequência, permite o governo. A autoridade só pode ser adquirida pela “superioridade do espírito”, não podendo ser reduzida a “preceitos” (H2, p. 20).

Afirma Herbart que “Diante da autoridade dobra-se o espírito” (H2, p. 20)<sup>61</sup>. Ela refreia o movimento do ímpeto e assim pode perfeitamente sufocar uma vontade nascente sujeita a se desviar. Vale ressaltar, em relação à medida da autoridade, que Herbart era avesso aos castigos físicos e, portanto, sua concepção de autoridade é distinta de qualquer tipo de associação que se possa fazer com autoritarismo violento.

A autoridade deve levar a criança, nos primeiros anos de vida, a seguir o bem, uma vez que é levada naturalmente a vivenciar o bem e o mal. Não se trata de uma autoridade que reprova a má intenção. A autoridade é uma presença, é uma força que se apresenta à criança e é assim reconhecida por si só. Autoridade que desperta na criança a sensação de segurança pela confiança e não medo ou pela ameaça perversa. É uma presença influente de alguém, como a presença do pai ou do educador, que gera confiança e é a referência de mundo para a criança.

### 2.4.4 Amor (*Lieber*)

Em relação ao amor, essa medida precisa se apoiar na harmonia dos sentimentos (*Empfindungen*) e no hábito (*Gewöhnung*). A referência a sentimentos, aqui, diz respeito às percepções, às emoções (*Gefühlen*) harmônicas e não perturbadas. A condição para tanto é justamente a presença de uma pessoa de confiança, a presença de espírito que inspira a autoridade protetora. A relação de amor nasce ao “dedicar um tempo a mais, calor, solicitude, estar a só com alguém, isso garante força a relação”<sup>62</sup> amorosa, afirma Herbart (H2, p. 21).

<sup>61</sup> Cf. “*Der Autorität beugt sich der Geist*”.

<sup>62</sup> Cf. “*Längere Zeit, warme Sorgfalt, Allein-seyn mit dem Einzelnen, dies gibt dem Verhältnis Stärke*”.

Para Herbart, o amor que se baseia “na harmonia dos sentimentos e no hábito” (H2, p. 21) que facilita a tarefa do governo, uma vez que aproxima a criança da direção espiritual do educador. Não conquista o amor quem se isola, fala em tom elevado ou é mesquinho, nem o educador que procura satisfazer seus caprichos e da criança em vez de cuidar do prazer das crianças em aprender.

A harmonia dos sentimentos é a condição para que possa aflorar o amor. Herbart está falando das relações intersubjetivas que acontecem no próprio campo da ação pedagógica, na relação entre educador e educando. A harmonia dos sentimentos pode ser alcançada de dois modos: (1) o educador aceita os sentimentos de seu educando de modo sutil, mas sem se referir a estes, ou (2) se esforça para se tornar acessível à simpatia do educando. De certo modo, são necessários os dois movimentos de harmonização, pois o aluno só pode se associar ao professor se este se mostrar acessível.

Em relação à medida do amor do governo das crianças, afirma Herbart (H2, p. 61) que “o discípulo só pode levar a energia própria a esta relação quando tem de algum modo uma coisa em comum com o educador”<sup>63</sup>. O pensador coloca extrema importância no amor, tanto no governo quanto na educação em geral e que não deve ser tornar mera retórica.

Esse modo de conceber o governo das crianças e a própria educação em geral é fruto da formação teórica de Herbart, mas também de sua experiência como educando e como educador. A experiência como preceptor na Suíça, na família Steiger, foi decisiva. Foi nela que Herbart compreendeu a importância das medidas do amor e da autoridade e como tais medidas são fundamentais para o processo formativo dos educandos. Walter Asmus (1968, p. 152-153) demonstra como se tornou significativo para a ação pedagógica pensada por Herbart o “querer bem” (*Wohllwollen*) mútuo entre educador e educando. Conforme Asmus (1968, p. 152): “É apenas com o amor da criança para com seu educador que se funda a efetiva educação em geral, na qual o querer da criança está tão de acordo com a vontade do educador, que ela se mostra aberta a este com toda confiança”<sup>64</sup>. Essa abertura confiante do educando é, porém, uma consequência da aproximação do educador com o educando e da capacidade de aproximação entre ambos.

O amor e a autoridade são as melhores medidas para o governo das crianças. Segundo Herbart, é importante que a autoridade e o amor sejam usados para além do governo da

<sup>63</sup> Cf. “[...] weil nur dann der Zögling eignen Kraft in das Verhältnis legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgendeine Art mit dem Erzieher zu tun zu machen”.

<sup>64</sup> Cf. “ [...] aber erst die Liebe des Kindes zu seinem Erzieher begründet die eigentliche pädagogische Beziehung, in der der Wille des Kindes dem Willen des Erziehers so entgegenkommt, dass es sich ihm vertrauensvoll öffnet und die ganze Rückwirkung seines Verhaltens auf den Erzieher erfährt”.



criança, ou seja, a favor da educação em sentido geral. As medidas do governo das crianças são sintetizadas por Benner (1997, p. 55) na seguinte formulação:

Por um lado, a educação não pode se prolongar em tais medidas. Nós ameaçamos a criança, por exemplo, com o perigo, no qual ela se põe, quando avança muito para dentro de águas profundas e ainda desconhecidas para si. Nós vigiamos a mesma, independente se ela assimila ou não nosso alerta; nós a chamamos sob nossa autoridade, como representantes que anteveem o perigo; nós desejamos, talvez, que ela queira nossas medidas, se ainda não vê o perigo por si – pelo amor e inclinação dela nos pertence<sup>65</sup>.

Autoridade e amor, quando interligados, são medidas fáceis de impor até um certo grau, para assegurar educabilidade das crianças. Por isso, Herbart (H2, p. 25) afirma que a arte de “perturbar a paz de um espírito infantil - prendê-la pela confiança e pelo amor, para depois a pressionar ou provocar a seu belo prazer e antecipar-lhe a inquietação dos anos que ainda estão por vir”<sup>66</sup> seria a mais temível das artes se não houvesse um fim que o justificasse, que é a formação do caráter ético desse ser humano futuro presente na criança.

O governo das crianças busca pensar a ação pedagógica não mais como uma relação autoritária do educador sobre o educando. O governo das crianças em Herbart tem sua autoridade assentada na relação afetivo-amorosa. A autoridade, exercida em conjunto com o amor, não é mais um exercício de controle rigoroso e da vigilância impeditiva, mas se dá pela autoridade amorosa. O governo não é um dispositivo de domínio do adulto sobre a criança, mas é a presença amorosa do adulto que permite a criança desenvolver o exercício de si sobre si, do autocontrole visando ao autogoverno.

As medidas do governo das crianças necessariamente põem em evidência a complexa relação entre adultos e crianças. A autoridade do educador, em Herbart, não é algo que pode ser imposto, mas é algo que se apresenta a partir das qualidades e saberes que o educador constituiu para si e que se evidenciam em sua presença de espírito, na relação com a criança, na maneira como esta percebe e estabelece a relação de confiança e cumplicidade com o adulto.

Torna-se importante, portanto, que o educador esteja munido da ciência para seu trabalho, que saiba se comunicar e governar as ações dos seus pupilos em direção a esse conhecimento. Torna-se fundamental – e isso é uma inovação em Herbart – que se conheça os

<sup>65</sup> Cf. *“Einerseits kann in der Erziehung auf solche Maßnahmen nicht verzichtet werden. Wir drohen einem Kind z.B. mit der Gefahr, in die es sich begibt, wenn es zu weit in das ihm noch nicht bekannte tiefere Wasser läuft, wir Beaufsichtigen es, ob es unsere Warnung beherzige oder nicht, wir berufen uns auf unsere Autorität, stellvertretend für es die Gefahr vorherzusehen, und wir wünschen vielleicht, es möge unserer Maßregelung – wenn schon nicht aus Einsicht in die Gefahr – aus Lieber und Zuneigung zu uns gehorchen”*.

<sup>66</sup> Cf. *“Die Kunst, ein kindliches Gemüt in seinem Frieden zu stören, es an Zutrauen und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen und in der Ruhen der später Jahre vor der Zeit umherzuwälzen, dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste”*.

processos psicológicos envolvidos no processo educativo. O sucesso do governo das crianças e o sucesso da educação em geral estão diretamente ligados a essas qualidades do educador. É preciso que o educador esteja envolvido eticamente com sua atividade, ver em cada ação dirigida a seus alunos a construção do bem e da humanidade. Ou seja, diante de todas as habilidades e pretensões que se apresentam na educação junto com os seus alunos, o educador precisa ser capaz de ver o bem que neste precisa potencializar. É no futuro ser humano que reside seu objeto. Isso não significa pensar em uma educação deslocada no futuro e que desconsidera a criança em seu momento presente. Significa não poder abrir mão da pretensão de formar o homem para a maioridade e que no uso de sua razão, possa escolher fazer.

Ainda em relação ao governo dos adultos e às medidas do governo das crianças, Herbart enfatiza a necessidade do uso da autoridade amorosa. Essa é uma dimensão pedagógica da relação que implica o cuidado, o reconhecimento da individualidade do educando. Há uma grande preocupação por parte de Herbart da coerente postura do educador. Sugere que o educador evite o uso exagerado da força. O uso de argumentos como, por exemplo, de que “um dia você vai me agradecer”, como única saída ou modo de consolo por seu autoritarismo. Agindo assim, o educador provavelmente será interpretado ou recebido pelo educando de modo avesso à pretensão do educador e abre-se margem para a formação incoerente do caráter da criança. O professor descuida, nesse caso, de sua ação, uma vez que o educando não tomou parte dessa sua justificação e não se torna cúmplice no processo de aprendizagem.

Para o educador, é preciso cuidado para “não educar demais”, pelo emprego “desnecessário de poder, através do qual se dobra e redobra, se domina o ânimo e se perturba a alegria”<sup>67</sup>. Esse modo de proceder se estenderia e influiria nas recordações e nos sentimentos de gratidão futura e nas lembranças da infância (H2, p. 25). O educador deve cuidar para não deformar a atividade do futuro homem, não o vinculando a pontos isolados, respeitando a multiplicidade de aspirações humanas, ou seja, reconhecendo e respeitando o fato de que a educação tem de ser múltipla.

## 2.5 Do governo à educação em geral

Um dos pontos nucleares do governo da criança como ação pedagógica está na medida da autoridade amorosa, pela qual se estabelece uma relação de cumplicidade entre educador e

---

<sup>67</sup> Cf. “[...] sich zu enthalten alles entbehrlichen Aufwandes derjenigen Gewalt, durch welche man hin und her biegt, die Stimmung beherrscht und den Frohsinn stört”.

educando e que permite que se inicie o percurso formativo da criança. O educador deve se unir aos sentimentos da criança e, nessa relação, a criança deve perceber a fortaleza do espírito do educador. Por essa razão, ela confia, respeita e se interessa por aquilo que o educador lhe apresenta. O governo se justifica por essa necessidade da condição natural da criança. Como tentamos mostrar no primeiro capítulo, é por essa razão que ela precisa da presença do adulto, que deve lhe orientar e guardar, contra si mesma e contra o mundo. O governo se sustenta na necessidade de atenção e de vigilância moderada do adulto e na necessidade de que este se aproxime da criança pela autoridade amorosa.

Essa relação que se estabelece entre educando e educador precisa ter a força necessária para suportar a educação que nem sempre se apresenta agradável ou vai ao encontro com os desejos imediatos do educando, o que se justifica pela pressão que o próprio processo formativo exerce e cobra de cada sujeito. É essa também a razão da necessidade e da presença do adulto para auxiliar a criança a realizar sua formação. Como afirma Herbart (H2, p. 24):

Poucas naturezas se livram por si mesmas da trivialidade, que não é coisa diferente da vulgaridade. São muito poucos os que podem adquirir um espírito de discernimento, pela qual é possível a missão de formar o interior e o exterior; só o faz por haver recebido de outros esta faculdade. O educador tem que distinguir na criança distinguindo o que há dela; tem que refletir nela sua imagem, que fornece a força tensora que move o homem a entregar-se a sua própria formação<sup>68</sup>.

Fica clara a necessidade da presença do adulto dada a fragilidade e a dependência pela condição humana das gerações recém-chegadas. Considerando esses aspectos da condição humana, uma das primeiras preocupações de Herbart, tanto em sua vida como preceptor quanto em sua inserção na *Pedagogia Geral*, era encontrar o melhor meio possível de estabelecer a relação pedagógica adequada para a educação. Enquanto não se estabelecesse essa relação, a sua atitude seria um mero governo, como de um policial a vigiar e a controlar as crianças, enfraquecendo seu espírito interior, subtraindo da criança sua vivacidade, retendo sua formação moral.

A *Pedagogia Geral* propõe um percurso formativo para a criança que se inicia com o governo das crianças. A proposta tem como fim o desenvolvimento da moralidade, que se sustenta na defesa de que cada sujeito alcance a capacidade de pensar por si mesmo e, com isso, seu próprio autogoverno. Herbart tem o cuidado de não comprometer essa proposta, justamente com o conceito de governo infantil, de modo que não deixe traços na alma da

---

<sup>68</sup> Cf. “Und die wenigsten Naturen gehen von selbst aus der Flachheit heraus, welche das ausmacht, was wir gemein nennen; die wenigsten können den Geist der Unterscheidung, welchem es zukommt, zu bilden nahe innen und nach außen, anders als mitgeteilt empfangen. Der Erzieher muss daher den Knaben auf stören, indem er in ihm unterscheidet; er muss ihm sein Bild zurückwerfen”.

criança e que se permita que a criança inicie e faça sua experiência de mundo, pelo controle e harmonização de seus sentimentos.

É, portanto, quando o governo ganhar a criança que inicia-se o processo da educação em geral. É no governo que pretende harmonizar e controlar a perturbação da alma da criança que se constituem as condições para realizar a educação em geral. Só assim é possível que ela olhe, descreva, aprofunde e reflita sobre aquilo que se encontra no mundo. É um passo decisivo para a superação do governo da criança em direção à disciplina e ao autogoverno, que progressivamente se desenvolve e permita ao sujeito conduzir sua existência.

Um dos problemas que lançamos no início desta discussão sobre o governo das crianças diz respeito à atualidade do tema e a essa proposta de ação pedagógica ainda ter espaço na contemporaneidade. Teria a ideia de governo algo a dizer em relação às crianças de nossa sociedade? Há várias e possíveis reflexões que o governo das crianças nos permite realizar. A ciência tem avançado muito em direção à compreensão da natureza humana e também em elencar as necessidades e os cuidados da educação infantil. Há progressivos estudos psicogenéticos, de linguistas, etc., que levaram o conhecimento sobre a natureza humana para patamares difíceis de imaginar no começo do século XIX, o século de Herbart.

Todo esse progresso, no entanto, não permite que se abra mão de um governo, como proposto por Herbart, com o risco de todo esse conhecimento se tornar uma imposição da concepção científica e tecnicista de infância, que nada mais é do que uma concepção de infância adulta. A isso se somam as pretensões e os fins da formação humana que não necessariamente são o autogoverno, e impõe à educação infantil a necessidade de desenvolver certas competências e habilidade de acordo com as leis de mercado ou de determinados modelos político-sociais. O governo das crianças, sustentado na autoridade amorosa, se pretende como a justa medida entre o excesso e a negligência da presença dos adultos na educação das crianças, evitando a imposição da concepção de infância dos adultos às crianças e, por outro lado, do abandono da criança ao acaso.

A forma indicada por Herbart para que o governo encontre o meio termo está nas medidas do governo, que se apoiam fortemente na concepção da autoridade amorosa. Ela é que permite que o adulto estabeleça uma relação de autoridade sem oprimir a criança e permitir que ela tome parte no processo de educação de si. É pela confiança que ela deposita na autoridade amorosa do adulto que ela própria se torna cúmplice do adulto e encontra o suporte para organizar seus sentimentos e lidar com seu ímpeto. Essa harmonia consigo e com o adulto é a abertura, o pilar sobre o qual se erguera o edifício da educação e todo o processo

formativo. Através dela, o adulto ganha a atenção e o interesse da criança para aquilo que pretende lhe mostrar e testemunhar.

Nisso, o governo das crianças é extremamente atual, por não pretender tocar a alma da criança e permitir que ela siga o curso de formação de sua personalidade. Mas, ao mesmo tempo, evita que a criança – considerando suas condições naturais e necessidades, sua fragilidade – seja abandonada à sua própria sorte. Considerando que um dos maiores problemas sociais é a invasão precoce do mundo da informação e do entretenimento na vida das pessoas, da invasão do público na esfera privada e na exposição e dissolução desta, o excesso de informação expõe as crianças, invadindo o espaço da infância e, portanto, o governo é imprescindível para que a criança possa se desenvolver e encontrar o seu caminho.

As medidas da ameaça, da vigilância, associadas à autoridade e ao amor, se impõem com relativa facilidade à criança. A percepção das vantagens da orientação racional para as nossas ações, as desvantagens e possíveis danos que nos possam causar é o ponto no qual Herbart localiza a transição do governo para a educação em geral. Por educação geral, Herbart entende o processo da instrução educativa e corresponde a ideia de que a educação só é possível através do ensino e, da mesma forma, o ensino só é possível pela educação. Afirma Herbart (H2, p. 10) que “não pode conceber uma educação sem a instrução, e, inversamente, não reconhece, ao menos nesta obra [*Pedagogia Geral*], instrução alguma que não eduque”<sup>69</sup>. Assim, a ideia de uma educação geral pretende ser o caminho da formação do caráter, da fortaleza interior e que permitirá que se desenvolva a capacidade ética dos sujeitos.

---

<sup>69</sup> Cf. “*Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht*”.

### 3 A INSTRUÇÃO EDUCATIVA E INTERESSE MÚLTIPLO

#### 3.1 A instrução educativa

No segundo livro da *Pedagogia Geral*, Herbart se ocupa com o desenvolvimento do interesse múltiplo a partir do ensino educativo ou da instrução educativa (*erziehende unterricht*). A tradução portuguesa usa o termo instrução para *unterricht*, mas poderia ser traduzido como ensino. O termo instrução pode apresentar dificuldades para o leitor quando habituado a entendê-la como orientação técnica. Porém, o termo é bastante sugestivo quando é remetido ao conceito de *instruction* latina, por se assemelhar profundamente com a proposta da instrução educativa de Herbart. Nesse contexto, é importante que se apresente, aqui, ainda que minimamente, o seu sentido para que possamos orientar nossa leitura na proposta herbartiana.

O conceito de instrução em Herbart é complexo e fascinante por várias razões, dentre elas, pelo fato da proposta de uma instrução que se pretende educativa. Isso tem um significado que transcende seu tempo, pois alcança propostas de formação humana do passado e se estende ao futuro, e, por isso, se mantém atual, como é a teoria de todo clássico.

De certo modo, sua *Pedagogia Geral* incorpora um conjunto de reflexões sobre a formação humana que remontam à Grécia clássica e à filosofia latina, mas com elementos dessa perspectiva que se renovaram na modernidade. Assim, a obra conservou elementos ricos da filosofia greco-latina, mas sob o prisma da sistematicidade, da importância da observação, da especulação, dos elementos sociais e humanos como os relacionados à simpatia e ao trato das emoções, dos ideais políticos revolucionários e do desejo da construção de uma sociedade justa e de sujeitos livres.

É fato que os grandes pensadores modernos são profundamente influenciados pelo pensamento clássico e fazem um movimento de retorno, sobretudo aos diálogos de Platão e às obras de Aristóteles, mas também ocupam extrema importância os pensadores latinos, como os estoicos Epicteto, Cícero, Marco Aurélio e Sêneca. A ideia de uma normatividade que sustenta a ação pedagógica pelo conceito de natureza em Rousseau é uma das evidências claras desse retorno ao pensamento estoico<sup>70</sup>.

Herbart é um pensador que possui formação clássica notável, evidenciada em suas obras e, ao que tudo indica, sofre uma grande influência do pensamento clássico,

---

<sup>70</sup> Ver obra de Dalbosco, *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto* (2011a).



principalmente do estoico e epicurista, que lhe chega através de Kant e Rousseau. Há várias passagens da *Pedagogia Geral* que dão testemunho dessa influência, em conceitos e reflexões, assim como nas referências que faz a esses pensadores.

No que se refere à instrução, gostaríamos de trazer para discussão, a título de introdução à problemática, alguns elementos da *instruction* latina, que, ressalvadas as diferenças, têm um sentido semelhante na proposta da instrução educativa de Herbart. Não nos é possível tratar do tema com profundidade, mas nos ocuparemos de expor brevemente o sentido da *instructio*, que é também o sentido da instrução herbartiana e que, neste, tem por finalidade fortalecer o caráter ético dos sujeitos. Nos apoiaremos nas reflexões de Foucault e sua obra *Hermenêutica do Sujeito*, suas incursões no pensamento de Sêneca, nas *Cartas a Lucílio* e nas *Meditações* de Marco Aurélio. Em seguida, apresentaremos a proposta de instrução educativa de Herbart e, por fim, nos debruçaremos sobre esse conceito, buscando de alguma forma pensar a atualidade do conceito de instrução educativa.

A essência do conceito de instrução, o sentido mais profundo da *instructio* pretende ser a formação de sujeitos capazes de se assegurar como sujeitos diante da vida, o que difere profundamente da preparação técnica ou da formação profissional. Trata-se da “armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se” e que era para os gregos a *paraskheué*, para os latinos a *instructio* (FOUCAULT, 2010a, p. 86).

A instrução não é tão somente o processo de munir os sujeitos com saberes técnicos e procedimentais, ou, ainda, de dispor de um conjunto de informações que o sujeito deve memorizar e absorver. Sua pretensão vai além de munir o sujeito de saberes, pois tem o aspecto “corretivo, que se ocupa com aquilo que está na alma, de organizar e harmonizar o que está confuso, perturbado, ou fora do lugar”. Não se trata somente de vencer a “ignorância que se ignora”, mas de agir sobre aquilo que está malformado, deformado, sendo, portanto, “correção-libertação” (FOUCAULT, 2010a, p. 86). Como Sêneca tenta mostrar na carta 50 das *Cartas a Lucílio*, instruir é um processo de tratar o mal agindo sobre ele como modo de nos libertar. Ou seja, a *instructio* não é só um processo de formar no sujeito o que se ignora, mas também de purgar o que está poluído (SÊNeca, 2014, p. 169-172).

Aquele que precisa de formação porque ignora é o *Stultos*, que se encontra no estado de *Stultitia*, que está “à mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa de entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer” (FOUCAULT, 2010b, p. 115). A instrução, portanto, não se refere a uma atividade em que alguém apresenta o conhecimento e o outro absorve passivamente. É, sim, um

processo em que o próprio sujeito atua sobre si e sobre a realidade, buscando fortalecer o seu entendimento e a capacidade de moralidade. Por isso, a instrução é educativa, ou seja, formativa.

Nesse sentido, é pertinente trazer mais uma consideração sobre a *instruction* latina, a saber: a instrução como processo, como exercício espiritual ativo do sujeito e da qual é muito próxima a instrução educativa de Herbart. Trata-se do exercício espiritual de Marco Aurélio em suas diversas etapas<sup>71</sup>. Primeiro, é contemplar o objeto em sua essência, nu, livre de tudo que o camufla ou mascara, tomando por inteiro e, por fim, distinguindo-o das outras coisas. É contemplar com o olhar fixo no objeto por inteiro, distinto de tudo que o cerca (FOUCAULT, 2010b). Em um segundo momento dos exercícios espirituais, está a prática de, analiticamente, decompor um objeto ou algo que se apresenta aos sentidos. Marco Aurélio usa o exemplo da música e da dança.

Tu podes tornar-te muito rapidamente indiferente às seduções da música ou da dança ou de demonstrações atléticas, se decompuseres a melodia nas suas diferentes notas e te interrogares sobre cada uma por sua vez [...]. Em suma, salvo no caso da virtude e suas implicações, lembra-te sempre de te dirigires diretamente às partes e, dissecando-as, consegues o teu desencantamento. E agora, transporta este método para a vida tomada como um todo (AURÉLIO, 2002, p. 117).

Disso queremos destacar para a nossa discussão o aspecto processual, que não é somente um processo analítico para conhecer as partes das coisas, mas se trata do processo pelo qual reconhecemos o mundo, sabemos o lugar das coisas e evitamos ser dominados e aprisionados por elas, pelo seu poder, pelo seu encanto. Destaca-se nesse processo que, em primeiro lugar, é sempre um exercício que é realizado pelo próprio sujeito, que age sobre a realidade. Em segundo lugar, é um processo pelo qual o sujeito mergulha no mundo, se aprofunda para encontrar um domínio, o autocontrole, e, num processo de libertação, buscar autogovernar-se.

Com muita tranquilidade, podemos afirmar que o conceito de instrução educativa de Herbart está em profunda sintonia com esse sentido da *instruction*. Herbart aprofunda e atribui caráter sistemático, didático e epistemológico para dar conta de uma proposta moderna de pedagogia que possa ser tomada com esse sentido geral de formação. Como Herbart trabalha isso? Sua proposta de instrução, que pretende desenvolver um interesse múltiplo, e, assim, permitir que a alma possa se mover para múltiplas direções, tem seu ponto de partida no ensino descritivo e no alagamento do círculo de pensamentos (*Gedankenkreis*), ao qual

---

<sup>71</sup> Nesse sentido, é preciso fazer menção ao interessante trabalho de Pierre Hadot em sua obra *Exercícios espirituais e filosofia antiga* (2014), na qual o autor mostra como Marco Aurélio se exercita em sua formação espiritual e como esses exercícios são profundamente influenciados pelos *Topois* filosóficos de Epicteto.

segue-se o processo de aprofundamento e reflexão sobre os objetos do conhecimento e da simpatia, presentes na multiplicidade de coisas do mundo.

Esse processo, que exige a presença fundamental do educador, com o qual o educando desenvolve relação de cumplicidade, ainda no governo das crianças, visa levar a criança para além dos saberes circunstanciais e permitir que o interesse múltiplo seja reunido sob uma personalidade, um si mesmo. Isso exige de nós, na sequência de nossa argumentação, que compreendamos melhor esses conceitos e a proposta de instrução educativa de Herbart, tendo sempre em mente o sentido do conceito de instrução como processo formativo, similar ao conceito de *instruction* como brevemente apresentado neste item.

### 3.2 Aprofundamento e reflexão

O segundo livro da *Pedagogia Geral* irá se ocupar da formação da multiplicidade do interesse. Para tanto, a primeira preocupação de Herbart é a definição correta do conceito de multiplicidade (*Vielseitigkeit*). Para nós, falantes de língua portuguesa, é um duplo desafio interpretar o termo, uma vez que é preciso compreender a definição do autor a partir de seu modo de pensar e fazer sua transposição terminológica do alemão para o português. Assim, são dois movimentos necessários: o primeiro é o que diz respeito ao termo multiplicidade, tradução de *Vielseitigkeit*, que designa os muitos lados da totalidade, mas que não é a totalidade ou o universal (*Allseitigkeit*).

A totalidade de coisas (*Allseitigkeit*) não pode ser de ninguém e ninguém está de posse dela. Mas a totalidade tem em si a multiplicidade de facetas individuais. Cada individualidade ou cada coisa constitui uma faceta da realidade que pertence à totalidade. Ao tratar dessa multiplicidade de facetas da realidade, estamos tratando também da multiplicidade de coisas que pertencem ao mundo objetivo e subjetivo, e que não é dado ao sujeito se apropriar em sua totalidade. O sujeito pode se apropriar de uma multiplicidade de facetas e constituir nova faceta, a personalidade singular. Mas diante do todo, essa face que o sujeito constitui para si a partir da multiplicidade de facetas é tão somente mais uma, e, em cada faceta, existe um pouco do todo, uma parte que comunga com o todo.

Para Herbart, o ensino deve desenvolver a multiplicidade do interesse, ou seja, um interesse que se move em direção à múltiplas coisas. Essa multiplicidade do interesse se constitui a partir do processo formativo, no qual o sujeito age sobre o mundo e sobre si mesmo. Um conjunto de partes pode constituir uma faceta do múltiplo. Cada faceta da multiplicidade é a possibilidade de entender a realidade, entendimento que se constitui a partir

do conjunto de percepções do múltiplo dentro do campo de vivências do sujeito. A multiplicidade é composta pelas infinitas coisas das quais se constitui a realidade que nos cerca e cada sujeito é resultado do esforço em compreender e se compreender dentro dessa realidade cósmica. Essa multiplicidade de percepções é, então, reunida em um ponto comum – a saber – a consciência.

O processo de instrução educativa (*erziehender Unterricht*) se movimenta em duas esferas: (1) das coisas objetivas e (2) das coisas subjetivas. A aprendizagem das coisas objetivas não é algo complexo de entender e trata do ensino que se ocupa com a multiplicidade de objetos e fenômenos do mundo físico e material. Trata-se da instrução na multiplicidade de coisas interessantes e é um tanto simples de ser pensada, pois diz respeito às coisas empíricas, observáveis do mundo fenomênico.

Porém, a dificuldade é em relação à (2) esfera das coisas e dos processos subjetivos, da reunião da multiplicidade do interesse sob a personalidade. “O facto é que na pessoa todos os interesses têm de pertencer a uma consciência e nunca perder essa unidade” (H2, p. 37)<sup>72</sup>. Ou seja, o interesse múltiplo, que se constitui da multiplicidade de coisas interessantes, precisa ser reunido na alma da criança.

Aqui, é importante que nos ocupemos com esse processo que diz respeito à alma do sujeito. Os processos subjetivos resultam da atuação do sujeito sobre a realidade objetiva e a multiplicidade de coisas interessantes. A partir das experiências de mundo, da atuação sobre a realidade que a circunscreve, seguem-se dois processos formativos: o aprofundamento ou a concentração (*vertiefung*) e a reflexão (*besinnung*).

A tradução portuguesa da *Pedagogia Geral* verte *Vertiefung* por aprofundamento, que é a tradução literal do termo. Mas *Vertiefung*, em alemão, tem dois sentidos ou duas possíveis designações. A primeira delas remete ao movimento do espírito de penetração, de mergulho em algo (*in die vertiefung*), em sua profundidade e em perspectiva, analiticamente em busca de suas propriedades. A outra designação diz respeito ao movimento de deter-se em algo, de focar e que pode ser traduzido como concentração, como o faz a versão espanhola da *Pedagogia Geral*.

Em Herbart, a *Vertiefung* incorpora os dois movimentos, uma vez que o espírito precisa se concentrar sobre algo, se aprofundando nesse por meio do processo buscando conhecer os seus elementos constituintes. É um processo em que o sujeito volta seu espírito concentrado sobre alguma coisa ou fenômeno, para captar a sua face ou faceta. É o processo de análise pelo qual o sujeito adentra a realidade de um objeto ou fato com a intensão de se

<sup>72</sup> Cf. “*In ihr müssen alle Interessen einem Bewusstsein zugehören; diese Einheit dürfen wir nie verlieren*”.

apropriar de suas características e perceber os seus elementos. Trata-se do movimento de vivenciar e perceber aquilo que se encontra na realidade em seus detalhes, exigindo do observador um olhar mais atento e preciso<sup>73</sup>.

Herbart procura ilustrar esse processo tomando como exemplo a experiência estética de contemplação da obra de arte. Nessa, é importante que o sujeito se ocupe de modo concentrado e detenha-se profundamente na obra, ignorando os demais pensamentos, voltando-se unicamente para esse ponto. O aprofundamento é justamente essa experiência que o educando precisa realizar no processo de conhecimento. Ou seja,

[...] assim como cada quadro necessita de uma iluminação própria, conforme os críticos de arte exigem do observador um estado de espírito especial para cada obra de arte, do mesmo modo, tudo que é digno de ser observado, pensado e sentido, demanda uma iluminação própria para ser compreendida exata e totalmente e para poder introduzir-se nela (H2, p. 38)<sup>74</sup>.

O espírito das pessoas vê e aprende aquilo que se torna capaz de visualizar. À medida que se avança e se desenvolve no processo formativo, também se altera sua capacidade de julgar e, assim, de falsear e refutar aquilo que não se torna habitual. Ou seja, o sujeito desenvolve certos padrões de generalização e julgamento e passa a julgar a partir daquilo que se torna habitual. Durante esse processo, se espera que o espírito se mova em todas as direções e se aprofunde em maior número possível de coisas e temas. Ou seja, não é interessante que o hábito ou o costume delimite o processo de formação do interesse múltiplo, uma vez que se deseja que se realize muitos aprofundamentos, que o espírito esteja aberto e se entregue a cada nova experiência (BENNER, 1997, p. 76)<sup>75</sup>.

Os aprofundamentos ainda não são reflexão, mesmo que estejam reunidos em um sistema. Ainda não estão reunidos em uma unidade ou consciência e, por essa razão, ainda não são uma autêntica multiplicidade do interesse. Um indivíduo cujo processo de instrução se encerra no aprofundamento é um “homem distraído (*Zerstreut*)” (H2, p. 39). Mesmo que os aprofundamentos estejam interligados, não apresentam a mesma resposta que seria apresentada se estivessem interligados na reflexão.

<sup>73</sup> Ao elaborar a *Pedagogia Geral*, Herbart já tem em mente e em processo de elaboração a obra *Allgemeiner Metaphysik* (H7) que será publicada em 1808. Uma breve análise dessa obra pode ser vista em Ortega Casset (1983) e permite entender com maior clareza conceitos como de dado, coisa, ceticismo inferior e superior, empiria, etc, conceitos importantes e que operam como pano de fundo na *Pedagogia Geral*.

<sup>74</sup> Cf. “*Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört, wie die Richter des Geschmacks für jedes Kunstwerk eine eigne Stimmung des Betrachtenden fordern - so gehört ALLEM, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigene Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzusetzen*”.

<sup>75</sup> Cf. “*Das Individuum fast richtig, was ihm gemäß ist, aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser verfälscht es durch seine habituelle Stimmung jeden anderen Eindruck. Das soll der Vielseitige nicht. Ihm sind viele Vertiefungen angemutet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen, er soll jedem sich ganz geben*” “*Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewusstseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung*”.

Os aprofundamentos estão na base da formação do interesse múltiplo. Porém, um sujeito que desenvolveu grande sistema de aprofundamentos ainda é como uma pessoa vazia (*Gelehrten*), pois ainda não desenvolveu a capacidade de julgar com liberdade e, por isso, julga arbitrariamente. Esse pode se tornar um “virtuoso caprichoso” (*launenhaften Virtuose*), ou seja, um sujeito de lua, de fase, sem solidez de caráter (H2, p. 39).

A reflexão (*Besinnung*) é o movimento de retorno aos aprofundamentos das vivências de mundo e reconhecimento do modo como o próprio sujeito faz essa experiência. A reflexão é o movimento de percepção de si mesmo como sujeito vivenciando o mundo e do modo como realiza esse processo de aprender o mundo. Para que não fragmente a personalidade e torne o sujeito distraído, é necessário reunir em um *eu*, na consciência de si, os diversos aprofundamentos e associações pela reflexão (H2, p. 38)<sup>76</sup>. Ou seja, à medida que o sujeito realiza o processo de aprofundamento, reunindo e constituindo um repertório significativo de incursões na multiplicidade de coisas interessantes, essas precisam ser reunidas em sistemas pela reflexão.

Os processos de aprofundamento e reflexão não se sucedem em linearidade, mas são processos circulares e acontecem simultaneamente. Porém, a reflexão se realiza sobre o aprofundamento. Os aprofundamentos dão-se sucessivamente e se excluem, pois somente é possível um aprofundamento por vez. Primeiro um, depois outro, que serão justapostos pela reflexão e interligados, podendo formar um sistema e levar a percepção do método, como veremos mais adiante. “Quanto mais perfeita for a interligação, tanto mais ganhará a pessoa” (H2, p. 39)<sup>77</sup>.

A reflexão e o aprofundamento se ocupam das múltiplas facetas do todo. Essas facetas se encontram no horizonte de oportunidades de cada sujeito. É nesse espaço que se devem realizar os primeiros aprofundamentos (H2, p. 39). Não está na condição humana se apropriar da multiplicidade universal, do todo, mas de uma parcela da multiplicidade do todo. Qual dessas parcelas? Aquela que é circunscrita pelas vivências do sujeito e que é o ponto de partida e também núcleo basilar do aprofundamento. Segundo Benner (1997, p. 65), tanto o aprofundamento quanto a reflexão são determinados, em sua ação, pela subjetividade do aprendente, que se apresenta em uma dupla estrutura: de um lado, ela é um processo de apreensão do novo, do desconhecido, e, por outro, é o que o sujeito traz de anterioridade de sua experiência e convívio.

<sup>76</sup> Cf. “*Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewusstseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung*”.

<sup>77</sup> Cf. “*Je vollkommener sie Eins werden: desto mehr gewinnt die Person*”.



Há, porém, grande distância entre aquilo que é circunstancial ao indivíduo e aquilo que está separado dele no tempo e no espaço. Cabe então à educação estabelecer pontos intermediários, pontos de apoio para a progressão dos aprofundamentos e das reflexões. Esses pontos intermediários são propedêuticos e não se deve tomá-los de modo exagerado, mas, ao mesmo tempo, não se pode descuidar destes, uma vez que devem proporcionar ao aluno acesso à multiplicidade de objetos e fatos que estão para além de sua circunstancialidade. Ou seja, a educação oferece pontos de ancoragem, saberes, conhecimentos, exercícios pelos quais os sujeitos desenvolvem novas reflexões e aprofundamentos que se estendem para além daquilo que é circunstancial. O fim da educação não reside nesses saberes, mas, no modo como eles potencializam, de certo modo, a ampliação do círculo de ideias do educando (*Gedankenkreis*) e, por consequência, desenvolvem o interesse múltiplo, promovendo o fortalecimento do caráter moral.

É preciso observar, ainda, em relação ao processo de aprofundamento e reflexão, que o protagonista desses é sempre o próprio educando. É sempre ele o sujeito do movimento, assim como em todo o processo pedagógico pensado pelo educador. O educador é quem prepara o ambiente para que o educando possa maximizar sua experiência de mundo, tanto em relação ao campo imediato quanto em relação aos espaços que transcendem esse lugar imediato em que o educando está inserido.

O que está como pano de fundo é a defesa da disposição para a liberdade e da personalidade do educando. A relação que se estabelece entre o educador e o educando desde o princípio e a confiança que se estabelece ainda no governo das crianças, garantem a abertura própria da condição humana, pela qual o educador orienta o caminho para o próprio educando realizar seu processo formativo, agindo sobre os recursos que lhe são dispostos.

É preciso ressaltar, ainda, aqui, que o processo do aprofundamento e da reflexão se desdobram em saberes sobre o mundo objetivo e subjetivo e irão progressivamente alargar o círculo de pensamento e, assim, constituir o interesse múltiplo. Para que se viabilize, é necessário que o governo das crianças tenha sido exitoso. De um lado, é necessário manter intacta a alma da criança, e, por outro, proporcionar um ambiente pedagógico que se verta em espaço da autoridade amorosa. Esse ambiente é que permitirá a harmonização de sentimento e o controle do ímpeto da criança. Assim, cabe ao educador preparar os espaços pedagógicos, orientar o olhar da criança para o mundo, possibilitar que ela vivencie e se ocupe com um conjunto variado de coisas, objetos e vivências pessoais e sociais. Isso permite que a criança se debruce sobre os objetos e realize os processos de aprofundamento e reflexão. Para tanto, é

necessário que compreendamos de que modo Herbart concebeu esses dois movimentos do espírito.

### 3.3 Clareza e associação, sistema e método

Para que possamos nos aproximar do conceito de interesse, é preciso compreender como Herbart entende as etapas do processo de aprofundamento e reflexão. São quatro etapas distintas, movimentos que o espírito realiza sobre as coisas, pelos quais o sujeito alarga o círculo de pensamentos e constitui o interesse múltiplo. No aprofundamento, temos os movimentos de *clareza* e a *associação*; na reflexão, o *sistema* e o *método*. As etapas são ações ou processos subjetivos que o sujeito realiza ao se debruçar sobre uma faceta do mundo.

Se tratando do aprofundamento, do exercício concentrado de penetrar no mundo e nas vivências, um primeiro movimento é o de buscar a clareza, pela qual o sujeito percebe e se apropria, de alguma forma, dos elementos de algo. A clareza resulta do exercício de concentração, do posicionar e reter o espírito em algo e o perceber distintamente. Nesse exercício, os elementos de alguma coisa se tornam claros ao sujeito e se dá o movimento de associação, que intuitivamente reúne aquilo que é semelhante (H2, p. 40). Ou seja, a associação reúne o conjunto de coisas semelhantes.

O processo de aprofundamento, de clareza e associação pode receber importante contribuição do educador ao estimular a diversidade e a variação dos aprofundamentos. Para tanto, o educador pode enriquecer o ambiente, propor novas experiências, indicar elementos comuns entre outros procedimentos. Se num primeiro momento o educador deve levar o educando a perceber a riqueza e a diversidade daquilo que é circunstancial, necessariamente deve avançar e levar o educando a buscar essa riqueza e diversidade em pessoas e coisas nos diversos tempos e espaços históricos.

Desse processo, se constituem representações mentais (*Vorstellungen*) sob as quais atua a reflexão. Isso significa, entre outras coisas, que é primordial e de fundamental importância que o aprofundamento seja um processo rico, pois é sobre eles que se constitui todas as demais etapas da instrução e se aperfeiçoa o próprio processo de aprofundamento (H2, p. 40).

Já a reflexão se sustenta na associação e na clareza dos elementos para, a partir destes, de sua reflexão, desenvolver e aperfeiçoar os *sistemas* e o *método*. Ou seja, pela reflexão, é possível sistematizar os elementos associados. A reflexão sistemática e o ordenamento só são possíveis se houver clareza de cada elemento, “uma vez que a relação não consiste na mistura,

existindo apenas entre elos isolados e de novos ligados” (H2, p. 40). A progressão da reflexão leva à ampliação do sistema pela adição de novos elos. O resultado desse processo reflexivo, por sua vez, leva ao *método*, que consiste na percepção de todo o sistema e o toma como um novo modo de agir sobre a realidade e de aplicação sobre os objetos.

Método corresponde à percepção do sujeito do modo como aprende, como conhece e como age sobre as coisas. Ou seja, é o modo como aprofunda, clarifica, associa e sistematiza as coisas e, portanto, tendo consciência desse processo, desenvolve meios de retornar e agir novamente sobre as coisas. É, de certo modo, a percepção de si, da singularidade, do método, que é o resultado desse processo. É o processo de entender como conheço, como penso e como me relaciono com o mundo.

O que se percebe é que, pela reflexão e pelo desenvolvimento do método, é possível ao sujeito orientar-se e atuar sobre si mesmo, sobre o modo como aprende, como age sobre o mundo na ampliação de suas aprendizagens. O método não é entendido como um processo que se define a priori, mas é o resultado e a percepção do processo de como o sujeito se apropriou da experiência de mundo e a processou, ao mesmo tempo que permite orientar e organizar as novas experiências de conhecimento. É o meio pelo qual o sujeito aprende e continua aprendendo e, por outro lado, se altera à medida que o sujeito realiza novos aprofundamentos e reflexões. Consequentemente, esse processo permite ao sujeito ampliar sua compreensão e capacidade de reflexão sobre as vivências e experiências de mundo (BENNER, 1997, p. 66)<sup>78</sup>.

O método em Herbart é a própria estrutura de entendimento e da subjetividade do educando, correspondendo à natureza individual e, portanto, ao modo como o sujeito aprende o mundo e, da mesma forma, é o modo de relação fundamental do sujeito com o mundo como “constituente do processo de formação do eu e sua apropriação do mundo” (BENNER, 1997, p. 66)<sup>79</sup>. Ou seja, a própria emergência da consciência depende do desenvolvimento desses movimentos e processos da alma.

Portanto, esse é o processo de desenvolvimento da multiplicidade do interesse, que é a primeira tarefa da educação e daquilo que Herbart pretende com o conceito de instrução

<sup>78</sup> Cf. “*Das lernende Subjekt selbst entwickelt einzelne, klare Vorstellungen, verknüpft diese miteinander und systematisiert sie in der Reflexion auf bereits Gelerntes. Dieser methodischen Struktur zufolge ist Lernen stets sowohl ein spontaner als auch ein rezeptiver Prozeß, der darum von allen nicht einfach »methodisch« gesteuert werden kann, sondern dessen Steuerung über vertiefende und besinnende Akte des lernenden Subjekts erfolgt*”.

<sup>79</sup> Cf. “*Konstituierens des Bildungsprozesses des Ich und seiner Weltaneignung an*”. Segundo Benner, essa concepção se assemelha ao que mais tarde Piaget se posicionaria: “*Um nämlich Objekte zu erkennen, muß das Subjekt auf sie einwirken und infolgedessen transformieren: Es muß sie von der Stelle bewegen, verbinden, in Beziehung zueinander setzen, auseinandernehmen und wieder zusammensetzen*” (PIAGET apud BENNER, 1997, p. 66).

educativa. É o processo de ampliação do círculo de experiências e vivências dos sujeitos, ou seja, o círculo de pensamentos. Cada experiência deve ser aprofundada para que, assim, possa ser assimilada e apropriada pelo sujeito, se tornando parte de sua memória. Pela reflexão, as experiências são amarradas em sistemas, formando o múltiplo interesse, reunido sob a personalidade.

Aqui é preciso destacar o modo como Herbart concebe o método, como formação de pensamento e não como procedimento experimental baseado em técnicas de observação. Essa é mais uma razão que coloca Herbart na esteira da *instructio* latina e do conceito amplo de formação humana.

### 3.4 Sobre o interesse

A instrução pretende formar a multiplicidade do interesse e exige que nos ocupemos necessariamente com o conceito de interesse<sup>80</sup>, que é nuclear na proposta da pedagogia de Herbart e o objetivo do processo de instrução (MÜLLER, 2001, p. 21). O interesse refere-se, em Herbart, ao ser autônomo, capaz de se firmar a si mesmo e de se ocupar consigo. “*Interesse ist Selbsttätigkeit*” e exige que seja “*Eine vielseitige Selbsttätigkeit*” (HERBART, 2003, p. 32). Ou seja, o interesse é autoatividade e exige uma autoatividade múltipla e isso constitui a base da formação moral. A instrução é o meio pelo qual o processo formativo busca alcançar o fim maior da virtude ética (*Tugend*). Com isso, “o interesse se torna um princípio fundante da filosofia da educação de Herbart, que não se deixa reduzir a um mero princípio didático” (MÜLLER, 2001, p. 22)<sup>81</sup>.

De certo modo, esse processo de aprofundamento e reflexão se orienta em direção à vida multifacetada e ao desenvolvimento da ocupação múltipla do interesse. Disso resulta o processo de formação do interesse do sujeito que se move em múltiplas direções. O interesse surge da quebra da atividade humana pelo aprofundamento e pelo processo reflexivo que o sujeito realiza sobre o mundo e se localiza entre o estado de passividade no sujeito, enquanto estrutura do entendimento ou método, como vimos acima, e a ação. Quando o sujeito se depara com algo da multiplicidade de coisas interessantes, excita o interesse de sua

<sup>80</sup> Se na *Pedagogia Geral* esse conceito se apresenta com certa dificuldade, na sua obra tardia *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, de 1841, apresentará com mais detalhes o conceito, reservando boa parte da obra para elucidar o conceito, mais precisamente do segundo ao sexto capítulo do segundo livro.

<sup>81</sup> Cf. “*Interesse wird damit zu einem Grundprinzip der Erziehungsphilosophie Herbarts und läßt sich auf rein didaktische Prinzipien reduzieren*”.

subjetividade. Ao ser mobilizado o interesse, aciona o desejo, que, então, precisa se transformar em vontade e, assim, levar o sujeito à ação.

Esse processo é mais fácil de compreender pela distinção entre interesse e desejo. O interesse é semelhante ao desejo, a vontade e ao gosto por se opor à indiferença, mas é diferente desses três por não “dispor do seu objeto”, mas ser “dependente dele” (H2, p. 42). Para Herbart, como sujeitos, somos “interiormente ativos quando nos interessamos por algo”, mas, enquanto o interesse não se transforma em desejo ou vontade, o sujeito é ocioso externamente e permanece em um estado entre agente e espectador. “O objeto do interesse nunca se pode identificar com o que é desejado” (ao querer apropriar-se de algo), pois o desejo aspira a algo de futuro que ainda não possui. O interesse desenvolve-se com a observação e prende-se ao presente observado”. O interesse transcende a mera percepção por ganhar o espírito e se impor “mediante uma certa causalidade sobre as outras representações” (H2, p. 42).

Isso significa que o interesse é ativado a partir de um objeto enquanto que o desejo, a vontade e o gosto não dependem do objeto, mas se dirigem a um objeto. Daí a distinção do desejo, que sempre se movimenta em algo futuro. O interesse depende da percepção presente de um objeto. Ele se localiza entre “contemplar e conceber” (H2, p. 42)<sup>82</sup> e é mobilizado pela intuição e, portanto, por um objeto que se faz presente.

O interesse, no entanto, ganha o espírito e se eleva acima da mera intuição por evidenciar “uma determinada causalidade”. É resultante do círculo de pensamentos, das ações de aprofundamento e reflexões e seu ordenamento em um sistema e, assim, da percepção da relação de causalidade das coisas. A percepção dessas relações causa uma agitação ou mobilização no espírito e permite que esse preste atenção, gere expectativa, crie demandas e oriente a ação. Essas relações são, portanto, o movimento que eleva o interesse acima de uma mera percepção à representação (*Vorstellung*) (H2, p. 42).

De certo modo, o interesse, à medida que se torna múltiplo, se desenvolve e amplia, tornando-se móbil da ação humana. Quanto mais bem constituído o interesse, quanto maior sua força e multiplicidade, maior será sua força de atuação. De modo geral, o interesse representa uma quebra e uma negação da ação e do desejo. Pelo aprofundamento e pela reflexão, realizamos uma quebra no ímpeto cego de agir e refreamos o desejo<sup>83</sup>.

<sup>82</sup> Cf. “*Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem blossen Zuschauen und dem Zugreifen*”.

<sup>83</sup> Enquanto o desejo tem uma dimensão nitidamente psicológica, o interesse possui base cognitiva e moral. Sobre isso, ver Benner (1997, p. 67-69). Essa distinção é importante para problematizar o interesse como motivo cognoscitivo e ética da ação e, portanto, da educação.

Isso significa que o interesse, dependente de seu objeto, não pode, por si só, alcançar o exterior. Para tanto, precisa mobilizar, coordenar e racionalizar o desejo. Isso não significa, contudo, que o interesse múltiplo se torna objeto do desejo, ou seja, que seja subjugado por ele, pois tal conduta desenvolveria um desejo múltiplo e levaria à exacerbação do egoísmo. É no desejo, contudo, que está a força do movimento, da mobilização. Portanto, não significa também a sua supressão. Trata-se de permitir que essa força, guiada pelo interesse múltiplo, se movimente em muitas direções.

Importante lembrar que esse movimento ainda precisa da capacidade de avaliação moral, sendo o interesse múltiplo o suporte para tal. Nesse sentido, é preciso ter claro que, caso ocorra a inversão da relação entre o desejo e o interesse, quando o interesse múltiplo está a serviço do desejo, se efetiva um possível comprometimento e riscos para a decisão ética e para o autogoverno de ação do sujeito, pois o desejo se torna ação, potencializado pelo interesse múltiplo, sem necessariamente avaliar as consequências morais da ação<sup>84</sup>.

O interesse se constitui e age sobre o espírito pela percepção das relações causais. Para Herbart, a primeira relação de causalidade é da atenção (*Merken*). É o movimento pelo qual o espírito se prepara para um novo aprofundamento, sendo necessário, para tanto, que aquilo que fora representado anteriormente seja “rechaçado e obscurecido” (H2, p. 42)<sup>85</sup>. Esse processo evidencia, dá atenção e permite notar algo, excita as memórias e representações semelhantes na alma do sujeito. Disso decorre um processo cíclico, pois desse movimento resulta nova atenção.

A situação de quebra desse ciclo da atenção que se dirige a um objeto e seu progresso em uma nova representação pode, contudo, sofrer o refreamento de fatores diversos. Nesse caso, a atenção transforma-se em expectativa (*Erwarten*), que é a segunda causalidade. O objeto da expectativa, porém, já não é o mesmo da atenção, pois se alterou. Mas é importante lembrar que permanece como objeto presente e, portanto, objeto do interesse. Porém, à medida que o espírito se converte em expectativa e a alma se movimenta mais em direção ao

---

<sup>84</sup> Segundo Benner (1997, p. 67), o conceito de interesse pode ser compreendido em duas perspectivas: (1) Interesse como estar junto, por dentro da coisa, do fato (inter-esse = *dabeisein*). Ou seja, é estar junto daquilo que se apresenta como estranho e o aprender em profundidade (*Vertiefung*); (2) como interesse da subjetividade na sistematização das representações e na reorganização do método de sua consciência no contexto das novas experiências. Na primeira situação, diz respeito à atenção (*Merken*) e à expectativa (*Erwarten*), atividades internas do sujeito, interesse que se sobreponha ao desejo e orienta a vontade. Diz respeito à intencionalidade da subjetividade do educando que pretende se aprofundar em algo. Em um segundo sentido como etapas da Exigência (*Fordern*) e da atuação (*Handeln*), que por sua vez são os movimentos pelos quais a intencionalidade articula as representações, levando o sujeito à ação, voltando-se à experiência de mundo e de sua representação para sistematizar, verificar e reordenar novamente.

<sup>85</sup> Cf. “[...] zurückdrängt und verdunkelt”.



futuro, o “interesse se converte em desejo”<sup>86</sup>, que poderíamos reconhecer pela exigência (*Fordern*) – terceira causalidade – de seu objeto (H2, p. 43). “A exigência, quando se pode servir dos órgãos, se manifesta como ação [*Handeln*]” (H2, p. 43)<sup>87</sup>, quarta causalidade.

Em síntese, o desejo resulta da quebra que se realiza da mera percepção espontânea das coisas do sujeito. Segundo Müller (2001, p. 22), o interesse em Herbart é uma espécie de atividade espiritual (*geistiger Tätigkeit*) que não é tão somente uma atividade de apropriação cognitiva, mas é a regulação do autocontrole e de sua ampliação, do suporte das disposições humanas. O interesse sempre está relacionado com um objeto exterior ao sujeito. Essa relação implica uma atividade interna como estágio que precede a motivação para a ação<sup>88</sup>. Nisso reside a formação ética do sujeito, pois a sua tomada de decisão, a sua ação, passa a ser coordenada pelo interesse múltiplo, e, portanto, diferentemente da ação guiada pelo desejo, a ação se orienta de modo deliberado, a partir do conhecimento elaborado constituinte do círculo de pensamentos.

Ainda, em relação ao desenvolvimento do interesse, em nenhum momento vemos em Herbart a defesa de que seu desenvolvimento esteja ligado a algum objeto específico. Pelo contrário, sua proposta pretende que se desenvolva a multiplicidade do interesse, equilibrado e harmônico, em contato com maior diversidade de objetos possíveis. Herbart classifica essa multiplicidade de objetos em objeto do conhecimento e da simpatia. Segundo Müller, é por essa razão que, em Herbart, o desenvolvimento do interesse está ligado com o ideal de formação geral (MÜLLER, 2001, p. 22).

Para Herbart (2003), o desenvolvimento do interesse implica ocupar-se consigo mesmo (*Selbsttätigkeit*). Nessa consideração está a distinção entre as representações espontâneas (*Freistehenden Vorstellungen*), que são derivadas da fantasia e da brincadeira, e as representações propositivas (*gehobenen Vorstellungen*), que são resultado do que é ensinado, significando o fim do processo de ensino.

### 3.5 Objetos do interesse múltiplo

A questão que se coloca agora é sobre como realizar o desenvolvimento do interesse múltiplo a partir da multiplicidade de coisas interessantes. Quais e quantas seriam essas coisas

<sup>86</sup> Cf. “[...] so würde aus Interesse Begehrung”;

<sup>87</sup> Cf. “Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor”.

<sup>88</sup> Aqui é justamente o ponto de maior importância do interesse como uma força espiritual (intelectual) e não simplesmente como uma motivação de natureza psicológica. Por isso, o interesse precisa ser bem diferenciado do desejo. A pergunta pedagógica crucial é como tornar o conteúdo interessante? Sem que tal questão seja tratada adequadamente não há processo formativo, ou seja, o educando não aprende.

interessantes? Herbart alerta que muitas vezes educador e educando se veem embaraçados e sufocados, “por não acreditarem na possibilidade de alcançar uma formação múltipla sem amontoar um grande aparato de coisas e se não aceitarem tanto trabalho quantas são as horas do dia” (H2, p. 43)<sup>89</sup>. Diante da infinidade de coisas interessantes, querer se ocupar com tudo somente leva à fadiga e ao cansaço. Chama atenção para que não esqueçamos do “interesse por causa do interessante” (H2, p. 44)<sup>90</sup>. Ao se classificar os objetos do interesse múltiplo, é preciso compreender que não se está classificando coisas interessantes, mas “estados de espírito [*Gemüdezustände*]” (H2, p. 44). Não é possível ao ser humano classificar objetos da multiplicidade, mas o conhecimento e a simpatia que tem por eles. É nesse sentido que vai a crítica de Herbart aos educadores que pretendem amontoar e classificar um sem fim de objetos e coisas do mundo, tornando o trabalho cansativo e infundável.

Herbart distingue como objetos do interesse as representações do conhecimento e da simpatia. São dois estados do espírito em que o conhecimento resulta do exercício sobre os objetos do mundo e, portanto, imagens como imitação através daquilo que existe no real (H2, p. 44). O círculo de objetos do conhecimento corresponde às representações que resultam dos objetos da natureza e da humanidade e, portanto, são infundáveis.

A simpatia, porém, gera outro estado de espírito, que resulta do aprofundamento sobre as relações entre as pessoas em diferentes tempos e lugares. A simpatia constitui-se da relação de transferir ou de receber dos outros estados de espíritos<sup>91</sup>. O termo *Empfindung* diz respeito ao modo de perceber e sentir algo. Ou seja, é um modo de compreender algo que percebo e sinto. Assim, a simpatia ou *Teilnehme* é algo que tenho inclusive quando divido meus aprofundamentos com os outros. A simpatia diz respeito ao movimento que o sujeito realiza socialmente em contato com outras pessoas, e com elas, compartilha, comunicativamente, suas percepções. Nisso ainda cabe a simpatia em relação ao diálogo que se estabelece com homens de outros tempos e lugares. O estado da simpatia é um estado de espírito que é afirmado e negado constantemente.

Portanto, a simpatia emerge do processo de aprofundamento e reflexão sobre estados de empatia nas relações humanas e contribui decisivamente para o desenvolvimento do interesse e do senso ético dos sujeitos. A simpatia é essencial para a formação do caráter. Herbart com certeza não foi pioneiro em considerar a importância da simpatia para o

<sup>89</sup> Cf. “[...] die da nicht glauben vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen und so viele Arbeiten übernehmen, als der Tag Stundend hat”.

<sup>90</sup> Cf. “Man vergesse nicht über das interessanten das Interesse, man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände”.

<sup>91</sup> Aqui é interessante observar o texto original: “Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im bilde; die Teilnahme versetzt sich in anderer Empfindung” (H2, p. 44).

desenvolvimento ético do sujeito, mas é preciso reconhecer como, em meio ao crescimento e ao fascínio pela ciência experimental, aloca fundamental importância, dentro do processo educacional, da contribuição formativa da simpatia<sup>92</sup>.

Herbart aprofunda e busca compreender o papel formativo da simpatia e sua importância no desenvolvimento do interesse múltiplo com a mesma importância que o conhecimento das coisas. Nesse sentido, identifica elementos ou elos (*Gliedern*) do conhecimento (*Erkenntnis*) e da simpatia (*Teilnahme*). No conhecimento, temos a variedade, a regularidade e suas relações estéticas (H2, p. 44)<sup>93</sup>. Na simpatia, o estado de espírito em relação à humanidade, à sociedade e à relação entre ambas em detrimento do mais alto saber (H2, p. 44)<sup>94</sup>.

O conhecimento precisa da variedade (*Mannigfaltigkeit*) de objetos do mundo. O espírito se debruça sobre a multiplicidade, um agregado de fenômenos do mundo real, reunindo e diferenciando-os pela semelhança e pela síntese. Ou seja, o interesse precisa que a multiplicidade de coisas se apresente com “variedade, novidade e sequência alternante” (H2, p. 44)<sup>95</sup>. Por isso, em sua obra tardia, Herbart ressalta a importância do contato, do manuseio dos objetos por parte da criança, em sua fase inicial ou ainda no governo das crianças. A partir da regularidade (*Gesetzmäßigkeit*) das experiências, é possível ao sujeito perceber a relação de necessidade (*Notwendigkeit*) entre as coisas e a impossibilidade do contrário, da realidade como matéria e forma, da qual a forma é o objeto de nossa experiência.

Sobre as diferenças específicas dos elementos (*Gliedern*) da simpatia, primeiramente Herbart mostra que, se a simpatia tão somente registrar as emoções e tudo que se relaciona a elas, como as diferenças, os choques e as semelhanças, ela é simplesmente simpática, uma

<sup>92</sup> Um dos precursores de Herbart no reconhecimento da simpatia nas relações sociais é Adam Smith (2015, p. 5). Constituída por sentimentos como de piedade e de tristeza, ela nos leva a ter sensações semelhantes às das outras pessoas. Isso não significa que a dor ou a emoção do outro nos é acessível, mas podemos imaginar a dor a partir de nossa simpatia constituída em nossas vivências. “Nossa imaginação apenas produz as impressões de nossos sentidos, e não as alheias” (SMITH, 2015, p. 6). Essa é uma faculdade pela qual nos colocamos no lugar do sofrimento dos outros, trocando de lugar com eles na imaginação. Podemos assim ter uma impressão sobre como será a dor de alguém atingido por um golpe, podemos sentir desconforto com as feridas abertas de outras pessoas. Nossa simpatia não se reduz, porém, somente aos sentimento de tristeza usados aqui de modo ilustrativo, mas também em outras paixões. “Nossa alegria pela salvação dos heróis que nos interessam nas tragédias ou romances é tão sincera quanto nossa dor pela sua aflição, e nossa solidariedade para com seu infortúnio não é mais real do que para com sua felicidade” (SMITH, 2015, p. 7). Não nos é dado de modo algum tomar parte nas emoções dos outros. Não podemos sentir o que os outros sentem. Mas aquilo que sentimos é desencadeado pelo que acompanhamos ou compreendemos das emoções que os outros sentem, ou seja, pela simpatia. Porém, se há uma simpatia que é da natureza humana, a vida social exige muito mais do que uma emoção natural. É preciso que eduquemos a simpatia para que se aproxime ao máximo possível das emoções que são fundamentais para os humanos.

<sup>93</sup> Cf. “*Erkenntnis des Mannigfaltigen, seiner Gesetzmäßigkeit, seiner ästhetischen Verhältnisse*”.

<sup>94</sup> Cf. “[...] *an Menschheit, Gesellschaft und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen*”.

<sup>95</sup> Cf. “*Sein Interesse hängt an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge*”.

espécie de relação passiva comparada por Herbart a um poeta que só registra a percepção e não faz nada inventivo ou cria algo a partir desses registros.

O interesse, a partir da relação simpática, pode também processar analítica e sinteticamente essas informações, procurando distinguir os conflitos, equilibrar e harmonizar primeiramente as emoções em sua alma e em uma relação simpática, novamente dispondo seu pensamento simpático entre os outros sujeitos. Isso é o que Herbart entende por interesse pela sociedade. “É o interesse em geral pelo bem-estar, que repartirá depois com o pensamento entre os indivíduos” (H2, p. 45)<sup>96</sup>. É preciso entender que a simples simpatia pode se converter em medo, pela mera observação das emoções humanas e certa subjugação do sujeito, com a conseqüente necessidade “tanto moral como hedonista” (H2, p. 45)<sup>97</sup>.

Ainda se tratando de ambas, tanto conhecimento quanto simpatia se constituem, em sua origem, do interesse passivo em relação ao mundo. O conhecimento tem origem no mergulho na empiria; a simpatia pela participação nas emoções humanas ou nas relações sociais. Aqui, o termo empregado por Herbart é *Teilnahme* e significa a ação de tomar parte, participação do sujeito. Em português, ele é traduzido também por simpatia e se confunde com simpatia (*Sympathie*) em sentido social.

O conhecimento do mundo se origina, segundo Herbart (H2, p. 45), da atividade especulativa; e a *Teilnahme* dá “origem ao espírito da ordem social [...], às leis e a especulação reconhece as leis”<sup>98</sup>. Esse processo se apoia na natureza das coisas. Tanto a especulação quanto a *Teilnahme* têm sua fonte nas coisas do mundo e nas relações humanas. Quando se libertam dessa base, se transformam em necessidades, a especulação se torna gosto e a *Teilnahme* se transforma em religião.

Levando em consideração essas definições, ressaltamos a importância pedagógica de tomar como essencial no desenvolvimento do interesse múltiplo no processo de formação, tanto em objetos das coisas naturais do conhecimento das ciências experimentais quanto dos fenômenos subjetivos e humanos que permeiam as relações sociais. Para uma formação geral, para o fortalecimento do caráter ético e da interioridade, para que se desenvolva um interesse múltiplo que se mova em muitas direções, não basta conhecimento dos objetos do mundo das ciências experimentais. A instrução, assim, para ser educativa, precisa considerar o

<sup>96</sup> Cf. “Aber sie kann auch die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen suchen, und sich für Wohlsein im Ganzen interessieren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen verteilt”.

<sup>97</sup> Cf. “[...]jeinem moralischen, wie einem eudämonistischen Bedürfnis”.

<sup>98</sup> Cf. “Die Räthsel der Welt trieben aus der Empirie Speculation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztre giebt Gesetze, die Speculation erkennt Gesetze”.

aprofundamento e a reflexão sobre a vida humana, sobre as relações sociais, que, em Herbart, têm o mesmo peso. Isso confere ao sujeito a capacidade de se orientar não tão somente pelo saber técnico e instrumental, mas também pelo saber político, social e cultural da sociedade, permitindo que se desenvolva com autonomia e liberdade diante de questões da vida social e humana em sentido amplo.

### 3.6 A instrução (*unterricht*)

Herbart argumenta, de saída, que seria “loucura deixar o homem entregue à natureza ou até querer conduzi-lo a ela” (H2, p. 46)<sup>99</sup>, justamente para que não se cometa o equívoco, de considerar o conceito de natureza como se fosse um retorno ou a defesa do ímpeto natural e selvagem do ser humano, ou ainda, querer conduzir o homem a se orientar por essa sua natureza. O conceito de natureza em Herbart sofre a influência do pensamento estoico que chega até ele principalmente por Rousseau. Isso não implica dizer que há pretensão de abandonar o homem à natureza, o que há é a intenção de tomar a concepção de natureza humana como ponto de referência, sob o qual o homem se debruça para se encontrar<sup>100</sup>.

Ao tratar da instrução, Herbart recorre à metáfora da navegação, afirmando que “O navio, cuja construção está feita com toda a arte para ceder às ondas e ao vento, espera pelo piloto para lhe indicar o seu destino e conduzir o seu curso de acordo com as circunstâncias” (H2, p. 46)<sup>101</sup>.

A embarcação então aguarda a presença desse piloto para que, em meio a essas forças do mundo, possa pilotar sua embarcação de modo seguro na direção de um porto de chegada. Mas, se precisa navegar, é no processo de navegação que o sujeito se constitui em um verdadeiro piloto. No começo, talvez lhe seja necessário auxílio para aprender a usar os instrumentos, as forças e os recursos para se conduzir. Porém, a meta da navegação é alcançar a capacidade de conduzir e pilotar o seu próprio barco, sendo que o processo de formação

<sup>99</sup> Cf. “*Den Menschen der Natur überlassen, oder gar derselben zuführen und anbidden zu wollen, ist thöricht*”.

<sup>100</sup> Há várias passagens na *Pedagogia Geral* (2010) que demonstram o profundo conhecimento e contato de Herbart, tanto dos pensadores gregos como os latinos. Ver nas páginas 75, 154, 111 e 222.

<sup>101</sup> Cf. “*Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, dass es durch alle Schwebungen den Wellen und Winden nachgeben könne, erwartet nun den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird*”. Nesse sentido, é interessante a interpretação de Foucault da metáfora da navegação em sua obra hermenêutica do sujeito, apresentando elementos como a ideia de trajeto, de deslocamento, do porto de destino, e de retorno. A ideia de navegação como uma “trajetória a ser assim conduzida na direção do porto, porto de salvação em meio a perigos, a fim de ser levada a bom termo e atingir o seu objetivo, implica um saber, uma técnica, uma arte. Saber complexo, a um tempo teórico e prático; saber conjectural também, que é sem dúvida um saber muito próximo da pilotagem” (FOUCAULT, 2010b, p. 222-223).

pode ser entendido como autogoverno. Essa metáfora se assemelha aos romances de formação, como *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe (2015), ou a própria saga de Ulisses na *Odisseia* de Homero, muito significativa para Herbart.

A instrução é o complemento da experiência e do convívio. Somos como o piloto na metáfora da navegação, que precisa elaborar sua sabedoria e lançar mão de instrumentos, que não lhe serão fornecidos em sua viagem existencial. Dito de outro modo, a existência humana necessita que pilotemos a nossa embarcação, a nossa existência e, para tanto, precisamos reconhecer as suas forças e limitações convivendo em meio a elas.

Nesse sentido, cabe à instrução e à educação de modo geral complementar essas experiências, criando pontos de apoio para que o educando possa ampliar seu círculo de pensamentos e desenvolver o interesse múltiplo. Como mostramos acima, o conhecimento provém da experiência (*Erfahrung*) no mundo das coisas e da simpatia (*Teilnehme*) no convívio e na participação das relações humanas e sociais. Porém, a experiência pessoal é muito restrita se comparada com a experiência humana em sua extensão temporal e espacial, legados e sistematizados pela cultura.

Por natureza, afirma Herbart, “o homem chega ao conhecimento mediante a experiência, e adquire a simpatia mediante o convívio” (H2, p. 46)<sup>102</sup>. É da natureza humana, pela sua propensão à ação, pela sua abertura ao mundo como sujeito educável e perfectível, que aprenda. Pela sua inserção no mundo das coisas e dos homens desenvolva o conhecimento e a capacidade simpática.

Essa experiência natural e espontânea nos apresenta, contudo, tão somente uma parte muito ínfima do todo, “um fragmento extremamente pequeno” e limitado do conhecimento que se oculta em diferentes tempos e espaços, “infinitamente maiores” (H2, p. 46). A simpatia que desenvolvemos de modo natural pela convivência talvez seja ainda menos pobre do que o conhecimento das coisas, pois “os sentimentos dos que conhecemos são muito semelhantes em geral ao de todos os homens” (H2, p. 46). A pobreza no desenvolvimento da simpatia está, porém, na sua limitação no que refere ao nosso círculo de convívio. Ou seja, os sentimentos das pessoas que convivem conosco são iguais aos de todos os homens, mas isso não procede para todos os sentimentos. Se o desenvolvimento natural do conhecimento é mais pobre, ele não representa tantos riscos para a formação humana como a “unilateralidade da simpatia” (H2, p. 46). Porém, esses vazios deixados por uma educação espontânea, tanto do conhecimento quanto da simpatia, devem ter a mesma preocupação para a educação e,

---

<sup>102</sup> Cf. “*Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung und Teilnahme durch Umgang*”.



portanto, precisam que o “complemento da instrução seja igualmente bem recebido” (H2, p. 46)<sup>103</sup>.

A questão é, então, sobre o que a instrução pode realizar para completar esse vazio e ampliar essas limitações de um aprendizado natural e espontâneo.

A instrução tece um fio longo, fino e suave; que se rompe com um toque de campainha e novamente se une outra vez; que une a todo momento os movimentos espirituais do aluno, e que, tanto se desenrola respeitando o seu tempo, perturba, não segue seus saltos, nem os mantém em repouso (H2, p. 46)<sup>104</sup>.

A instrução, portanto, é um complemento primeiramente de ordenamento, de aprofundamento e reflexão daquilo que já fora apresentado pela intuição. A intuição apresenta ao espírito uma “superfície ampla”, de modo imediato, amontoando um conjunto de informações de modo confuso. Para Herbart, esse conhecimento é essencial e necessário, pois nele se encontra uma riqueza de informações e vivências, fruto de uma vida livre.

O desafio da instrução é alcançar essas informações na alma do educando e penetrar “ativa e energicamente nas profundidades da alma, para remover e mesclar ali toda classe de sentimentos” (H2, p. 47). A dificuldade reside justamente no fato de que a educação não tem em seu poder a “experiência e o convívio” (H2, p. 47)<sup>105</sup>. Herbart exemplifica com o caso de uma criança aldeã, que tem um círculo restrito de vivências, diferentemente de uma criança que cresce em um ambiente urbano ou com um grande fluxo de vivências e relações humanas. A criança aldeã vive em um espaço em que fica mais claro o seu campo de aprendizagens e todos os espaços podem se tornar experiências formativas.

Esse domínio em uma criança urbana, em um espaço de muitas vivências e experiências, é mais complexo de ser compreendido pela educação, e dificulta um trabalho que possa acessar aquilo que está disperso e desordenado na alma da criança<sup>106</sup>. Ou seja, para que a instrução possa efetivamente desenvolver o seu trabalho, precisa de alguma forma conhecer e acessar o que reside na alma dessa criança por sua educação natural. Não é possível, na instrução, renunciar ao convívio e à experiência, pois, segundo Herbart, “seria como renunciar à luz do dia, contentando-se com a luz das velas” (H2, p. 47)<sup>107</sup>. Não se trata

<sup>103</sup> Cf. *“Die Mängel also, welche in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang, und in dem Größern Kreise des Wissens die Erfahrung, übrig lassen, sind für uns ungefähr gleich groß; und hier wie dort muss die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen seyn”*.

<sup>104</sup> Cf. *“Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreißt, und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er sich nach seinem Zeitmaas abwickelt, ihr Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt”*.

<sup>105</sup> Cf. *“Nur Schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt”*.

<sup>106</sup> Isso encontra ressonância em Hannah Arendt, em seu texto *A crise na educação* (2013), no qual dirige uma crítica severa à exposição precoce da criança aos espaços públicos.

<sup>107</sup> Cf. *“Es ist als ob man des Tages entfernen, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte!”*



de empobrecer a alma da criança, mas da possibilidade de oferecer-lhe um ensino que permita ordenar e harmonizar suas vivências e experiências.

Disso, podemos reter duas observações que são fundamentais. A primeira diz respeito à importância dada por Herbart à experiência e ao convívio para o decurso do ensino, que só é efetivo se tem em seu poder esses aspectos circunstanciais, para poder efetivamente acessar a alma do educando com o ensino. Não se trata de precisão, mas de proximidade, uma vez que é muito claro, para Herbart, que cada personalidade é singular e não há domínio sobre os elementos circunstanciais. Ter noção e proximidade desses elementos permite, no entanto, que se tenha propriedade sobre essas circunstâncias e que se acerte a linguagem, os instrumentos, os conteúdos do ensino. Assim, pela consideração dessas circunstâncias, há que se evitar a restrição da experiência e do convívio, uma vez que Herbart propõe justamente o seu alargamento.

Por outro lado, quando essas circunstâncias se distanciam demasiadamente da percepção da educação, corre-se o risco de o ensino não alcançar mais aquilo que reside na alma da criança. Com isso, a incidência do ensino – digamos assim – não encontra efetivamente o que está na alma e corre-se o risco de até pressupor artificialmente esses saberes, a partir daquilo que o educador ou os adultos possam imaginar. Ou seja, abre-se mão da luz do dia e, no seu lugar, coloca-se a luz das velas.

A experiência e o convívio são, portanto, basilares e precisam ser considerados pela instrução. Porém, a instrução pretende alcançar o educando para além do limiar de uma educação natural e desenvolver o múltiplo interesse. Nesse sentido, seria muito limitada uma educação que se circunscrevesse ao espaço de experiências e vivências imediatas do educando e que se ocupasse de organizar e sistematizar essas experiências, por mais ricas que sejam, mesmo que a educação fosse acertada.

Nada dispensa o educador de se “estender no espaço com descrições, de sacar no tempo a luz do passado e de abrir os conceitos do reino suprassensível” (H2, p. 47)<sup>108</sup>. A possibilidade de se estender no tempo e no espaço revela descrições, representações de uma riqueza infinita, assim como o convívio com o passado pode trazer uma grande satisfação e ser edificante. Pode ser tão rico que o mundo circunstancial pode se tornar tedioso e nos obrigar, principalmente como educadores, a sermos resilientes. Em se tratando do educando,

---

<sup>108</sup> Cf. “ [...] sich im Raume durch Beschreibungen auszudehnen, aus der Zeit das Licht der Vergangenheit zu Holen und den Begriffen das unsinnliche zu eröffnen”.

adverte Herbart (H2, p. 48): que “o discípulo não sofra nunca por seu mestre! Ser maçante é o maior pecado do ensino”<sup>109</sup>.

O que se evidencia disso é a importância da instrução e das infundáveis questões que se escondem por trás da prática do ensino e que precisam estar presentes para o educador e, portanto, devem estar presentes em sua formação. Na alma de um homem que tenha sido privado da instrução, “tudo flutua de modo confuso” (H2, p. 48)<sup>110</sup>. Quando aciona seu pensamento, se precipitam todas as suas impressões e se tornam mais fortes as que mais são repetidas. Tende a defender as que mais lhe convêm e a rechaçar aquilo que lhe incomoda (H2, p. 48). Tem extrema dificuldade de lidar com as situações que são diferentes daquilo que experimenta e são de seu agrado.

Em Herbart, podemos crer que não há conhecimento ou qualquer fagulha de humanidade na alma das pessoas, desconsiderando a experiência e o convívio. É a partir da experiência, base da personalidade, do caráter individual, que a instrução tem seu ponto de ancoragem e base sobre a qual se ergue. A aprendizagem depende justamente da riqueza, da abundância e da força dessas, tanto no que refere à experiência quanto ao convívio. A ligação de tudo isso, a força pessoal na aplicação sobre essas experiências, a capacidade de se relacionar e conviver com as pessoas, são coisas que devem ser criadas e formadas.

A instrução, então, se apresenta como o meio para criar e desenvolver a harmoniosa multiplicidade global a partir da experiência e do convívio. Só ela tem em si esse poder de, a partir da experiência e do convívio, desenvolver a multiplicidade harmônica do interesse. A educação não pode se ocupar meramente da classificação, pois, segundo Herbart, todo educando é orientado por aquilo que resulta da convivência e, por isso, tende mais para o interesse social ou até patriótico de seu grupo. Assim, é preciso decompor, completar e ordenar os saberes oriundos da experiência e da simpatia.

---

<sup>109</sup> Cf. “*Aber niemals muss der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben. Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts!*” Afirma Herbart que a experiência aguarda o ensino, como para ordenar essa “massa que ela amontou” de informações. Como pano de fundo, está a ideia de uma metafísica que Herbart desenvolverá como Metafísica em Geral de 1808. O ensino de certo modo mostra, apresenta e organiza o processo formativo da criança, para que ela possa se apropriar desses saberes e assim se equipar com uma estrutura de entendimento, permitindo analisar, compreender, e, assim, se posicionar diante das situações que se apresentam. Ou seja, “a psicologia herbartiana é, como ele mesmo diz, uma metafísica aplicada” (ORTEGA CASSET, 1983, p. XI). Herbart define a filosofia como “elaboração de conceitos”, sendo um conhecimento secundário, pois se apoia sobre um saber primário que é a experiência. Porém, o conhecimento filosófico é indispensável para a educação. A filosofia deve se fazer sempre presente onde se pretenda fazer educação, justamente por que experiência educacional carece que se ordene a experiência e a convivência, oferecendo subsídios para que a temática seja pensada (H1, p. 285).

<sup>110</sup> Cf. “[...] *alles schwimmt durcheinander*”.

### 3.7 Graus da instrução (*stufen des unterrichts*)

O que se percebe é que a instrução e a formação são processos constantes e contínuos, de navegar, de se constituir como piloto e de tomar nas mãos o leme do seu próprio barco. A instrução, segundo Herbart, deve desenvolver simultaneamente o conhecimento (*Erkenntnis*) e a simpatia (*Teilnahme*) como se fossem diferentes estados de espírito de uma mesma índole (H2, p. 51).

Simpatia e conhecimento não se desenvolvem da mesma forma. A simpatia (*Teilnahme*) depende da inserção e da participação da criança em grupos, de preferência pequenos, nos quais ela possa exercitar os seus sentimentos e emoções, em que sinta e desenvolva a necessidade de pertencerem e tomar parte na manutenção de certa ordem social e do bem comum (H2, p. 51).

Simpatia e conhecimento não são coisas que se aprende de alguém, mas são capacidades que cada sujeito desenvolve de acordo com suas oportunidades e recursos. São disposições que o sujeito desenvolve à medida que se debruça sobre a sua realidade e busca se apropriar da mesma. Os objetos e a própria educação tão somente colocam o educando em movimento, sendo importante, para tanto, que essa alma não esteja dispersa, distraída ou até mesmo oprimida pelas circunstâncias.

Isso ressalta, de certo modo, a sutileza e o cuidado que o educador precisa dispensar para perceber o que acontece na alma da criança, de como se desenvolver para não lhe causar danos e lhe retirar a disposição à liberdade e à capacidade de governar seu próprio processo de aprendizagem. A formação sólida e ampla do educador nesse sentido é de fundamental importância para observar as nuances e as sutilezas pelas quais se move o espírito e o processo de aprendizagem da criança. O educador precisa compreender e levar em consideração a natureza da infância, da adolescência ou da juventude para poder se aproximar e auxiliar o educando em seu desenvolvimento. “O que constitui precisamente a desventura da educação é que as muitas luzes débeis que brilham na tenra infância se têm apagado completamente há muito tempo como adulto; por isso, os educadores não podem tornar vivas e convertê-las em chama” (H2, p. 51)<sup>111</sup>.

Em síntese, na proposta de ação pedagógica de Herbart, a instrução decorre dos aprofundamentos sobre diferentes grupos de objetos que são representados à alma e, portanto,

---

<sup>111</sup> Cf. “*Das eben ist das Unglück der Erziehung, dass so manches schwache Licht, was in der Zarten Jugend glimmt, bey den Erwachsenen längst völlig verlöschen ist; daher sie nicht taugen, es zu Flamme anzufachen*”.

agrupados pela reflexão em uma unidade, constituindo o que entendemos por consciência. Essas reflexões alcançam níveis progressivos de reflexão superiores, às quais se sucederão outras reflexões que irão se sobrepor a esta, e assim sucessivamente, constituindo um sistema em que se se almeja alcançar a totalidade, “sem jamais a alcançar” (H2, p. 52).

Herbart é um bom kantiano e, em sua teoria, encontramos o conceito de representação como um conceito psicológico pelo qual a imagem é uma representação mental, que deriva das impressões causadas pelos objetos<sup>112</sup> ou também pode resultar da força do interesse. Quando provocadas pelos objetos do conhecimento, essas impressões são decompostas, aprofundadas, clarificadas, sistematizadas e, assim, cria-se uma imagem mental, como observamos anteriormente.

A multiplicidade do interesse se constitui pela força das impressões e as representações que desenvolvem. A atenção que um sujeito ou uma criança dispensa a algum objeto está relacionada ao modo como este causa impressão sobre esse indivíduo. Então, essa desperta a atenção e, quanto mais clareza tiver, maior serão a expectativa e a exigência da presença desse objeto pela mobilização do interesse. Essa exigência causada por esse interesse pode ser correspondida ou não, mas deve manter a exigência das coisas interessantes.

A criança sempre é desperta em sua atenção por aquilo que está em sua volta. Isso pode se ligar ao movimento do objeto, à sua forma, cor, ou ao som, assim como as expressões dos sujeitos em sua volta, seus movimentos, ações, etc. Importante é pensar que cada uma dessas experiências, cada um desses objetos exerce uma força sobre o espírito da criança, e não é possível aos seus interlocutores e àqueles que lhe observam mensurar a força do significado dessa atenção ou dimensionar como esta se torna uma expectativa para que se repita, a ponto de se tornar uma exigência de ação. A atenção e o conseqüente significado que cada experiência produz em cada criança é sempre diversa de qualquer outro sujeito. Nisso

---

<sup>112</sup> Cabe aqui brevemente entender o conceito de Herbart sobre a representação. Representação ou *Vorstellung* pode significar ou indicar uma imagem ou uma ideia, ou, ainda, ambas as coisas dependendo da tradição filosófica teórica sob a qual é olhada. A princípio, na tradição escolástica, o termo designava o conhecimento como semelhança do objeto. Representar nesse sentido pode ser três coisas: (1) pode ser o meio pelo qual se pode conhecer algo, sendo o conhecimento aquilo que é possível representar desse algo; (2) a imagem é a imagem daquilo que é a imagem do conhecimento ao se lembrar, ou seja, da capacidade de representar; (3) a representação é o próprio objeto em maior ou menor medida. O conceito de representação tem importância para pensadores como Descartes, Leibniz e Wolf. Esse último é o responsável por difundir o conceito de *Vorstellung* na língua alemã. Kant lhe dá um sentido mais geral, como a natureza de todos os atos e manifestações cognitivas, concepção que passou a ser usada na filosofia. Kant assim define representação: "O termo genérico é a representação geral (*repraesentatio*). Subordinado a esse, situa-se a representação com consciência (*perceptio*). Uma percepção que se refere simplesmente ao sujeito, como modificação do seu estado, é sensação (*sensatio*); uma percepção objetiva é conhecimento (*cognitio*). O conhecimento, por sua vez, é intuição ou conceito (*intuitus vel conceptus*). A primeira refere-se imediatamente ao objeto e é singular, o segundo refere-se mediatamente, por meio de um sinal que pode ser comum a várias coisas" (KANT, 2015, p. 290).

também reside uma riqueza pela qual cada personalidade se torna única e diferente, pois não há como mensurar essas vivências ou o quanto elas são significativas.

O que se constata então, é que a instrução proposta por Herbart tem duas dimensões fundamentais. A primeira diz respeito ao conhecimento e se ocupa das coisas do mundo. Para tanto, cabe à ação pedagógica “mostrar, interligar, ensinar, filosofar” (*zeigen, verküpfen, lehren, philosophieren*). Uma segunda dimensão da instrução é a que diz respeito às relações humanas ou mais precisamente ao convívio (*Teilnehme*), e que se ocupa do próprio convívio e do saber que resulta desse, do interesse simpático, que deve ser “claro, contínuo, edificante, ligado à realidade” (*anschaulich, kontinuierlich, erheben in die Wirklichkeit eingreifend*) (H2, p. 54)<sup>113</sup>.

Existem situações em que basta ao educador dar o primeiro empurrão e o educando busca, por sua própria conta, aprender, precisando ao educador somente lhe motivar e oferecer os materiais para realizar suas experiências. Mas, há casos de maior dificuldade, exigindo do educador maior conhecimento pedagógico, para que possa encontrar o melhor modo de realizar o processo. Ou seja, há a necessidade de um ajustamento mútuo entre educador e educando. Cabe ao educador buscar se adequar ao aluno e buscar o melhor modo de realizar a formação, inclusive com auxílio de terceiros para apresentar matérias das quais o educador não dá conta.

As maneiras de ensinar são muito circunscritas à singularidade de cada sujeito e à atuação do educador e do educando. Inscrito nessas maneiras está o que Herbart chama de modo desagradável da instrução, que é a maneira repetitiva de ensino. Ser repetitivo é o que não convém ao que é o foco da atividade. O educador deve ser hábil e “profícuo em toda espécie de expressão” (H2, p. 57), das simples às complexas, mas, acima de tudo, precisa estar contextualizado e de acordo com as circunstâncias em que se insere a sua opção pedagógica, sabendo ocupar-se com o acidental sem deixar de acentuar o essencial.

Importante e fundamental é entender que a instrução em Herbart tem como condição fundamental a participação ativa do educando. Isso leva o pensador a afirmar que todas “as

---

<sup>113</sup> Herbart reflete, porém, sobre a possibilidade de cada um perguntar a si mesmo sobre o que de seu conhecimento pertence ao simples conhecimento ou à simpatia, e pondera que, se isso ocorresse, teríamos provavelmente muita confusão, pois cada um o faria conforme sua formação. Mas são grandes as lacunas formativas, como ausência de formação do gosto ou ele é formação frágil, outros não sabem matemática, outros ainda não conhecem nada de filosofia. “Os mais doutos terão porventura de adivinhar por muito tempo ainda procurar no vasto âmbito do seu saber toda aquela metade que designamos por interesse” (2010, p. 90).

maneiras que relegam o ouvinte para a simples passividade e lhe negam uma participação própria são desagradáveis e opressivas” (H2, p. 58)<sup>114</sup>.

### 3.8 Instrução descritiva, analítica e sintética

Herbart não se atém somente a teorizar sua proposta de instrução. Busca também sinalizar como esse processo se dá efetivamente no decurso da educação. Busca de algum modo indicar como esses processos se apresentam na prática da educação pela instrução (*Erziehen durch Unterricht*). Para essa tarefa, distingue três modos de instrução – representativo ou descritivo (*darstellenden*), analítico (*analytischen*) e sintético (*synthetischen*) – e que se dão em relação ao conhecimento e à simpatia. No que refere aos objetos do conhecimento, esses três modos de instrução equivalem ao ensino empírico, especulativo e do gosto e são a base da constituição do que, no terceiro livro, é designado por caráter objetivo como veremos no quarto capítulo de nossa tese. Da mesma forma, esses modos de ensino estão na base dos processos de ensino simpático (humanidade, sociedade e religião) e é a base do que, também no terceiro livro, será denominado por caráter subjetivo.

#### 3.8.1 Instrução no conhecimento

A primeira coisa a ser considerada em se tratando da instrução, em Herbart, são as experiências e as vivências que compõem o círculo de pensamentos de cada sujeito. É essa multiplicidade, mesmo que insípida, que precisa ser analisada e harmonizada. Nessa multiplicidade, encontram-se as referências pelas quais é possível iniciar um movimento para transpor esse limite circunstancial de experiências e convivências do educando.

A instrução descritiva se dá no horizonte das experiências diárias e nas convivências usuais mundanas. Segundo Benner (1997, p. 79), equivalente em nossos dias àquilo que é partilhado diariamente conosco nos meios de comunicação, mas também pelas experiências e vivências relatadas nos espaços de aprendizagem por professor e alunos. A vantagem da instrução descritiva está na proximidade que estabelece com a realidade, despertando, assim, a atenção do educando e tornando interessantes as coisas e as experiências de mundo.

---

<sup>114</sup> Cf. “*An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloß passiv machen und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloß passiv machen und ihm eine peinliche Verleugnung der eignen Beweglichkeit anmuten*”.

O perigo da instrução descritiva é a falta de observação necessária por parte do professor dos processos e, por consequência, a dificuldade de acertá-los. A limitação reside na dificuldade de encadear essas experiências de instrução. Segundo Benner (1997, p. 79), “a instrução descritiva também se dá com adolescentes em todos os lugares onde eles participam de experiências e observações com seus semelhantes e com as coisas”<sup>115</sup>.

A instrução descritiva tem seu ponto de partida na “descrição da região mais próxima” (H2, p. 59) do mundo da criança. Herbart sugere que se explore a vida da criança, seus antepassados, imagens, fatos históricos. Nisso é possível alargar, a partir das referências do mundo imediato, as fronteiras e os limites das vivências e experiências da criança. Como ferramentas dessas atividades, Herbart sugere o uso de retratos, mapas, cores e até pequenas viagens. São meios que, em nossos tempos, se multiplicaram em uma infinidade de recursos. Porém, são recursos que não se aplicam ao acaso e em grande quantidade a uma mesma criança. O excesso de recursos e informações só causa dispersão, uma vez que o que se pretende é aprofundar o conhecimento. Cabe escolher as ferramentas mais apropriadas a cada contexto de aprendizado.

O processo de alargamento, que se inicia no mundo circunscrito e intuitivo da criança, se segue ao processo de elaboração de signos e significados, permitindo que ela se distancie da realidade imediata, a qual perde forças e intensidade, dando lugar a outros meios de investigação e conhecimento. A mera descrição, que produz um saber de fronteiras tênues, é incerta e segue o único princípio de “descrever, de forma que o educando julgue ver” (H2, p. 59)<sup>116</sup>.

Essa experiência de caráter descritivo, que se eleva num amontoado de informações, precisa do auxílio do educador para que a criança decomponha esse conhecimento, levando-a a mergulhar mais profundamente em unidades cada vez menores, para, assim “dar clareza e pureza às noções” e é o que Herbart entende por instrução analítica. Dessas partes, se fará o processo de abstração, do qual se poderá “deduzir toda a espécie de conceitos formais”(H2, p. 59)<sup>117</sup>. Cabe ao educador auxiliar o educando a decompor as partes que não aparentam ser passíveis de decomposição e mostrar o que há de comum e de diferente nos objetos ou nas suas características.

---

<sup>115</sup> Cf. *“Darstellend unterrichten sich auch die Heranwachsenden überall dort, wo sie Erfahrungen und Beobachtungen mit Sachverhalten und Mitmenschen mitteilen”*.

<sup>116</sup> Cf. *“[...] so zu beschreiben, dass der Zögling zu glaube”*.

<sup>117</sup> Cf. *“[...] und ganze Umgebungen können der Abstraction unterworfen werden, um mancherley formale Begriffe daraus abzuschneiden”*.



A atividade descritiva e analítica, porém, não se reduz aos objetos da experiência sensível, e se estende aos elementos do convívio. Nesse sentido, é importante que o educador leve os educandos a mergulhar e a analisar “a alma nos diferentes sentimentos da simpatia que ela ocasiona” (H2, p. 60)<sup>118</sup>. Se trata de analisar o convívio e de levar o espírito a observar os próprios sentimentos estimulados pelo convívio. Esses precisam ser clarificados segundo Herbart e, assim, desenvolver a própria personalidade. Da conseqüente simbolização, é preciso também transpor essa fronteira que diz respeito aos sentimentos da individualidade e observar como estes se apresentam de modo mais global. Para tanto, é importante “multiplicar os contatos e elevar a intensidade do convívio” do educando (H2, p. 59)<sup>119</sup>.

O processo da instrução descritiva e analítica pretende reconhecer a existência de certa generalidade. Esse movimento da alma do educando é praticamente espontâneo e intrínseco à natureza humana. Porém, o ritmo da vida social impõe a necessidade de acelerar o processo de aprendizagem natural e ampliar os horizontes desse saber imediato, fato este que justifica a presença e a intervenção do educador<sup>120</sup>.

Porém, é preciso ter ciência de que o processo de alargamento se pauta naquilo que a vivência e a experiência podem fornecer como base para a capacidade de entendimento. Por isso, para Herbart, é importante que algumas experiências sejam repetidas, reforçando a impressão sensorial. Em caso de uma vivência pobre e lacunar, precisa primeiramente ser enriquecida para realizar uma atividade mais rica de análise e aprofundamento e o conseqüente alargamento mais sólido e consistente. A força do caráter ético do sujeito é em certa medida proporcional ao processo de instrução.

Herbart, por vezes, foi incompreendido pelos que viviam em seu tempo. Mas não é possível não se impressionar com sua originalidade e perspicácia pedagógica, como na passagem em que faz a seguinte recomendação:

Tinha proposto para o caso dos triângulos modelos, pô-los no berço sempre em frente dos olhos da criança, assinalados num quadro com pregos brilhantes [...] Porque idealizo colocar ao lado daquele quadro, ainda varetas e esferas de toda a espécie de cores; mudo, combino e vario muitas vezes estas varetas e depois as construções e toda a espécie de brinquedos da criança. Levo um pequeno órgão para

<sup>118</sup> Cf. *“Auch den Umgang kann man zerlegen, und in die einzelnen Empfindungen der Teilnahme, die er bereitet, der Gemüt vertiefen”*.

<sup>119</sup> Cf. *“ [...] mehr teilnehmende Achtsamkeit unter die Kinder zu bringen, und eben dadurch auch die Berührungen zu vervielfältigen, die Intensität des Umgangs zu erhöhen ”*.

<sup>120</sup> Herbart afirma que nesse processo se encontram a lógica e a teoria combinatória. A teoria combinatória na matemática analisa as possíveis combinações entre diferentes números. Herbart usa com frequência a matemática para explicar certos conceitos. Porém, o faz mais em sentido metafórico. No caso do processo instrutivo analítico combinatório, estamos falando que os elementos decompostos separadamente serão agrupados em conceitos, ou seja, quando combinados em suas características, darão origem a certos conceitos. Com esses conceitos, que serão trocados, associados, etc, se constitui o conhecimento de uma pessoa e sua identidade. A concepção e as combinações são infinitas, não se repetem e são dinâmicas.

a sala de jogos e nele faço soar durante alguns minutos tons simples e intervalos musicais; junto-lhe um pêndulo, tanto para os olhos da criança como para a mão de um instrumentalista pouco experiente, para nele observar relações rítmicas (H2, p. 61-62)<sup>121</sup>.

Herbert ainda cita a necessidade de variar entre quente e frio, o desenvolvimento do tato pelo toque de tecidos com malha mais fina e grossa, a decoração das paredes do quarto da criança com letras, etc.

A instrução sintética do conhecimento, porém, é que permite ao ser humano progredir em seu conhecimento e em sua dimensão pessoal, pois permite a combinação e o desenvolvimento criativo do que não existe no real. Se caracteriza porque “constrói a partir das suas próprias pedras, é o único capaz de erigir o edifício de pensamentos que a educação exige” (H2, p. 61)<sup>122</sup>. A síntese é “combinatória”. Ela contribui para a “agilidade do espírito” e por isso deve ser exercitada o mais cedo possível, com maior frequência, inicialmente ainda na esfera do mundo empírico (H2, p. 63). No campo da especulação, esse modelo de combinação é obscurecido por modelos próprios, como no caso da matemática, excluindo modelos de combinação empíricos que desviam e deturpam a boa formação do espírito. Dentro dessas combinações está o número, sendo a combinação realizada por um conjunto de elementos. O número também já é uma abstração. As formas especiais de combinação são as de tempo e espaço, as geométricas e rítmicas.

A síntese especulativa é diferente da combinatória lógica. Se baseia em relações, mas não é algo que o educador deve ocupar com seus alunos nos primeiros anos. Porém, não pode deixar de desenvolver o pensamento especulativo, sendo um problema em uma sociedade assaltada “pela divisão de opiniões e em que se permite à leviandade ou a uma resignação precipitada e lamentável não inquirir a verdade” (H2, p. 63)<sup>123</sup>.

Em relação ao bom gosto e aos elementos de sua síntese, é fato que não se encontram na esfera das coisas. Está nas relações, “sendo que o gosto não se encontra no objeto

<sup>121</sup> Cf. *“Beyspiele und Symbole aller Gattung sind bekanntlich mildernde Hülfen. Für die Musterdreiecke hatte ich vorgeschlagen, sie dem Kinde in der Wiege, an einer Tafel durch glänzende Nägel bezeichnet, fortdauernd vor Augen zu stellen. Man lachte. Und man lache nur noch mehr! denn ich stelle in Gedanken neben jene Tafel noch Stäbe und Kugeln mit allerley Farben überzogen; ich versetze combinire, und variire sehr fleißig diese Stäbe und späterhin Gewächse und allerley Spielsachen des Kindes; ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube, und lasse darauf einfache Töne und Intervalle Minutenlang erklingen; ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die Hand einer ungeübten Spielerin [...]”*.

<sup>122</sup> Cf. *“Der SYNTHETISCHE Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen”*.

<sup>123</sup> Cf. *“Am wenigsten darf diese Vernachlässigung in. unsern Zeiten empfohlen werden, wo die Spaltung der: Meinungen jeden anficht, und nur dem Leichtsinn oder einer eben so voreihgen als traurigen Resignation erlaubt, nach Wahrheit nicht zu fragen!”*

observado, mas sim na maneira de observar” (H2, p. 64)<sup>124</sup>. O bom gosto geralmente está na fantasia (abstração). Assim, a missão da educação sintética é “fazer surgir o belo na fantasia do educando” (H2, p. 64)<sup>125</sup>. Para tanto, o professor poderá inserir em seus trabalhos o contato com alguma escultura ou pintura. A música se apresenta como o modo mais seguro de desenvolver essa habilidade. Só é preciso que o professor tome o cuidado de não se tornar pedante, ou seja, fazer alarde sobre o que não sabe<sup>126</sup>.

### 3.8.2 A instrução simpática

A instrução simpática deve zelar para constituir no educando um “coração que se deveria tornar grande e cheio” de humanidade (H2, p. 64)<sup>127</sup>. Entre outras coisas, trata-se de construir as bases de um coração benevolente, de desenvolver a capacidade de compreender e se relacionar consigo e com os outros, mesmo que as circunstâncias não sejam favoráveis, na família, entre os amigos, na instrução habitual, e assim desenvolver o amor pela humanidade.

O lugar por excelência do desenvolvimento da simpatia é o convívio com as pessoas e é a razão da crítica de Herbart à educação, ao pretender se “distanciar dos homens, dos homens individuais e reais” (H2, p. 65)<sup>128</sup>, como se fossem insignificantes na formação e como se os intelectuais fossem um grupo apartado dessa realidade. Mas, por outro lado, preocupados com a realidade e, assim, pelo viés de redentores da humanidade, nela inseridos.

Se o conhecimento humano ocupa um lugar central na pedagogia herbartiana, o pensador refuta o modo como esses são apresentados e dispostos aos educandos, geralmente pensados para serem decorados. A instrução simpática pode ser de importante contribuição, nesse sentido, ao considerar que a história é feita por homens e pessoas em diferentes tempos e lugares, e, na simpatia pelos homens, encontramos um caminho para o interesse pelo pensamento humano por parte das crianças.

Apesar dessas considerações, cabe ainda saber como Herbart imagina que se possa desenvolver a instrução simpática sem subjugar a alma da criança e pretender dominá-la mediante a ciência e a arte, uma vez que há uma profunda consideração de pensar pelo

<sup>124</sup> Cf. *“Aber dahin wird man sich leicht vereinigen, dass nicht in der Masse, sondern in den Verhältnissen, der ästhetische Werth liege”*.

<sup>125</sup> Cf. *“Der Geschmack wohnt meistens bey der Phantasie, wiewohl er von ihr ganz verschieden ist”*.

<sup>126</sup> Herbart tinha o refinado contato com a arte, principalmente com a música. Nesse sentido, é interessante o trabalho de Nadia Moro (2006) – *Der musikalische Herbart* – no qual ela retoma as pesquisas sobre a música, sobre o impacto da harmonia e do contraponto tonal sobre os estados psicológicos dos sujeitos.

<sup>127</sup> Cf. *“Wir kommen zu dem Unterricht, welcher die Theilnahme synthetisch bilden soll, durch den also das Herz groß und voll werden müsste [...]”*.

<sup>128</sup> Cf. *“[...] von den einzelnen wirklichen Menschen [...]”*.

princípio da liberdade do educando e pela autoformação desta. Essa se dá por meios sintéticos comuns, uma vez que “[...] a simpatia refere-se a emoções humanas” ou “*menschliche Regungen*” (H2, p. 66)<sup>129</sup> e, para o seu ensino, é tão somente “necessário um certo calor de alma” (H2, p. 66)<sup>130</sup>. A simpatia se dá pelo “desenvolvimento de sentimentos humanos” e, portanto, somente é possível em meio às relações humanas. Herbart afirma que a simpatia não se desenvolve por qualquer “chamazinha ardente” que possa inflar o coração de um sujeito, mas por uma chama que seja permanente, produzida com uma “matéria capaz de desenvolver continuamente um calor suave” (H2, p. 65-66). Ou seja, isso significa que o sentimento humano é produto das relações contínuas, persistentes na história dos sujeitos, não podendo ser reduzido às relações imediatas.

Num primeiro momento, a simpatia se desenvolve na livre convivência das crianças com elas mesmas. Assim, é pelas contribuições de umas com as outras e daquilo que lhes é apresentado à “alma” que poderão se desenvolver. Esse primeiro desenvolvimento deve ser alargado para além das fronteiras imediatas da convivência por uma firme e coerente orientação de quem educa.

Essa elevação da simpatia que se desenvolve nas relações insípidas precisa alcançar a simpatia pela humanidade, pelos homens e seus feitos. Como exemplo, Herbart cita os pensadores gregos e romanos, que poderiam ser vistos como nossos antepassados e, no caso da instrução sintética da simpatia, deveria se desenvolver a simpatia por esses pensadores. “A epopeia homérica e o diálogo platônico não são em primeiro lugar obras de arte e livros de sabedoria<sup>131</sup>. Apresentam sobretudo sujeitos e pensamentos e é por isso que recebem, em primeiro lugar, um acolhimento agradável” (H2, p. 67)<sup>132</sup>. Acrescenta: “A fábula deve apenas distrair-nos, mas as personagens devem interessar-nos” (H2, p. 67)<sup>133</sup>.

### 3.9 O que se espera do resultado da instrução

Jovens receptivos e abertos são o maior elemento de sorte para um pedagogo. A essa altura do processo da instrução, é de grande regozijo ao educador o sentimento de satisfação

<sup>129</sup> Cf. “[...] *Theilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen [...]*”.

<sup>130</sup> Cf. “[...] *Hier bedarf es einer erwärmten Temperaur des Gemüths [...]*”.

<sup>131</sup> Quando se trata de ir aos clássicos, Herbart recomenda três coisas: (1) uma boa seleção dos clássicos como Homero, Plutarco, Xenofontes e Platão, além dos latinos à medida que as crianças estiverem preparadas para estes. (2) Em seguida, determinar de modo exato como realizar a instrução, e, por fim, (3) definir um conjunto de textos de apoio que possam auxiliar na compreensão do clássico lido.

<sup>132</sup> Cf. “*Das HOMER'sche Epos, der PLATON'sche Dialog sind nicht zuerst Werke der Kunst und Bücher der Weisheit; sie stellen vor Allem Personen dar, und Gesinnungen; für diese zuerst heischen sie eine freundliche Aufnahme*”.

<sup>133</sup> Cf. “[...] *die Fabel soll uns NUR unterhalten, die Personen aber sollen uns interessieren*”.

pela sua atividade de conduzir o processo formativo de uma jovem alma e reconhecer nela o resultado do seu trabalho, da seriedade como conduziu a formação do interesse múltiplo do educando. Esse só pode ser resultado de um trabalho conduzido com seriedade que a arte de educar exige.

Mas, qual é o resultado que se espera de uma alma formada com um interesse múltiplo? Primeiramente, é um espírito sempre aberto, mas firme em seus anseios, confiante em si e na sua capacidade de conduzir sua existência na coexistência com seus semelhantes. É perceber que esse jovem tem capacidade de lidar com as adversidades morais e sociais que lhe causem desgosto e buscar na obscuridade encontrar o seu caminho. Mas, não qualquer caminho, e sim o da bondade, caminho para o qual empenhará sua energia e busca. O legado cultural humano será seu suporte, pois tem ciência de que a condição humana precisa sempre da arte para se orientar em seu estado artificial, uma vez que não é mais a natureza que deve ocupar sua energia e sim a sua força criativa. O ser humano sempre se voltará contra si mesmo se não souber se ocupar contra as “excrecências” que surgem na cultura.

A empiria e a simpatia nos trazem todo dia coisas novas, das quais muito pouco se retém, que são sentidos de que nos apropriamos em situações temporais sob o fundo no qual vivemos. É preciso considerar que a escola em Herbart é ócio. Por isso, sem escola, não há vida (*non scholae, sed vitae*). Ou seja, não se pode pensar a escola em Herbart tendo como referência nossa instituição escolar em geral de hoje. Para ele, a escola é um tempo e um espaço de ocupação com o saber. Na escola, “se reúne o prazer de viver com a elevação da alma, que sabe diferenciar da vida” (H2, p. 88)<sup>134</sup>.

Em síntese, o que se espera como resultado da instrução é, acima de tudo, que este tenha embasado e se colocado em direção da formação do caráter. Ao desenvolver um interesse múltiplo, é fato que já tenha contribuído de modo consistente para que o jovem desenvolva a “retidão do caráter”, o que não é a mesma coisa que contribuir para a “fortaleza e a invulnerabilidade do mesmo” (H2, p. 89)<sup>135</sup>.

Chegando ao final deste capítulo, cabe fazer algumas ponderações sobre a ação pedagógica da instrução educativa. A finalidade de tal instrução é o desenvolvimento de um interesse múltiplo, que leve o espírito do sujeito a se mover em múltiplas direções, e que o interesse possa ter atenção para a multiplicidade de objetos do conhecimento e da simpatia.

<sup>134</sup> Cf. “*In ihr ist LEBENSLUST vereint mit DER HOHEIT DER SEELE, WELCHE WEISS VOM LEBEN ZU SCHEIDEN*”.

<sup>135</sup> Cf. “[...] *etwas anderes aber ist die Festigkeit, die Härte und Unverwundbarkeit desselben*”.

Essa é a condição para que possa se desenvolver e fortalecer o caráter ético e a capacidade de moralidade.

Parece-nos ser urgente que a educação se debruce sobre o tema, tendo em Herbart uma significativa referência. Vivemos uma sociedade na qual há uma abundância de coisas interessantes e disponíveis a praticamente todos os sujeitos em todas as faixas etárias, em todos os lugares e sobre todos os tempos. Para onde quer que o nosso olhar se volte, há uma infinidade de coisas a serem vistas. O mais importante é que estas estão acessíveis em grandes quantidades para todas as gerações, num sem fim de informações, de estímulos visuais, auditivos, mentais, etc. Mas não é à toa que paradoxalmente toda essa abundância se torna um problema para a educação à medida que busca aprofundar e refletir sobre todas essas coisas interessantes. As queixas comuns dos educadores recaem sobre as dificuldades de concentração, de interesse e atenção das novas gerações, que são extremamente ativas.

Há uma grande dificuldade em organizar as crianças e realizar atividade com maior profundidade e concentração, pois são gerações extremamente dispersivas e ativas em sentido de inquietude e de perturbação. Isso é agravado pela dificuldade de oportunizar e estabelecer relações pedagógicas e sociais com e entre essas crianças. Há uma grande dificuldade de encontrar a criança e tocar seu espírito. A isso se soma a dificuldade de se estabelecer relações de cumplicidade e de proximidade entre educador e educando.

Diante de tais dificuldades, a escola tem pretendido ser interessante e apresentar um conjunto de coisas interessantes que possam ocupar as crianças, mas que nem sempre atinge grandes profundidades e reflexões. Oferece recursos sofisticados, tecnologias virtuais e digitais – embora geralmente careçam de aprofundamento – e se tornam parte do interesse múltiplo da criança. Apesar da sofisticação didática, do maior conhecimento psicológico e científico da mente, as práticas continuam sendo de memorização e reprodução. Ou seja, os procedimentos e o ensino são uma mera instrução técnica de saberes, repasse de conhecimentos.

Desconsidera-se o ensino simpático e os processos de vivência como fundamentais no desenvolvimento e na formação humana. Por questões de recursos e de estrutura, há um empobrecimento do círculo de vivências da criança, da experiência do convívio das crianças e a dificuldade de a educação reunir o que está disperso, deixando a alma da criança tumultuada e perturbada. Cheias de informação, as crianças podem ter grande dificuldade de organizar e reunir todas essas informações. Há também o risco da exposição excessiva e precoce na contemporaneidade da infância.

A tendência é de constituição de gerações de sujeitos distraídos, para as quais poucas coisas importantes para a vida social e humana fazem sentido e lhe atizam o espírito, com dificuldade de se posicionar com criticidade diante das coisas e a agir com autonomia. Uma das consequências desses processos é o fraco desenvolvimento do interesse ou seu desenvolvimento restrito, levando os indivíduos a se moverem guiados pelos desejos por coisas interessantes. Resta comprometida, assim, a possibilidade de os sujeitos alcançarem o autogoverno e a maioria do entendimento.

Não há processo educativo se não há o interesse por parte do educando. Por mais sofisticados que forem os métodos pedagógicos, os recursos, a didática, não é possível ignorar, no processo formativo, o desenvolvimento do interesse múltiplo.



## 4 DISCIPLINA E AUTOGOVERNO

### 4.1 Um tema espinhoso

A nossa argumentação chega finalmente ao tema da disciplina (*Zucht*), aqui compreendida como disciplina formativa. Formativa para se distinguir de outras concepções de disciplina, que, em sua maioria, são de caráter repressivo, controladoras e, portanto, perversas. A disciplina em Herbart é formativa e esperamos apresentar alguns argumentos que esclareçam por que ela se diferencia e pode ser assim entendida. A compreensão desse seu caráter é também a razão pela qual a pedagogia de Herbart é tão atual e passível de ser resgatada diante de todos os problemas pelos quais a educação se vê imersa no contexto da sociedade contemporânea.

Pode-se dizer ainda que a disciplina, como a terceira parte da estrutura tripartida da *Pedagogia Geral*, é a ponta de todo o processo de formação em Herbart. Ou seja, todo o processo que se inicia no governo das crianças alcança e consolida-se com a disciplina. Sem a ação pedagógica da disciplina, o governo das crianças e a instrução perdem em boa parte seu sentido.

A disciplina em Herbart, porém, não se deixa compreender facilmente e é um tema espinhoso para quem se arrisca a tocá-lo. Há um grande risco de ser interpretado equivocadamente e de se tornar material de justificação de práticas pedagógicas com as quais não compactuamos. Dentre as razões para tal, poderíamos destacar a dificuldade de romper com a concepção usual de disciplina que a maioria de nós carrega consigo: uma disciplina autoritária, controlada, verticalizada e que ordena as coisas. O ordenamento das coisas em Herbart, por exemplo, está ligado profundamente à instrução e se dá no exercício reflexivo sobre o conhecimento do mundo humano e natural. A disciplina em Herbart é horizontalizada, pautada no diálogo e que não se resume a um conjunto ordenado de preceitos. E quando somos apresentados a essa perspectiva, precisamos nos desfazer daquela ideia convencional de disciplina como uma estrutura rígida, constituída de preceitos e regras fixas, que precisam ser seguidas de maneira quase retilínea.

Uma terceira razão reside no fato da disciplina ser a parte mais negligenciada da *Pedagogia Geral*, inclusive pelos próprios discípulos de Herbart, denominados de herbartianos. Os intérpretes geralmente se concentram no livro sobre a instrução, ignorando o fato de que a *Pedagogia Geral* só se revela ao leitor adequadamente se levar em consideração a relação entre as três dimensões pedagógicas, a saber, do governo das crianças, da instrução e da própria

disciplina. Por fim, é preciso considerar a dificuldade que está ligada ao exercício hermenêutico em relação à obra, buscando recontextualizar um conceito que fora escrito e pensado levando em consideração aspectos circunstanciais de outro tempo e de outro espaço educacional, social e cultural. O fato é que não é um tema que se entrega fácil à compreensão, pois está interligado e depende de toda uma estrutura sob a qual se desenvolve e se sustenta.

É preciso reconhecer que a leitura que estamos apresentando sobre a disciplina só foi possível a partir da investigação empreendida por Foucault na *Hermenêutica do sujeito*, da reconstrução que este faz da *instruction* latina e, no caso da disciplina, do conceito de *pharresía*<sup>136</sup>, guardando todas as diferenças entre os dois autores em tela. Se a *pharresía* é a coragem de dizer a verdade, de fazer uso público da razão, a disciplina é a ação pedagógica que visa desenvolver essa capacidade e coragem e, assim, consolidar o processo de formação para que o sujeito tenha governo de si ou o autogoverno. Nesse sentido, a *Pedagogia Geral* revela toda sua força política e a pretensão de desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna.

Tudo isso torna ainda mais intrigante a pergunta sobre o sentido e a finalidade que Herbart atribui à disciplina. Como ela se interliga com o governo das crianças e com a instrução educativa? O que ela pode nos dizer ainda hoje? São questões amplas e talvez difíceis de serem satisfeitas em um capítulo de tese. Porém, como nos propomos a uma releitura da *Pedagogia Geral*, apresentaremos, na sequência, o que nos parece essencial sobre a ação pedagógica da disciplina formativa para pensar a pedagogia geral como uma pedagogia na qual o sujeito se autogoverna. Nossa hipótese de leitura é a de que a disciplina é a força formativa indispensável para que o educando possa alcançar seu próprio autogoverno, ético e formativo.

## 4.2 Do governo à disciplina

Governar a criança a partir de medidas como a autoridade amorosa, estabelecendo uma relação de cumplicidade, e utilizar a instrução para alargar o círculo de pensamentos da criança são ações pedagógicas que visam abrir caminho para o autogoverno do sujeito, para a constituição de um círculo de pensamentos e um interesse múltiplo, mantendo aberta a sua condição de educável e perfectível. Porém, para Herbart, isso ainda não é suficiente para que o educando alcance o autogoverno e para que tenha coragem de fazer uso de seu entendimento,

---

<sup>136</sup> Cf. “Etimologicamente, *parrhesía* é o fato de tudo dizer (franqueza, abertura de coração, abertura de palavra, abertura de linguagem, liberdade de palavra). Os latinos traduzem geralmente *parrhesía* por *libertas*. E a abertura que faz com que se diga, com que se diga o que se tem a dizer, com que se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é verdadeiro” (FOUCAULT, 2010a, p. 327).

ou seja, com capacidade de moralidade. Para desenvolver a eticidade sustentado em um caráter forte, sendo capaz de fazer uso público da razão, parafraseando Kant, é preciso a ação pedagógica baseada na disciplina formativa.

A disciplina formativa toma seu lugar no processo formativo à medida que o governo cessa<sup>137</sup>. Ela é uma ação pedagógica que acontece progressiva e simultaneamente ao processo de instrução educativa, mas tem como condição a constituição, no sujeito, de um círculo de pensamentos bem estruturado e a manifestação de uma vontade própria no educando. Depende principalmente da constituição do círculo de pensamentos orientado na perspectiva do ensino educativo<sup>138</sup>. O processo de transição entre governo e disciplina é gradual e depende muito do modo como se desenrolou o governo da criança e, por consequência, de como se constituiu a autoridade do educador. Pois, num primeiro momento, a cumplicidade do educando dependerá do acertado emprego das medidas do governo e que progressivamente se convertam em disciplina. Isso não significa que o educando seja abandonado em seu processo formativo, mas, pelo contrário, implica a transição, primeiramente, para a instrução formativa, e, na sequência, a disciplina formativa constitui o terreno efetivo da formação (*Bildung*), como pretendiam Herbart e os pensadores do iluminismo. O processo de constituição de si segue, mais do que nunca, apoiado no próprio educando. A partir do momento em que a disciplina formativa passa a ser parte do processo pedagógico de formação do sujeito é importante que já se tenha constituído uma base harmônica do círculo de pensamentos, sem a qual é impossível a ação da disciplina. Afirmo Herbart que “o assento principal da formação do caráter é a formação do círculo de pensamentos” (H2, p. 105)<sup>139</sup>.

Nesse sentido, é importante salientar que, na ação de governar a criança, o educador tem em vista a condição natural desta, suas necessidades e o processo pela qual emerge no mundo. A instrução é a ação pedagógica em que educador e educando voltam seu olhar para o mundo natural e humano. Na disciplina formativa, porém, o olhar do educador fita o aluno e a

---

<sup>137</sup> O governo deve gradualmente se ocultar da ação pedagógica, pois sua ação atenta mais a uma função de organização procedimental da ação pedagógica. Deve-se ocultar, uma vez que não pertence à instrução, se tornando uma força secundária e organizativa. Isso, não raro, causa à pedagogia certa confusão, pois o governo só deve ter efeito enquanto ainda não se apresentam traços efetivos de um caráter na alma da criança. A partir desse momento, enquanto pretensão formativa do processo formativo, o governo só pode trazer prejuízos ao processo formativo da criança.

<sup>138</sup> É com essa temática que Herbart irá se ocupar no terceiro livro da *Pedagogia Geral*. Este se apresenta sob o título de “Fortaleza do caráter moral” (*Charakterstärke der Sittlichkeit*), dividido em seis capítulos. Os primeiros três são: “O que se deve entender por caráter” (*Was heißt Charakter überhaupt?*), “Do conceito de moralidade” (*Vom Begriff der Sittlichkeit*), “Como se revela o caráter moral?” (*Woran offenbart sich der sittliche Charakter?*). Os três últimos, por sua vez, denominam-se: “Curso natural da formação do caráter” (*Natürlicher Gang der Charakterbildung*), “Disciplina” (*Zucht*) e “Determinação dos aspectos específicos da disciplina” (*Blicke auf das Spezielle der Zucht*).

<sup>139</sup> Cf. “[...] der Hauptsitz der Charakterbildung sey die Bildung des Gedankenkreises”;

humanidade que se deve constituir nele. Não se trata mais de se ocupar com “algo terceiro” (H2, p. 111) na ação pedagógica, mas é a relação direta entre educando e educador.

Com isso, de certo modo, distinguimos a disciplina do governo, pois a disciplina já não pressupõe mais o ajustamento a partir de forças exteriores ao sujeito, como ocorria no governo das crianças. Trata-se, de modo diverso, de um ajustamento dos princípios e fundamentos interiores do educando que são desencadeados pela ação pedagógica da disciplina. Como afirma Stuckert (1999, p. 108), trata-se de um “ajuste das configurações subjacentes” ao educando.<sup>140</sup>

Em Herbart, o objetivo da ação pedagógica da disciplina visa fortalecer no educando o caráter já constituído, para que esteja sempre preparado, armado, de prontidão para enfrentar as mais diversas situações imprevisíveis que a vida lhe apresenta, sem perder a capacidade de se orientar para o bem. É o que Herbart denomina de eticidade (*Sittlichkeit*).

No momento em que proporcionara ao jovem o desenvolvimento do gosto moral, a disciplina deve cessar como ação pedagógica, pois pressupõe-se que o educando possa continuar a partir de si mesmo a fortalecer seu caráter, a ponto de se conduzir e disciplinar pela confiança em si mesmo, que já alcançara no processo formativo (HERBART, 1982, p. 235). Isso tem conotações que vão muito além da formação individual, pois visa alcançar estabilidade e força psicológicas do sujeito como meio para buscar constância social. Não significa se fechar ao processo de aprendizagem, de aperfeiçoamento, mas estabelecer e estabilizar o sujeito para que possa avançar por si mesmo no seu processo formativo, sem se perder ou se desestabilizar ética e psicologicamente.

Como pano de fundo dessa questão, está o dilema que persegue Herbart na formulação da *Pedagogia Geral*, visando garantir que cada sujeito desenvolva a sua eticidade(*Sittlichkeit*) e possa se autogovernar<sup>141</sup>. Isso porque, para Herbart, a educação em seus fundamentos deve perseguir e defender a possibilidade de cada ser humano orientar-se livremente nas tomadas de decisão<sup>142</sup>. Também por essa razão Herbart é um clássico da pedagogia e sua preocupação se

<sup>140</sup> No original: “*Gerechtfertigt wird das Ungleichgewicht mit dem Gefälle in der moralischen Kompetenz. Der Unterschied zur Regierung besteht vor allem darin, daß es bei der Zucht nicht um eine äußerliche Anpassung des Verhaltens geht, sondern um eine Berücksichtigung der zugrundeliegenden Einstellungen*”.

<sup>141</sup> A ideia de formação da eticidade (*Sittlichkeit*) é central para a proposta pedagógica de Herbart e é por isso que sua pedagogia se torna tão importante. Para tanto, Herbart propôs que a instrução devesse construir a representação estética do mundo. Poderia ser compreendida, nesse sentido, como formação da representação do belo moral. Klaus Prange (2010) mostra como a noção de bela arte (*schönen Kunst*) não é algo que se sustenta na atualidade da não mais bela arte (*Zeitalter der nicht mehr schönen Künste*). Porém, o que se mantém extremamente atual da proposta de Herbart é a necessidade da formação da eticidade como fim da educação, para a qual a arte, mesmo que não seja mais a bela arte, é de fundamental importância. Isso é sustentado também por Dewey, em *Arte como Experiência* (2010), fortemente influenciado por Herbart.

<sup>142</sup> Uma das questões, se não a questão nuclear nessa argumentação, é mostrar que esse salto qualitativo que o

estende aos nossos dias. O paradoxo reside em saber como é possível educar um sujeito que se autogoverno e seja fortalecido sem que o próprio sujeito use de sua própria autonomia para violar a condição de seus semelhantes. Por isso que, segundo Herbart, pensado na esteira de Kant, a autonomia precisa ter conteúdo ético para tornar responsável a própria liberdade individual.

Nessa perspectiva, por sua condição ontoantropológica, o ser humano tem o bônus de ser aberto e perfectível, carregando o potencial de desenvolver a sua liberdade interior, a fim de governar sua própria existência. Por outro lado, carrega o ônus da necessidade constante de trabalhar sobre si para alcançar o seu autodomínio e autogoverno. E, nesse sentido, o preço de sua liberdade é a responsabilidade por si mesmo, pelos outros e do mundo que o cerca, uma vez que não vive sozinho no mundo. Assim, para que sua condição ontoantropológica não se torne destrutiva, precisa educar-se para o uso responsável de sua razão.

É importante ressaltar que é nesse sentido que a *Pedagogia Geral* é organizada e sistematizada, com a pretensão de dar conta de formar para o autogoverno, da liberdade não somente em sentido “formal-transcendental”, mas como “organização de todos os esforços da práxis”, em torno de um fim, que é a moralidade do educando (KLAUS; PEÑA, 2009, p. 62). Precisamente aí reside a afirmação de Herbart de que “A pedagogia como ciência depende da filosofia prática e da psicologia” (H10, p. 69)<sup>143</sup>, pois tem em mente um sistema pedagógico que se ocupe em pensar o “como” e o “onde” do sistema educacional. Herbart entende que a pedagogia deve buscar na filosofia prática o “fim da educação” e a psicologia o “caminho, os meios e os impedimentos” para a educação (H10, p. 69)<sup>144</sup>.

### 4.3 Às voltas com o termo

O caminho em que Herbart aposta para dar conta de formar o gosto moral, do fortalecimento do caráter ético dos sujeitos, é a ação pedagógica da disciplina formativa, ou *Zucht*, em alemão<sup>145</sup>. O termo disciplina pode nos causar certa aversão considerando o modo

---

homem realizou o colocou em nova condição de liberdade. Essa sua condição agora ontológica, ao mesmo tempo que o aloca em uma condição privilegiada em relação aos outros animais, traz implícito um novo conjunto de exigências e solicitações. A condição de sujeitos livres permite que eles manipulem o meio e a realidade que os cerca e que, inclusive, manipulem seus semelhantes em seu benefício. O ingresso na condição de sujeito livre potencializou a capacidade de ação do ser humano de alterar o mundo e a si mesmo. Essa infinita potencialidade de transformação permite ao homem, ao mesmo tempo, buscar e perseguir o bem e simultaneamente ampliar sua capacidade de destruição e maldade.

<sup>143</sup> Cf. "*Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktische Philosophie und Psychologie*";

<sup>144</sup> Sobre isso, ver a obra tardia de Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesung* (H10, pp. 55-196);

<sup>145</sup> No dicionário da língua alemã, *DUDEN* (1989, p. 1789), *Zucht* descreve, como primeiro sentido, o cuidado, como criação de animais e plantas (*das pflügen, Aufziehen, Züchten (von Tieren oder Pflanzen); Züchtung*);

como é compreendido a partir de determinadas perspectivas teóricas. Não é possível aqui fazer uma reconstrução das questões que giram em torno do termo disciplina, mas é preciso ficar atento aos possíveis equívocos de compreensão. O termo disciplina é ambíguo, razão pela qual em certos momentos tenha sido idealizado e, em outros, demonizado<sup>146</sup>. Em muitos momentos do pensamento educacional, porém, a disciplina já fora considerada indispensável e necessária para o processo formativo, como meio que tornava possível ao educando ingressar na sua maioria intelectual, como é o caso de Herbart.

O que se pode perceber, porém, em ambas às perspectivas, é que a disciplina é uma ação negativa, de censura e inibição. O que muda é o modo como a negação opera e tem efeito sobre o espírito e a formação da personalidade do sujeito. Ou seja, é necessário perceber se ela é supressão da personalidade a partir da coação exterior e pela imposição de modelos padrões de ação, aos quais o sujeito deve se ajustar, ou se é uma negação que visa gerar uma ação de reflexão, apontar pontos frágeis e fortes na eticidade e no caráter do próprio sujeito.

Para Foucault (1999), as consequências são de inibição e limitação da capacidade de agir dos sujeitos pela negação do próprio sujeito, tornando-os corpos dóceis. Em Herbart, no entanto, a ação da disciplina visa oferecer uma quebra, uma espécie de ruptura no modo de decisão do sujeito e em seus princípios visando à reflexão, à reelaboração, à exclusão ou o fortalecimento no caráter daquilo que, no sujeito, serve de base para as tomadas de decisão. É colocar em crise, em luta interior nas palavras de Herbart, o que está posto pelo próprio sujeito a partir da parte objetiva do caráter, como veremos abaixo.

A ação da disciplina, em Herbart, se pretende formativa pela ação de quebra de uma ordem dada e estabelecida, habitual. E, nesse sentido, se pretende positiva ao visar impedir ou limitar o sujeito em sua ação irrefletida e de certo modo, automática, tanto de si sobre si, sobre os outros, e dos outros sobre si. Ela visa permitir que o sujeito fortaleça o seu caráter e assuma o seu autogoverno.

---

oferece também, como segundo sentido, interação, educação, disciplinamento, ou ainda como o desenvolvimento de uma atenção própria, de uma disciplina rigorosa por parte de adultos (*Verhalten, Erziehung, Disziplinierung; eine eisernen Acht ausüben; er ist in strenge Zucht aufgewachten*).

<sup>146</sup> As práticas educacionais hodiernas praticamente vetaram e excluíram a discussão sobre o tema por várias razões. Dentre elas, provavelmente fazem parte as observações feitas por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* sobre as práticas de disciplinamento nas diversas instituições sociais, dentre as quais a escola. Sílvio Gallo (1997) faz uma interessante discussão com esse sentido dado por Foucault às práticas disciplinares, em artigo em que visa propor a transversalidade como caminho para superar na educação esse modo de disciplina. O sentido assumido pelo conceito de disciplina a partir dessa obra é perverso, de controle rigoroso, de adestramento humano, furtando das pessoas a sua capacidade de agir com autonomia e senso crítico.

Podemos afirmar que tanto Foucault de *Vigiar e Punir* quanto Herbart apresentam noções acertadas sobre o efeito da disciplina na formação humana<sup>147</sup>. Isso porque os sentidos dados ao conceito de disciplina são diferentes. As práticas de disciplinamento identificadas por Foucault assumem um efeito perverso e destrutivo para a alma do sujeito. Em Herbart, há todo um cuidado para que a disciplina não assuma esse modo perverso de disciplinamento. *Zucht*, como Herbart propõe, visa justamente evitar a manipulação e o “castramento” da criatividade, em defesa da capacidade autônoma e de posicionamento crítico e reflexo diante das escolhas.

Isso significa justamente que, em Herbart, a disciplina se pretende formativa. Para tanto, o sujeito deve ser o protagonista de seu processo formativo como principal condição para evitar a subjugação deste. O educando torna-se, assim, o principal ator no palco de seu percurso formativo e da ação disciplinadora, atuante, o que consiste em um dos fundamentos da proposta da *Pedagogia Geral*. Isso porque Herbart reconhece somente a ação, a capacidade ou a força de se pôr em movimento como princípio e condição a priori para a formação do carácter<sup>148</sup>.

Para Herbart, o resultado da instrução influenciará diretamente no resultado da formação do carácter, e a vontade que resulta da disciplina, é equivalente ao interesse que se origina do círculo de pensamentos. Pois à medida que se desenvolve o interesse múltiplo, já é contemplada de certo modo a formação do carácter. Sobre isso, é preciso observar que a pedagogia de Herbart se ocupa com a formação e o fortalecimento do carácter, do desenvolvimento do gosto moral, sendo que, nessa pretensão, estão considerados aspectos psicológicos e cognitivos. A educação, então, deve abraçar cada novo ser humano que emerge no mundo com um conjunto de condições e necessidades e dar a esses o devido suporte em uma jornada progressiva e constante de aperfeiçoamento de si.

Geissler alerta para o cuidado semântico com termos como pupilo (*Zögling*) ou disciplina (*Zucht*) (1970, p. 182). Etimologicamente, o termo alemão *Erziehung* (educação) deriva de *Ziehen* (criar, puxar) e de *Zucht* (disciplina)<sup>149</sup>. É preciso tomar esses termos como Herbart os interpretou, pois a ação moral que se dirige ao mundo humano e das coisas, mantém-se de alguma forma conectada ao conhecimento desse mundo, de tal modo que a moralidade não apresenta-se avessa ao conhecimento, mas, justamente, toma o interesse múltiplo como um pré-requisito da moralidade. Isso significa que Herbart não opõe ensino e disciplina, mas opõe

<sup>147</sup> Sobre o tema, ver Dalbosco e Neitzel (2017).

<sup>148</sup> Segundo Benner (1997, p. 99), a ação como princípio de formação natural do carácter só pode ser determinada sob o ponto de vista de que o círculo de pensamentos, a disposição e o ritmo da vida são determinantes para a formação do carácter.

<sup>149</sup> Conforme o próprio Herbart: “*Von der Zucht, vom Ziehen, ist die Erziehung benannt [...]*” (H2, p. 110).



ambos ao governo. Ensino e educação se complementam. Só a partir dessa relação dialética que é possível compreender o sistema herbartiano.

O fato é que o termo disciplina (*Zucht*) geralmente é compreendido de modo similar por aquilo que Herbart entende como governo e não como formação. Ou seja, é compreendido como uma ação de controle externo e, portanto, é diferente da disciplina formativa. A disciplina herbartiana não tem seu núcleo na força de coerção exterior, ela repousa sobre o exercício que o próprio sujeito faz sobre seu espírito, mobilizado pela ação da disciplina. Segundo Geissler, não se trata de forças causais exteriores que coagem o sujeito, obrigando-o a ajustar-se a um conjunto de determinações, pois, nesse caso, a liberdade interior e a exterior seriam extintas e não se trataria de uma formação ético adequada ao espírito do jovem (GEISSLER, 1970, p. 183).

Com isso acreditamos que tenhamos esclarecido alguns aspectos gerais do termo disciplina, como sua distinção em relação ao governo, do seu sentido perverso, repressivo e da disciplina como formativa. A partir disso nos é possível agora ocupar-nos de seu aspecto propriamente mais formativo, concebendo-o na relação entre educador e educando.

#### **4.4 Disciplina na relação educador e educando**

A disciplina poderá ser entendida como uma espécie de acompanhamento, de assessoramento (*Beratung*) que o educador realiza junto com o educando no processo de fortalecimento do caráter e desenvolvimento de seu gosto moral. Governar o educando quando este já tem uma vontade própria enfraquece sua formação, segundo Herbart. A razão reside no fato de que, à medida que o educando avança no processo formativo, se torna mais perspicaz e inteligente, não se sujeitando ao governo, assumindo, inclusive, diante da coação e pressão exterior, a simulação de sujeição, que, para a formação do caráter, é maléfica<sup>150</sup>.

A disciplina não é uma ação repressiva do educador sobre o educando, perspectiva veementemente criticada por Herbart. O que as difere – governo e disciplina – é o fato de que as medidas do governo são “frias, breves e secas, dando a entender ter tudo esquecido, logo que

---

<sup>150</sup> O governo é exercido sobre a criança pelo adulto enquanto essa ainda está iniciando o processo de constituição do seu círculo de pensamentos. Ele permite que a criança estabeleça para si conhecimentos basilares, que ela faça suas experiências de mundo, sem, com isso, pôr em risco a sua integridade. Mas ela não tem pretensão de ser formativa, nem deve, uma vez que a criança ainda não tem a capacidade de compreender e tomar parte dessas medidas. Isso comprometeria desde cedo a possibilidade de formar um espírito autônomo e crítico, além de causar prejuízos à sua formação, difíceis de serem reparados mais tarde. Isso significa que Herbart concede ao adulto o poder de governar a criança, mas condicionado a não deixar registros ou marcas em sua alma. Para tanto, entre outras coisas, Herbart recomenda como importante nessa fase manter a criança ocupada.

a questão tenha passado” (H2, p. 114)<sup>151</sup>; sendo que ação da disciplina não “deve ser breve e aguda, mas prolongada, persistente de penetração lenta, só devendo gradualmente deixar de actuar!” (H2, p. 115)<sup>152</sup>. A disciplina traz implícita a pretensão de ser formativa e não deve omitir essa pretensão, pois é tal pretensão que a torna suportável e justificável.

Se o governo não deve deixar marcas na alma da criança, a disciplina pretende operar sobre a alma do educando com pretensão formativa. Se o governo tem uma ação acentuada, forte e passageira, a disciplina precisa ser tênue, constante. Ela nunca é a força unilateral do educador sobre o educando, mas é uma profunda relação de cumplicidade. A disciplina só pode ter êxito, ou seja, ser formativa, quando educador e educando atuam em conjunto. Por isso, ela nunca é um caminho de mão única, exigindo reciprocidade.

Isso leva Herbart a definir disciplina como “a ação imediata sobre a alma da juventude com a intenção de formar” (H2, p. 112)<sup>153</sup>. Ele ressalta também que uma das principais distinções da disciplina em relação ao governo é que esta “quer se fazer sentir educativa” (H2, p. 115)<sup>154</sup>. Ou seja, a ação da disciplina a faz ser parte integrante da formação em seu sentido mais profundo de *Bildung*. Esse “fazer-se sentir” não encontra na força o núcleo da ação disciplinar; por isso, a disciplina, em sua ação, não pode se eximir de seu propósito de educar (H2, p. 115). É preciso ainda ter claro que a disciplina, em sua ação, deve sempre deixar evidente e transparente sua pretensão de ser formativa, o que é importante para que ao menos possa ser tolerada. Como pano de fundo, está a necessidade da sinceridade na ação do educador e do retorno sincero do educando.

A disciplina não educa pela frieza e pela displicência. Ela só pode acontecer à medida que o educando se torna cúmplice do processo e da ação, por poder confiar e acreditar na intenção e na força benéfica do educador. Só é possível a intervenção da disciplina quando, em relação ao aluno, se “decide por uma experiência interior para aceitá-la com gosto” (H2, p. 115)<sup>155</sup>.

A disciplina é formativa em duas vias: direta ou indiretamente. Diretamente, ao permitir que se leve a instrução ao educando, contribuindo com a ampliação constante do círculo de pensamentos, que fundamentará as tomadas de decisão de um sujeito autônomo. Contribui, de outra parte, com a formação do caráter, permitindo a atuação ou não da vontade do educando.

<sup>151</sup> Cf. “*kalt, kurtz, trocken und scheine alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist*”.

<sup>152</sup> Cf. “[*nicht*] *kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend; denn die Zucht soll als bildend empfunden sein*”.

<sup>153</sup> Cf. “*Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht*”.

<sup>154</sup> Cf. “*Denn die Zucht will als bildend empfunden seyn*”.

<sup>155</sup> Cf. “[...] *nur so weit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegen kommende Einstimmung des Zöglings*”.

“Uma criança dispersa (*unbändigen*) não pode ser ensinada” (H2, p.113)<sup>156</sup> afirma Herbart. Ponderamos, aqui, que é difícil traduzir o termo *unbändig*. O adjetivo geralmente é traduzido como indisciplinado, tradução que parece frágil em função dos dilemas envoltos ao próprio termo. Uma criança que é *unbändig* pode ser compreendida como aquela que não se ajusta à ação pedagógica, não assume a cumplicidade, não é acessível, distraída e, nesse caso, não toma parte no processo formativo, sendo praticamente impossível educa-la. É o caso daquele educando que não se apresenta com a disposição que a situação do ato pedagógico necessita<sup>157</sup>. Ou no caso da criança que se ocupa com uma infinidade de ocorrências passageiras – que não deixam de ser experiências educativas –, mas que precisam de ser reunidas, organizadas, compreendidas, para tornarem a vontade firme e constante, de acordo com o bem em geral.

Herbart chama a atenção para a definição do sentido da disciplina como intenção de formar, que é vazia em si até que possua força capaz de formar o espírito da criança. Apenas a boa vontade ou intenção de formar pode levar o educador a atuar sobre o caráter desconhecendo efetivamente o que acontece na alma do educando. A disciplina não pode ser reduzida à intenção espetacular de formar, e, portanto, não pode ser compreendida como um conjunto de ações e atos isolados, mas sim como atividade que possui em seu núcleo a relação dialógica no encontro de educando e educador, na convivência tanto agradável quanto desagradável. Esse espaço educacional de inter-relação não pode se dar ao acaso, cabendo ao educador a vigilância e a atenuação dos efeitos nos casos em que se torna prejudicial à formação e ao fortalecimento do caráter.

Nisso se insere a necessidade de delimitação da relação, evitando que educador e educando se tornem prejudiciais um ao outro. Herbart defende a necessidade de que a presença do educador ressalte a distinção entre ambos, entre educador e educando, garantindo na autoridade do educador a força formativa de sua presença, que, mesmo sob pressão, deve continuar representando ânimo para o processo formativo.

A disciplina não pode influenciar equivocada ou erroneamente o caráter, ou seja, de uma ação que não esteja alinhada com o fim da educação. A força da disciplina será maior quanto maior é a conformidade e a concordância do aluno. Ao educador cabe ganhar essa cumplicidade e confiança do aluno. Nesse sentido, a disciplina nos primeiros anos é favorecida por se apresentar como uma “dulcificação do governo” (H2, p. 115) e, assim, a criança aceita com

<sup>156</sup> Cf. “*Einen unbändigen Knaben kann man nicht unterrichten; und die Knabenstreiche, die er macht, sind in gewisser Rücksicht als ein Anheben seiner künftigen Persönlichkeit zu betrachten*”.

<sup>157</sup> Um exemplo clássico seria o sujeito descrito por Plutarco como Tagarela: “É delicado e difícil para a filosofia empreender a cura da tagarelíce. Pois seu remédio, a palavra, é feito para aqueles que ouvem, e os tagarelas não ouvem ninguém, já que estão sempre falando. Eis o primeiro mal contido na incapacidade de se calar: a incapacidade de ouvir” (PLUTARCO, 2008, p. 11).

mais tranquilidade a pressão da disciplina. Porém, em jovens que já se autocontrolam em sua vontade própria, mesmo que incipiente, a ação da disciplina se mostra incômoda ao pretender educar. Por essa razão, se tornam importantes a confiança e a estima do aluno na ação do professor, tendo o aluno uma percepção íntima da necessidade da ação da disciplina no processo de sua formação pessoal.

Quando já existe uma vontade pessoal, já se manifestam alguns esforços em rejeitar a disciplina e a ação do educador e, portanto, é preciso que o educando compreenda as intenções e os propósitos da disciplina. A condução da disciplina é, para Herbart, uma arte que de certa forma se assemelha à arte ou ao tato de lidar com os homens. Assim, a “ductibilidade social há de ser uma condição importante do educador” (H2, p. 116)<sup>158</sup>.

Isso significa que de alguma forma o educador deve afirmar, assegurar, contrair sua posição de superioridade sobre o educando, a sua autoridade de modo que este sinta o educador como “força educadora”, como um caminho “natural” de sua formação (H2, p. 116). Porém, nesse sentido, a disciplina não possui eficiência até que se consiga ressaltar no educando o seu “eu melhor” ou “*sein besserst Selbst*” (H2, p. 116). Ou seja, a censura só tem força quando ameaça “destruir em parte a aprovação adquirida”. Importante pensar que não é o educador a ameaça para o educando, mas a própria tomada de decisão deste. Ora, primeiro é preciso que o educador traga à presença do aluno o seu “melhor eu” através de uma “aprovação profunda”, o que não é o mesmo que enaltecer o aluno (H2, p. 116). Isso significa que, para uma criança que somente é censurada, não há a possibilidade de emergência de qualquer “eu” do qual possa sentir estima. A sua singularidade é seu maior bem. Quando há somente a negação de si, nada pode lhe ser subtraído.

Na negação, o próprio aluno passa a crer que não há nada desejável em si, pois já não há nada em si que os argumentos do educador possam ameaçar. “Deste modo só pode sentir a força da censura interior aquele que atingiu o respeito de si próprio e receia perder alguma coisa” (H2, p. 116)<sup>159</sup>. A censura não terá efeito se não for preparado no sujeito um “sentimento de si mesmo”, ou, nas palavras de Herbart, “*das Selbstgefühl*” (H2, p. 116). O processo educacional deve zelar para que a ação da disciplina seja possível, para desenvolver no aluno essa percepção de si, com uma percepção de si, do eu melhor de si, para que a disciplina possa apoiar a sua censura. Mas é preciso também ter clareza em relação a essa avaliação profunda do eu melhor,

<sup>158</sup> Cf. “ [...] dass daher die gesellschaftliche Geschmeidigkeit ein vorzügliches Talent des Erziehers seyn werde“. *Ductibilidade (Geschmeidigkeit) pode ser entendida como a maleabilidade. Geschmeidigkeit é traduzida para a versão portuguesa como “flexibilidade”* (HERBART, 2010, p. 187).

<sup>159</sup> Cf. “So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war, und hiervon etwas zu verlieren fürchtet”.

para que este seja coerente, de modo que não se deve permitir a aprovação de um eu no educando diferente do que efetivamente é.

Sendo a disciplina uma arte que o educador deve desenvolver, ela também pode se tornar uma arte dolorosa ou triste (*traurige Kunst*) e pode provocar feridas na alma da criança, consequência da qual não nos podemos esquivar. Primeiramente, porque há situações em que as palavras não encontram penetração e exigem a firmeza do educador. Por outro lado, pelo fato da disciplina inevitavelmente causar rupturas na estrutura do caráter, e por isso causam certa instabilidade, que espera-se ser passageira, pois a pretensão é à reconstrução e o fortalecimento do caráter. Cabe ao educador a sensibilidade e a arte de saber subir e descer na escala do convívio com o seu pupilo para realizar esse processo formativo. Cabe ainda ao educador ficar atento e observar rigorosamente o seu discípulo. Precisa ajustar sua ação de acordo com as mudanças do educando.

Se o aluno alcança a seu autogoverno ou sabe ocupar-se consigo mesmo (*Selbsttätig*), então, a disciplina deve se limitar a um trato sereno, amistoso e confiante, para que o jovem tenha a tranquilidade (*Ruhe*) para se conduzir. A disciplina deve, então, no máximo, provocar a reflexão pessoal, buscando desviar todas as perturbações, “com o fim de que o homem interior se desenvolva em sua pureza” (H2, 118).

Desses argumentos podemos reter algumas proposições em relação à disciplina. A primeira é o papel do educador e sua presença e, nessa presença, sua autoridade. A autoridade do educador se sustenta no seu conhecimento da arte de educar, no seu conhecimento, como já fora ressaltado por Herbart na *Vorlesung über Pädagogik* (H1, pp 279-290). Mas, acima de tudo, no amor à humanidade de cada pessoa, no caso: o educando. Uma segunda questão que salta aos olhos é que, apesar de tratar de medidas da disciplina, Herbart busca amenizar a ideia de um conjunto de preceitos para educar, mesmo que o texto, em certa medida, apresente recomendações. Essas recomendações são mais observações e orientações, pois a disciplina, para Herbart, se resume à convivência, à relação dialógica entre educador e educando.

E nisso também reside um terceiro ponto a ser ressaltado, que diz respeito ao modo sincero e franco que o educador deve se dirigir ao seu educando. Fica sempre muito claro tanto a responsabilidade da qual está encarregado o educador quanto ao cuidado que este deve ter ao educar e empregar a disciplina, para que sua ação não ressoe no vazio, no vácuo, acrescentando algo ao círculo de pensamentos do educando. Tudo repousa na franqueza e na honestidade do

educador em relação ao educando, e deste com relação àquele. É a necessidade de estabelecer uma relação franca e aberta entre mestre e discípulo<sup>160</sup>.

A disciplina como relação entre educando e educador, como vimos, é uma relação que deve se sustentar na firmeza da autoridade amorosa do educador, que precisa ser franca e aberta, mas que exige de ambos sensibilidade e tato para conduzir essa relação sem romper o diálogo sincero. Para explicitar melhor essa prática, Herbart recorre à comparação metafórica entre o educador e o cantor. Assim como um cantor precisa se exercitar nas sutis tonalidades de sua voz, também o educador deve exercitar-se a percorrer em pensamentos a escala do convívio e, assim, evitar as dissonâncias, assegurando-se em acertar os diferentes tons. Afirmo Herbart (H2, p. 118) que:

Mas, mesmo admitindo que, em ambas as partes, tudo seja encontrado como deveria e que a mais pura receptividade chega à melhor disciplina aplicada, tudo desaparecerá como os sons de uma música e não sobreviverá a nenhum efeito se o som desta música não for levantar as pedras para construir em paredes que proporcionem ao caráter uma estadia segura e confortável no castelo rochoso de um círculo de ideias bem definido(H2, p. 118)<sup>161</sup>.

Herbart alerta que não se trata de disciplinar para o silêncio das crianças ou para ouvirem passivamente o educador, mas trata-se da audição ativa, de compreensão participativa do aluno<sup>162</sup>. Nesse sentido, o ensino não deve ser corriqueiro, e precisa manter o interesse vivo do educando. “O educando, porém, tem de comparecer já com a devida disposição – a qual lhe tem de ser habitual” (H2, p. 108)<sup>163</sup>. Ora, não é o comparecimento como consequência do governo do educador, mas é por uma certa necessidade e compreensão.

#### 4.5 Caráter objetivo e subjetivo

A disciplina visa fortalecer o caráter ético e desenvolver a eticidade (*Sittlichkeit*). A questão é: o que é necessário para que um sujeito, diante das tomadas de ação, decida de acordo com o bem e refute o mal, mesmo diante de situações de conflito consigo mesmo? A “sede do caráter” é a vontade em seu aspecto “firme e estável”, distinto dos desejos inconstantes e instáveis. O caráter ético da pessoa deve ser compreendido como a sua força de decisão. Ou

<sup>160</sup> Nisso evidencia-se mais uma vez a profunda influência do pensamento estoico em Herbart, nesse caso, como pano de fundo, está o conceito de *Parrésia*. Sobre isso, ver Foucault (2010).

<sup>161</sup> Cf. “*Sey aber von beyden Seiten alles Wie es soll, komme die reinste Empfänglichkeit der kunstgemäßen Zucht entgegen; Wie eine Musik wird alles verhallen und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erhoben, um in der festen Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere und bequeme Wohnung anzuweisen*”.

<sup>162</sup> O conceito de escuta ativa é amplamente trabalhado por Foucault na *Hermenêutica do sujeito*, mais precisamente na aula do dia 3 de março de 1983 (2010, p. 295-316).

<sup>163</sup> Cf. “*Aber der Zögling muss auch schon mit rechten Stimmung Hineintreten, - sie muss ihm habituell seyn. Hierzu nun geht Zucht*”.

seja, o caráter de uma pessoa vai se constituindo no confronto com as coisas e situações, diante daquilo que se quer e daquilo que não faz parte da vontade e do querer (H2, p. 90). Afirma Herbart que o caráter é a “feição da vontade” (H2, p. 90)<sup>164</sup>.

Nesse caso, o caráter pode ser entendido, em Herbart, como o modo, a força do espírito pelo qual uma pessoa se define e faz escolhas. É o que define seu modo de agir sustentado em sua orientação (STUCKERT, 1999, p. 101). Essas orientações ainda não são morais, mas se apresentam como linhas gerais. Caráter, nesse sentido, é consequência e continuidade na ação. Em outras palavras, diz respeito ao embasamento do modo como um sujeito decide relacionar e com o mundo exterior, do modo como define sua vontade. O caráter, quando fortalecido, se mostra como constância e firmeza interior e, portanto, tem a ver com permanência e sustentação (*Haltung*) dessas orientações. Isso permite que se afirme que a criança em relação ao adulto ainda não tem gosto moral, o que não pode ser confundido com individualidade ou objetividade do caráter.

Herbart não concebe mais o ser humano como dotado de duas almas ou algo nessa perspectiva. Para ele, o homem é um só e possui um único caráter moral, que o identifica e é determinado pelo gosto de sua vontade moral. O caráter moral, porém, é constituído de duas partes: a parte objetiva e a subjetiva (H2, p. 91). Herbart se aproxima da distinção kantiana entre caráter empírico e inteligível. Segundo Benner (1997, p. 90), Herbart parte da distinção kantiana entre caráter inteligível e empírico e tenta de alguma forma seguir e ampliar essa distinção, concebendo-a como parte objetiva e subjetiva do caráter<sup>165</sup>. Segundo Benner (1997, p.

<sup>164</sup> Cf. Herbart, caráter é “*was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will*” (1965, p. 103). Ou seja, é preciso observar o ser humano para ver o que neste desejamos fixar como objeto. Para ser tornar apreensível (*begriffen*), precisa ser apreensível (*Begreiflich*).

<sup>165</sup> A distinção kantiana entre caráter inteligível e empírico está ligada ao conceito de causalidade. Para Kant, somente é possível estabelecer “duas espécies de causalidade em relação ao que acontece”. Ou seja, uma que se liga à natureza e a outra à liberdade (KANT, 2001, p. b 560). A causalidade por natureza diz respeito àquilo que está no mundo sensível e repousa sobre as condições do tempo. Nesta, a causalidade está no modo como um fenômeno se segue a outro. Por outro lado, causalidade por liberdade é, para Kant (2001, B561) “a faculdade de iniciar por si um estado, de modo que esta não seja determinada por nenhuma lei natural”. Ou seja, não é causada por nenhuma outra causa sob a linha do tempo. A liberdade é uma ideia transcendental pura e, portanto, nada tem da experiência. Também não pode ser dada de maneira determinada pela experiência já que ela é uma lei geral e deve abarcar a totalidade de um fenômeno. A própria causalidade deve ter uma causa que não encontra seu fundamento na experiência, mas precisa, segundo Kant, que a razão crie “a ideia de uma espontaneidade que poderia começar a agir por si mesma, sem que uma outra causa tivesse devido precedê-la para a determinar a agir segundo a lei do encadeamento causal.” (KANT, 2001, B 561). E nessa concepção de liberdade que Kant sustenta a sua concepção de moralidade ou da filosofia prática. “A liberdade no sentido prático é a independência do arbítrio frente à coação dos impulsos da sensibilidade” (KANT, 2001, B 562). O arbítrio ou a vontade são considerados sensíveis quando afetados pelas mudanças da sensibilidade. A vontade humana é sensível, mas, argumenta Kant, é um *arbitriumliberam* e não um *arbitriumbrutum*. Isso leva a reconhecer que nem todas as coisas são determinadas pelas leis da natureza como nos fenômenos, já que isso implicaria a supressão da liberdade transcendental e da capacidade de agir moralmente, pois não haveria liberdade prática. Sendo tudo determinado, o homem não seria “capaz de iniciar completamente por si mesmo uma série de



90), à medida que Herbart busca tomar os conceitos ou aspectos temporais do carácter, negando o viés mecanicista presente em Kant, procurando trazê-lo para uma perspectiva de historicidade biográfica (*geschichtlich-biographie*), ele acaba abandonando e, de certo modo, superando a distinção kantiana entre carácter empírico e inteligível.

A distinção entre o carácter inteligível e empírico em Kant e Herbart reside no modo como estes os conceituam. Para Kant, o carácter inteligível é definido por uma razão transcendental. O carácter inteligível não tem relação ou é definido pelos fenômenos que aparecem na sucessão do tempo. Nisso se distingue Herbart, para quem o carácter inteligível é constituído a partir dos fenômenos, de modo que, para que um carácter possa ser conceituado, ele deve ser conceituável<sup>166</sup>.

Os conceitos de parte objetiva e subjetiva do caráter são retomados brilhantemente por Andrea English (2013, p. 7) auxiliando-nos a compreender o lugar dessa distinção empregada por Herbart. Por caráter objetivo, podemos compreender aquilo que se estabilizou no caráter. Ou seja, como afirma Herbart, quando o sujeito parte para a ação, o faz já com uma “vontade e, por vezes, traços de caráter determinados” (H2, p. 90)<sup>167</sup>. Andrea English afirma, nesse sentido, que as expressões caráter objetivo e subjetivo são um tanto ultrapassadas, mas extremamente úteis para compreender os processos de tomada de decisão moral.

O personagem ‘objetivo’ diz respeito a todas as escolhas que uma pessoa fez até o presente momento em sua vida. Este lado do *self* é objetivo porque ele já é formado através de escolhas que, em grande medida, se tornaram hábitos e rotinas. O ‘caráter subjetivo’ refere-se à autorreflexão, que julga o *self* objetivo, potencializando críticas, as escolhas e criando novas regras para a conduta futura. Esses dois lados de nós

---

acontecimentos” (KANT, 2001, B 562). Nisso que se encontra o problema da relação de possibilidade da liberdade transcendental, que, de alguma forma, deve se conectar ao mundo da experiência, para não cair em absolutizações infundadas. Ou seja, a natureza não pode ser uma sequência de causalidades em si mesmas, pois isso significaria que toda a liberdade é determinada, já que os fenômenos se encerram em si mesmos. Ou seja, o que se manifesta ao homem não são as coisas em si, mas somente seus efeitos, que carecem que o entendimento humano lhes empreste uma relação de causalidade. Afirma Kant que “O efeito, portanto, pode considerar-se livre quanto à sua causa inteligível e, quanto aos fenômenos, consequência dos mesmos segundo a necessidade da natureza;” (KANT, 2001, B 565). A partir disso, poderíamos dizer que todo sujeito que conhece no mundo sensível tem um “carácter empírico”, pelo qual os seus atos estão encadeados segundo as leis da natureza, e um “carácter inteligível”, pelo qual o sujeito não se encontra subordinado a qualquer pressuposto do mundo sensível. “Poder-se-ia também chamar ao primeiro carácter, o carácter da coisa no fenómeno, e ao segundo o carácter da coisa em si mesma” (KANT, 2001, B 567). A questão é como entra aqui o imperativo categórico. Ele é uma causa inteligível que atribuímos então a um fenómeno ou a uma sucessão de causas. Ou seja, estabelecemos, no caso das ações morais, uma casualidade para determinados encadeamentos de fenômenos. Isso significa dizer que estabelecemos de modo inteligível aquilo que deve ser. “O dever exprime uma espécie de necessidade e de ligação com fundamentos que não ocorre em outra parte em toda a natureza” (KANT, 2001, B 575). “Por muitas que sejam as razões naturais que me impelem a querer e por mais numerosos que sejam os móveis sensíveis, não poderiam produzir o dever, mas apenas um querer que, longe de ser necessário, é sempre condicionado, ao passo que o dever, que a razão proclama, impõe uma medida e um fim, e até mesmo uma proibição e uma autoridade” (KANT, 2001, B 576).

<sup>166</sup> Ou seja, “*der menschliche Charakter müsse, um »begriffen zu werden«, »begrifflich sein«*” (BENNER, 1997, p. 90).

<sup>167</sup> Cf. “[...] *hat er einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge*”.

mesmos vêm adiante como dividido quando somos confrontados com novas situações desconhecidas. Se nós escolhermos seguir a rotina, nosso passado está ditando nossas escolhas, tal que somos guiados por nosso lado objetivo. Se tomar uma decisão consciente para quebrar um hábito ao decidir agir de forma diferente do que no passado, então seguimos as ideias do nosso lado subjetivo (ENGLISH, 2013, p. 8)<sup>168</sup>.

O que English pretende mostrar é que, para Herbart, a parte objetiva do carácter corresponde à parte estável do carácter e que, de certo modo, é a base sob a qual se sustenta a subjetividade do carácter<sup>169</sup>. A parte objetiva (*objektive Teil*), que é a parte determinada do carácter e que determina em parte o carácter subjetivo, corresponde ao conjunto de experiência que se estende na biografia do sujeito, em sua historicidade. Ou seja, é aquilo que se configurou na biografia do sujeito pelas experiências de vida. Esse conjunto de pressupostos e princípios é o que Herbart denominará de Memórias da Vontade (*Gedächtnis des Willens*). Essas memórias são o arcabouço de saberes em que o sujeito balizará as tomadas de decisão (*Wall*). Ou seja, estas não determinam a priori as escolhas, mas são significativas e servem de referência, de fundamento para os sujeitos realizarem as suas escolhas. A escolha é o processo pelo qual, de acordo com a circunstância, o sujeito escolhe e toma como referência certos princípios e desconsidera outros. A memória da vontade e a escolha são os processos que dizem respeito à parte objetiva do carácter.

Portanto, o carácter objetivo em Herbart é aquilo que se desenvolveu no sujeito por meio de sua ação em seu percurso de vida ou historicidade (BENNER, 1993, p. 120). E, nesse sentido, o carácter objetivo se apresenta como uma espécie de disposição e possíveis alternativas de ação. Importante é entender que o carácter objetivo, que é uma espécie de repositório de experiências anteriores que compõem a individualidade da pessoa, não é determinante, significando predisposições e memórias que servem de orientação na tomada de decisão<sup>170</sup>.

Essas duas partes constituem um único carácter, amalgamado pela experiência temporal que antecede a subjetividade e que, por outro lado, se mantém aberta e livre para novas experiências. O carácter subjetivo não está livre das influências e das determinações do carácter

<sup>168</sup> Cf. “Although Herbart’s terminology may seem outdated, the distinction between subjective and objective selves is helpful for understanding his view of moral decision-making processes. The “objective character” comprises all the choices one has made thus far in one’s life. This side of oneself is objective because it is already formed through choices that, to a large extent, have become habits and routines. The “subjective character” refers to the reflective self, who judges the objective self, potentially critiques past choices, and creates new rules for future conducts. These two sides of ourselves come forth as divided when we are faced with new and unfamiliar situations. If we choose to follow routine, then our past is dictating our choices, such that we are guided by our objective side. If we make a conscious decision to break a habit by deciding to act differently than in the past, then we are following insights of our subjective side”.

<sup>169</sup> Essa distinção Herbartiana de disposições e memórias, relegadas a um umbral que se esconde por debaixo da consciência, inspirará mais tarde a distinção freudiana entre consciente e inconsciente.

<sup>170</sup> Cf. “Der objektive Charakter bestimmt nicht die Wahl, aber er beeinflusst den Gesamthorizont von Wahlmöglichkeiten, zwischen denen sich der Handelnde in neuen Handlungssituationen entscheidet” (BENNER, 1993, p. 121).

objetivo. Mas, pela sua liberdade como instância deliberativa, tem a capacidade de fazer uso dos princípios e fundamentos do caráter objetivo, para sinalizar e influenciar as tomadas de decisões dos sujeitos. Se a base do caráter objetivo é a formação pelo ensino educativo, a parte subjetiva depende principalmente da ação pedagógica da disciplina. E nisso reside a possibilidade do sujeito de se distanciar de si mesmo, posicionando-se diante de suas próprias ações. Essa capacidade de se tomar em distância é a instância de deliberação e decisão do caráter subjetivo. A capacidade e liberdade deliberativa dependem da distância ou da força com que o caráter objetivo influi no caráter subjetivo.<sup>171</sup>

Quando os fundamentos apontados pelo caráter subjetivo estão em sintonia com as predisposições do caráter objetivo, então, segue-se a ação de modo contínuo. Quando as posições entre o caráter objetivo e subjetivo estão em desacordo em relação a uma tomada de decisão, se inicia a luta (*Kampf*). A luta é o conflito pelo qual as disposições do caráter objetivo e a deliberação do caráter subjetivo entram em confronto em relação a tomadas de decisão sobre as situações morais, que se apresentam divergentes. Nesse embate, a luta visa encontrar pontos de ancoragem e sincronia em suas posições e tomada de decisão<sup>172</sup>.

Para English (2013, p. 7), esse embate é uma ruptura que se apresenta ao sujeito em relação ao seu caráter objetivo, resultando em dilemas morais que são importantes para Herbart, como espaço que se abre ao sujeito para se ocupar consigo mesmo. As novas situações levam o caráter subjetivo a estar de certo modo em desacordo do sujeito consigo mesmo, configurando-se em uma relação de tensão e crise, ou na terminologia de Herbart, de luta interior (*innerer Kampf*). Essa tensão é central para a compreensão do sujeito moral, pois:

Quando experimentamos a luta interna, é porque nossas decisões passadas entram em conflito com as exigências da situação presente, portanto, nosso lado objetivo entra em conflito com nosso lado subjetivo. A luta interna marca o ponto em que nós podemos fazer alterações na maneira que agimos no mundo. O momento da luta interior, observa Herbart, é um momento existencial tão vigoroso que ele pode ameaçar a saúde mental e corporal (ENGLISH, 2013, p. 8)<sup>173</sup>.

<sup>171</sup> Segundo Rekus (1993, p. 56), “*Der subjektive Charakter hat daher die Freiheit, eigene Grundsätze für das Handeln aufzustellen. Korrespondieren die subjektiven Grundsätze mit den Verhaltensdispositionen, dann entwickelt sich die Sittlichkeit Bruchlos*”.

<sup>172</sup> Segundo Benner (1997, p. 95), com isso, é tomado fortemente a distinção kantiana entre ser e dever ou querer: “Ora, a ação deverá sempre ser possível sob as condições naturais, quando o dever se lhe aplica; mas essas condições naturais não se referem à determinação do próprio arbítrio, mas somente ao efeito e à sua consequência no fenômeno. Por muitas que sejam as razões naturais que me impelem a querer e por mais numerosos que sejam os móveis sensíveis, não poderiam produzir o dever, mas apenas um querer que, longe de ser necessário, é sempre condicionado, ao passo que o dever, que a razão proclama, impõe uma medida e um fim, e até mesmo uma proibição e uma autoridade” (KANT, 2001). O que distingue a concepção de Herbart, porém, na distinção entre o caráter inteligível e empírico entre ambos, é o fato de que, para Herbart, o caráter inteligível, no qual Kant funda o dever, não é dado a priori, mas é consequência de um processo de formação do caráter objetivo e empírico.

<sup>173</sup> Cf. “*When we experience inner struggle, it is because our past decisions come into conflict with the demands of the present situation – thus, our objective side comes into conflict with our subjective side. Inner struggle marks the point at which we can make changes in the way we in the world*”.

Para Herbart, “a Ética, se quiser realmente atuar sobre os homens, não tem outro remédio senão se voltar para os aspectos subjetivos da personalidade, para que esta se ponha depois à prova numa base objetiva e veja o que é capaz de alcançar” (H2, p. 91)<sup>174</sup>. Ou seja, se a parte objetiva é a parte estável e firme do caráter, por outro lado, a parte subjetiva é aberta ao mundo, inovadora, criativa. Nessa perspectiva, a parte subjetiva se coloca em conflito com a parte objetiva, provocando uma tensão pela qual se altera e renova a parte objetiva, ao mesmo tempo que, por outro lado, é regulada na tomada de decisão, pela parte objetiva. Por isso, a necessidade da boa formação e constituição do círculo de pensamentos, para a sustentação que o caráter objetivo deverá oferecer.

Em se tratando da ação pedagógica da disciplina formativa, se torna fundamental compreender que o caráter em Herbart é um só, de uma alma singular, mas constituída de uma parte objetiva e outra subjetiva. A parte objetiva se constitui em um percurso formativo instrutivo, de vivências, experiências; e a subjetiva se caracteriza pela abertura e pela capacidade deliberativa do caráter. Diante das tomadas de decisão, o caráter subjetivo delibera com base no caráter objetivo e conflui ou entra em luta de acordo com o caso. Isso se torna central se tratando dos processos formativos, pois mostra a importância do processo de instrução educativa e da formação de um círculo de pensamentos amplo, bem estruturado e com um interesse múltiplo com força de atuação. Por outro lado, em se tratando do caráter subjetivo, mostra a importância da ação pedagógica da disciplina formativa ao oferecer quebras que permitem deliberar e fortalecer, no caráter, pressupostos de ação fundamentais ao convívio humano. Ainda se tratando da disciplina, fica evidente que ela não pode subtrair e retirar do educando a sua capacidade de deliberar e agir, de se exercitar sobre si mesmo através do autogoverno. E, nesse sentido, fica evidente a importância da ação negativa da disciplina como censura e descontinuidade, e, por essa razão, é formativa, questão com a qual passamos a nos ocupar na sequência.

#### **4.6 Censura e descontinuidade da ação**

A educação não tem a possibilidade de interferir de modo direto sobre os processos pelos quais os sujeitos desenvolvem para si máximas de condução moral. Cabe à educação, tanto em relação aos fenômenos naturais quanto aos habituais, “dar as indicações no sentido de

---

<sup>174</sup> Cf. “*Indessen, der Sittenlehre bleibt nichts andres übrig, wenn sie geradezu auf die Menschen wirken will, als sich an das Subjektive der Persönlichkeit zu wenden, damit sich diese alsdann bei der objektiven Grundlage versuche und Zusehe, wievielt sie ausrichten könne*”.

conceder especial atenção às partes objetivas do carácter e que, afinal, se vai erguendo e formando sob a sua vigilância e influência”(H2, p. 91) <sup>175</sup>.

Diante do conflito moral, Herbart destaca o aspecto dialógico, da tensão que se instala entre a parte objetiva e subjetiva do carácter. Da crise ético que se apresenta pelo conflito, podemos imaginar certa voz interior que, como uma espécie de imperativo moral, orienta a tomada de decisão do sujeito na distinção do que é o mais acertado e digno de se fazer. Ela surge com a parte subjetiva, que nos orienta a seguir nossas inclinações ou as abandonar e tomar um novo caminho (ENGLISH, 2013, p. 8).

O carácter objetivo funciona, nesse sentido, como um repositório de ideias morais, no qual o gosto moralse sustenta diante das tomadas de decisão para efetuar o juízo. Ele funciona como censor (*Censur*), como uma espécie de juízo negativo diante dos interesses egoístas, impedindo que o sujeito aja de modo imediato e reflita sobre sua ação. O fato é que, nesse processo, a parte objetiva do carácter oferece, diante das tomadas de decisão, memórias da vontade, que operam nessas situações como forças e influem no julgamento das situações. São memórias que integram a parte objetiva do carácter e que o sujeito experimentou ou assimilou de alguma forma em sua formação.

O ato de censurar (*Zensur*)<sup>176</sup> é a parte positiva que resulta de uma ação negativa. “O ato de censura, em si mesmo, é positivo, mas a censura é, nesse caso, negativa para com o carácter (que não se sujeita às suas exigências), tal como se encontra no aspecto objetivo da personalidade” (H2, p. 95)<sup>177</sup>. Ou seja, essa censura é desenvolvida pelo próprio sujeito pela constituição de seu saber (*Gewissens*). Por isso, afirma que o sujeito em cada ação, somos nós mesmos argumentando contra nós mesmos, em um processo no qual censuramos o nosso carácter e o levamos à obediência.

Essa tensão dialética entre a censura e o censurado, entre o eu inteligível e o eu empírico, é constituída por graus de moralidade: juízo moral, calor, decisão e coação pessoal (*sittliche beurteilung, wärme, entschließung, selbstnötigung*). A censura encontra na forma do juízo ético (*sittlichen Beurteilung*) o fundamento de sua ação, da mesma forma como acontece com a

<sup>175</sup> Cf. “[...] die Weisung geben, dem objektiven Teile des Charakters ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflüsse, langsam genug erhebt und formt”.

<sup>176</sup> Segundo Benner (1997, p. 92), “Die Zensur oder das Urteil über den eigenen Charakter besitzt keinerlei »Kraft etwas davorzusetzen« sondern ist »etwas ganz Fremdes«, zum subjektiven und objektiven Teil des Charakters hinzukommendes, welches allein dadurch wirkt, dass es, wenn es auch den Charakter selbst nicht ändern kann, erst verschwindet, wenn dieser sich geändert kann, erst verschwindet, wenn dieser sich geändert hat”.

<sup>177</sup> Cf. “Das Censuren selbst ist positiv; aber die Censur lautet negativ für den, ihren Forderungen nicht angemessenen Charakter, wie er in dem Objectiven der Persönlichkeit gegründet vorliegt. Und die Verneinung verwandelt sich in ein Wirkliches Aufheben und Aufopfern, wofern die Person sich zum Gehorsam entschließt”.

memória da vontade (*Gedächtnis des Willens*) da parte objetiva do caráter, que influencia e impulsiona a escolha do juízo pelo “calor para o bem” (*wärme fürs gute*).

O que Herbart pretende destacar é a relação entre a persistência das nossas representações e a persistência da vontade, que, para ele, é essencial e tem profundas implicações para a decisão ética e, por conseguinte, para a própria ideia de formação humana. A vontade não se manifesta da mesma forma em situações semelhantes, mas a reflexão é capaz de resgatar a decisão anterior ou a memória da vontade em ação reflexiva, recurso pelo qual o caráter pode se desenvolver. Essa capacidade precisa ser desenvolvida nas crianças e, nesse processo, a disciplina formativa exerce papel decisivo.

De acordo com Rekus (1993, p. 55), tendo a instrução educativa desenvolvido um interesse múltiplo e, com isso, uma vontade esclarecida e compreensiva (*einsichtigen Wille*), cabe agora à disciplina (*Zucht*) tornar essa vontade esclarecida em ação moral. Essas memórias são múltiplas, mas não são iguais, nem possuem a mesma força. É por meio da escolha (*Wahl*) que se definem as hierarquias e implicações dessas memórias.

A disciplina formativa (*Zucht*) assume, aqui, como ação pedagógica, o papel de fortalecer o caráter, fortificando as memórias da vontade sob duas perspectivas: primeiramente, cuidando para que as memórias que constituem a parte objetiva do caráter ganhem em força e operem nas tomadas de decisão do sujeito; em segundo lugar, que se apresentem justamente por sua força conduzir na tensão ou na situação de conflito diante de novas tomadas de decisão. Não para se impor incondicionalmente, mas para provocar a reflexão pela luta interior.

É dessa luta que se orientarão a decisão e a vontade como ação. Em relação a isso, é importante observar como Herbart se preocupa em manter a tomada de decisão aberta, com cuidado de não comprometer o que é fundamental em sua proposta de pedagogia, que é a liberdade interior do sujeito e, conseqüentemente, a capacidade para o autogoverno.

A ruptura que acontece com o que é habitual, contínuo no caráter objetivo nas tomadas de decisão, é o que English chama de *discontinuity in learning* e representa, segundo ela, um momento importante para a aprendizagem moral. A descontinuidade “marca o ponto em que há uma abertura na experiência do indivíduo, um espaço em que é possível romper com escolhas passadas e agir diferente no futuro” (ENGLISH, 2013, p. 9)<sup>178</sup>.

Em síntese, em relação ao caráter, poderíamos dizer que este se constitui da parte subjetiva (deliberativa) e objetiva (círculo de pensamentos), que, pela instrução educativa,

---

<sup>178</sup> Cf. “*This form of discontinuity is significant for understanding the idea of education toward self-determination: the struggle marks the point at which she has the choice to break with her past choices and act differently in the future*”.



permite ao sujeito se apropriar de conteúdo moral. É, no entanto, somente pela disciplina formativa – que causa uma quebra e gera um conflito interior (*Kampf*), instalando a luta interior – que o sujeito pode tomar a si mesmo em reflexão. Sendo assim, podemos ver a centralidade do papel formativo da disciplina no fortalecimento do caráter moral, na medida em que impulsiona a luta interior no indivíduo, levando ao trabalho reflexivo sobre si mesmo.

#### **4.7 Fortaleza do caráter ético e educação**

Nesse processo de se ocupar consigo mesmo e de fortalecimento do caráter moral, é importante que o sujeito ouça a si mesmo, que acesse as verdades entendidas como memórias da vontade, podendo, com isso, retomar, corrigir e ampliar sua percepção moral. Ou seja, a disciplina que se apresenta como negação do hábito (caráter objetivo) desencadeia um processo dialético pelo qual o sujeito é levado a interromper sua ação, tomando-se a si mesmo em reflexão (caráter subjetivo). Nessa censura, o sujeito pode negar ou até reafirmar, os princípios que jazem em sua parte objetiva do caráter. As novas tomadas de decisões passam a integrar as memórias de vontade, fortalecendo seu caráter moral.

Importante ainda é pensar que o processo de formação é causado permanentemente pela convivência, pois sempre está ligado ao outro, que também é um sujeito moral. Portanto, e isso é decisivo para evitar o isolamento e o individualismo, o trabalho reflexivo sobre si mesmo brota da convivência entre os seres humanos, fato esse que assegura dimensão social ao aspecto formativo da disciplina. No caso específico da criança, que ainda não consegue fazer esse processo, é a presença do professor que, pela ação pedagógica da disciplina, realiza essa quebra. Aqui é preciso novamente sinalizar para o fato de que o professor não é o indicador do valor moral. Ele não impõe preceitos morais, somente oferecendo algo para realizar a quebra, que em sua natureza é uma ação pedagógica negativa, de censura, que deve ser adequada ao processo formativo de cada educando. Mas acima de tudo, é importante compreender que é o próprio sujeito, a partir de sua crise interior, de sua luta interior, que fará o processo de reelaboração de sua ação e de seus princípios. A liberdade interior e a abertura nesse caso são mantidas e desejadas.

A vontade pela qual o sujeito decide e indica seu caráter só pode ser definida em relação de oposição ou aceitação de possibilidades de ação. Disso podemos ter uma vontade como negação. Essa é diferente de uma vontade deficitária e lacunar, própria de um caráter ou um sujeito indefinido, com dificuldades para fazer escolhas. A vontade negativa é o não querer firme e, nesse sentido, é positivo para o fortalecimento do caráter, como veremos mais adiante.



A sólida formação do interesse múltiplo será a fortaleza interior, que caracterizará o modo de mobilização do sujeito para agir diante das situações, de suportar o peso, os impedimentos e apelos da exterioridade. Quando faltam aos sujeitos os recursos do interesse espiritual múltiplo, de um repositório de saberes harmonicamente desenvolvidos num processo de aprofundamento e reflexão, essa espécie de lacuna é um espaço aberto para diferentes ímpetos e interesses que ali se alojam, deformando o caráter e a própria identidade do sujeito. É por isso que Herbart afirma que os “limites do círculo de pensamentos são limites para o caráter, mas não são os limites do caráter” (H2, p. 100)<sup>179</sup>. Ou seja, a pobreza do círculo de pensamentos representa a pobreza do interesse do sujeito, e, por consequência, da capacidade de deliberar e agir moralmente.

A definição de fortalecimento do caráter ético coloca como exigência que se entenda que a eticidade se desenvolve no tempo. O caráter moral, para Herbart, é algo que se constitui na temporalidade, de modo que é somente a partir dessa consideração que é possível pensar em uma proposta pedagógica de desenvolvimento e fortalecimento do caráter.

A atuação do sujeito é o princípio da formação do caráter<sup>180</sup>. Sem a possibilidade de escolha, de decisão, haveria muito pouco do que se possa considerar vontade. Sem a possibilidade de decidir, o que nos restaria é uma mera excitação indeterminada, “uma simples entrega a um objeto”<sup>181</sup>, o que pode ser traduzido por desejo ou ânsia (H2, p. 99).

Com esses argumentos, Herbart aponta que cabe fundamentalmente à educação a importante missão da formação do círculo de pensamentos. E é a isso que também se deve limitar a educação, ou seja, apresentar o conhecimento, verificar o que desse processo de ensino ou de instrução se converte ou não, no círculo de pensamentos. Porém, é atribuição da disciplina fazer “homens daqueles que têm feições humanas” (H2, p. 114)<sup>182</sup>.

A partir dessas considerações sobre o modo como Herbart entende o caráter, de onde reside a fortaleza do caráter e a sua moralidade, é preciso entender as implicações disso para o educador e a educação. Cabe ao processo formativo, ao educador, ser perceptível quando ocorrem as mudanças nas emoções no decurso da formação dos sujeitos e entender e conhecer essas nuances que operam na interioridade do sujeito, para que, assim, se possa pensar em intervir, evitando ações desnecessárias e arbitrarias do educador.

<sup>179</sup> Cf. *“Die Grenzen des Gedankenkreis sind Grenzen für den Charakter, wiewohl nicht Grenzen des Charakters”*.

<sup>180</sup> Cf. *“Handeln ist das Prinzip des Charakters”*.

<sup>181</sup> Cf. *“Eine Aufregung ohne Bestimmtheit, ein bloßes Sich-Hinneigen zu einem Gegenstande”*.

<sup>182</sup> Cf. *“[...] aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen”*.

A fronteira entre limitar ou promover um caráter por meio da disciplina formativa é muito tênue, e somente à medida que o educar, pela observação e pela reflexão, detecta os possíveis traços de um caráter futuro, que é possível saber quando é necessário, ou não, intervir. Para tanto, é preciso que o educador observe e reflita sobre esses traços, buscando avaliar até que ponto está desenvolvido o círculo de pensamentos e identificar se algo já se fixou em sua alma pela reflexão e pelo aprofundamento, ou seja, se há traços estáveis de personalidade ou não. Nessa linha tênue, é preciso estar atento para não antecipar as ações da disciplina sem que a criança tenha constituído ao máximo um círculo de pensamentos, ocupando-se mais com atividades exteriores do que interiores. A antecipação da disciplina ao processo natural de acomodação da criança pode implicar dificuldades em conseguir a abertura necessária posterior para ampliação do círculo de pensamentos.

É preciso lembrar, porém, que não se constitui um caráter somente pelas atividades físicas e exteriores de acordo com o posicionamento herbartiano. A formação do caráter precisa de “reflexão profunda e persistente” (H2, p. 117-118). Assim, quando o educador perceber a formação lacunar do círculo de pensamentos, é importante que busque reconstruir esse círculo, a partir de uma “longa e indeterminada divagação do prazer juvenil”. Mas, caso este já esteja bem constituído e preparado, apto a receber “uma autêntica determinação do caráter”, é necessário que se prossiga com atividades que permitam ao sujeito progressivamente fixar seu caráter moral. Isso deve se dar de modo moderado entre a atividade exterior e a capacidade intelectual do educando, alternando aprofundamento e reflexão (H2, p. 121).

Herbart afirma que há certas naturezas que precisam da educação desde muito cedo para minimizar os efeitos dos estímulos externos, para, assim, garantir o alcance da dignidade e o desenvolvimento de boas maneiras, e, de igual modo, garantir que os envolvidos não se tornem destrutivos em suas ações. É preciso – e, mais importante ainda, pensando na limitação ou no estímulo ético – que as crianças sejam expostas a um conjunto variado e amplo de atividades, para que desenvolvam seu círculo de pensamentos. A ocupação com atividades restritas, “insípidas”, tem como consequência “cabeças vazias”, que serão cada vez mais insuportáveis (H2, p. 121). Em relação ao aspecto subjetivo do caráter, que se expressa em princípios, a disciplina contribui “com um processo regulador” (H2, p. 123-124). A essa altura, o educando já “age” por si,<sup>183</sup> ou seja, já apresenta um gosto moral, tema sobre o qual discorreremos no

---

<sup>183</sup> O caráter se desenvolve no decorrer da biografia e da constituição da historicidade do sujeito. Fica evidente, segundo Benner (1997, p.94), que essa proposta de formação segue uma lógica de desenvolvimento. Ela ainda não segue estágios de desenvolvimento moral, como defenderão mais tarde Piaget e Kohlberg, mas estágios que se sucedem no processo. Se distingue dos pensadores que lhe seguem mais tarde pelo fato de que esses processos não estão relacionados diretamente a fases ou a faixas etárias, são estágios que se

próximo item.

#### 4.8 Eticidade (*sittlichkeit*)

Finalmente, nossa reconstrução teórica chega ao núcleo da *Pedagogia Geral*, ao conceito que inspira seu fim: a eticidade (*sittlichkeit*). Trata-se do modo, do estilo de decisão e da ação moral de uma pessoa. O gosto moral (*sittliche geschmack*) ou eticidade é compreendido por Herbart de modo similar ao gosto poético, musical, plástico, etc. A eticidade depende da sólida formação do caráter objetivo através da instrução educativa e do fortalecimento do caráter moral. A isso se soma a necessidade da ação pedagógica da disciplina, para fortalecer no caráter a capacidade de se conduzir de acordo com o bem para si e para os outros.

Herbart imaginava que, para que o sujeito pudesse agir de acordo com o bem, era necessário que o processo de constituição do círculo de pensamentos pelo ensino educativo se orientasse e estruturasse sob algumas ideias práticas, consideradas por ele como fundamentais para a vida social e humana, e, assim, operasse no caráter do sujeito como tendência ou calor para o bem (*Wärme Fürs Gute*), diante da luta ou conflito ético (H2, p. 96). Essas ideias são apresentadas brevemente no curto terceiro capítulo do terceiro livro da *Pedagogia Geral*. São ideias ampliadas e aprofundadas por Herbart em sua *Filosofia Prática em Geral*, de 1808 (H2, pp. 239-517)<sup>184</sup>. Herbart imaginava que a educação deveria desenvolver uma representação estética do mundo e criar com isso um gosto para aquilo que era o belo no mundo. Da mesma forma, imaginava que poderia criar uma representação do que é bom. Essa concepção da arte como bela arte de fato não se sustenta na atualidade, não inviabilizando, contudo, sua teoria. Aposta no potencial da arte e da estética, em suas múltiplas linguagens e manifestações, para contribuir na formação ampla do caráter moral do sujeito, como mostra Klaus Prange, em seu ensaio *Herbart Ästhetik im Zeitalter der nicht mehr schonen Künste* (2014, p. 24), é ainda

---

sucedem constantemente. São estágios de um processo de decisão, de decisão que o sujeito deverá tomar em um contexto no qual estão como pano de fundo a liberdade e o autogoverno moral, tendo como fim agir na moralidade. Nesse sentido, vale ressaltar que não se trata de uma concepção a priori de moral ou moralidade, mas Herbart está defendendo um método, e não princípios. Os princípios podem se alterar, os fundamentos são outros, e devem necessariamente ser múltiplos e diversos, mas o processo pelo qual o sujeito toma sua decisão não se altera.

<sup>184</sup> O terceiro capítulo do terceiro livro é central em toda a obra da *Pedagogia Geral*, não se estendendo por muito mais do que uma página, e, por isso, segundo Benner (1997, p. 97), é também a parte mais incompreensível (*unverständlichste*). Nessa seção, contudo, ele antecipa o tema com que irá se ocupar em 1808 – *Allgemeiner Praktische Philosophie*. Afirma Herbart: “Die Ideen entlehne ich aus der praktischen Philosophie. Aus der formal ist, die sie mir darbietet, übergehe ich eine, die bloß formal ist, die der Vollkommenheit; zwei andre, die dort streng geschieden werden, ziehe ich hier in einen Ausdruck »Rechtlichkeit« zusammen“ (H2, p. 98).

fundamental como pensara Herbart<sup>185</sup>. A arte, nesse caso, possibilita que o sujeito se aproprie pelas suas manifestações, de situações, problematizações e tomadas de decisão moral, como meio de reflexão e constituição de si, como antecipações de memórias de vontade moral. Isso por que a fonte do caráter está no interesse múltiplo de que a subjetividade do educando seja atravessada e de que, a partir dela, sejam realizadas suas escolhas.

As três ideias práticas apresentadas na *Pedagogia Geral* se convertem em cinco ideias práticas na obra de 1808.<sup>186</sup> Essas ideias não são preceitos ou imperativos categóricos, mas são ideias que, na percepção de Herbart, deveriam permear a atividade do ensino educativo, para formar um caráter objetivo com forte orientação para o bem em geral.<sup>187</sup> Essas ideias, se compreendermos o modo como estão constituídas na formação do caráter, serão fundamentais para o desenvolvimento do gosto moral, inclusive favorecendo a ação pedagógica da disciplina, uma vez que o educando já encontra em seu caráter uma estrutura ético favorável. Para que essas ideias passem da mera formalidade à formação do educando, é necessário que a formação “esteja baseada na experiência como momento empírico da realização dessa liberdade” (KLAUS; PEÑA, 2009, p. 64). Disso se deduz que a formação moral depende de uma formação estética, pois a reflexão estética se ocupa dos juízos de valor que se originam da própria experiência dos sujeitos.

A primeira (1) ideia é a de “liberdade interna” e diz respeito à capacidade do sujeito de ajuizar a sua própria vontade (H2, pp. 355-357). Trata-se da capacidade de autorizar ou censurar a sua vontade. Ou seja, o processo formativo deve levar constantemente o sujeito assumir a sua condição ontoantropológica de sujeito livre. A segunda ideia (2) diz respeito à perfeição (*Vollkommenheit*) (H2, pp. 358-360) e à “perfectibilidade do corpo e da alma” (KLAUS; PEÑA, 2009, p. 65). Trata-se de desenvolver progressivamente as potencialidades do educando, fomentando suas forças e suas capacidades. Mesmo assim, deve evitar sobrecarregar e exigir aquilo que está para além do ritmo e da capacidade de autodeterminação do educando. A terceira ideia (3) é de “benevolência” (*Wohllwollen*) (H2, pp. 361-364) e “consiste em favorecer a vontade verdadeira ou imaginada como verdadeira” (KLAUS; PEÑA, 2009, p. 65). A quarta ideia (4) é de direito (*Recht*) (H2, pp. 364-369) e relaciona-se a um contexto em que

<sup>185</sup> É o que Herbart chama de ampliação do imperativo categórico, discutido na obra de 1804, intitulada *Representação estética do mundo como fim da educação*. A distinção herbartiana de um caráter objetivo e subjetivo e o modo como opera sobre a tomada de decisão dos sujeitos é o que mais tarde, em Freud, inspirará a concepção de consciente e do inconsciente.

<sup>186</sup> “Estas ideias vou as buscar na Filosofia prática. Da série de ideias que ela me oferece, omito aquela que é simplesmente formal – a da perfeição; duas outras que a filosofia prática separa muito claramente reúno, por outro lado, aqui na expressão sentido de justiça” (HERBART, 2010, p. 157).

<sup>187</sup> Dietrich Benner e Wolfdietrich Schmied-Kowarzick (1967), ao desenvolverem seu projeto *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, partem justamente da discussão da *Allgemeiner Pratische Philosophie* de Herbart para pensar uma pedagogia sistemática e geral.

duas vontades entram em disputa sobre um assunto, levando a uma pausa e a um exame da situação, para estabelecer de quem é o direito. Por fim, (5) está a ideia de equidade (*Billigkeit*) (H2, pp. 369-375), que faz referência ao justo merecido.

Portanto, é importante compreender que o gosto moral, que equivale ao modo como uma pessoa decide, está vinculado à força que um carácter possui. Educar para a moralidade, em Herbart, não consiste em formar para certos padrões de comportamento, que se impõem de fora sobre as tomadas de decisão dos sujeitos. Esse é um dos equívocos que se faz quando se lê Herbart e se associa o seu pensamento à moral cristã ou algo do gênero. Do mesmo modo que a experiência (*Erfarung*) e o convívio (*Umgang*), são os pressupostos de toda a instrução que dizem respeito ao horizonte de possibilidades de aprendizagem. Em contrapartida, é no ensino educativo, orientado pelas ideias práticas morais, que se encontra o horizonte de ampliação dessas experiências. A ação, nesse sentido, é o princípio de toda a formação do carácter, e é nela que se conectam as medidas da disciplina, permanecendo como horizonte de toda a formação do carácter.<sup>188</sup>

O conceito de *Sittlichkeit* é um conceito difícil de traduzir. A edição portuguesa o traduz como moralidade. De nossa parte, optamos por eticidade porque nos parece mais apropriado àquilo que Herbart entende e, por outro lado, por ser o conceito de moralidade mais aberto e amplo e, portanto, se tornar um tanto vago para a compreensão da proposta da *Pedagogia Geral*. A eticidade é o fim da educação. Toda pessoa ou até grupo social tem a eticidade que resulta de processo formativo. Trata-se do modo ou do estilo como se apresentam as tomadas de decisão da pessoa ou grupo de pessoas de modo mais ou menos acertado e aproximado, tendo como parâmetro o que é bom para si e para os outros. E, nesse sentido, se tornam importantes as ideias práticas para constituir nos sujeitos um calor para o bem.

Torna-se importante, nessa tomada de decisão, a capacidade de reflexão, que, além de submeter as diretrizes de ação de um sujeito à reflexão com razoabilidade, permite compreender o porquê da necessidade de certos pressupostos de ação, princípios, sob os quais o sujeito se debruça e exercita para os tornar seus. Assim, as diretrizes de ação estão interligadas com o gosto, o entendimento, o interesse múltiplo de um sujeito, a disciplina formativa, etc. Imagina-se com isso, que os conteúdos morais ganhem em relevância e se apresentem nas mais diversas situações de tomada de decisão moral, de tal modo que o indivíduo possa ver em todas as

---

<sup>188</sup> O que podemos constatar a partir deste pressuposto é que, na formação do carácter, a ação aparece em um duplo aspecto: (1) como princípio natural e (2) como horizonte de formação do carácter. Isso se evidencia quando Herbart afirma que “*Die Tat also erzeugt den Willen aus der Begierde. Aber zur Tat gehört Fähigkeit und Gelegenheit*”(H2, p. 99).

situações mundanas o seu teor moral. Isso é precisamente o que Herbart entende por calor moral ou *wärme für das gute* (STUCKER, 1999, p. 104).

Em relação às exigências para a formação do caráter moral, primeiramente, é apresentada a importância da ação do sujeito como condição para a formação do caráter moral. É necessário que se coloque em ação para alcançar e subjetivar os modelos de ético e não somente os objetifique. Em segundo lugar, o círculo de pensamentos que se apresenta como um repositório de saberes é o recurso pelo qual é permitido ao sujeito avaliar e realizar as escolhas diante das situações inusitadas que se apresentam. Em terceiro lugar, é preciso considerar que as condições humanas têm participação sobre a formação do caráter. Em quarto lugar, a formação do caráter é condicionada pela força e qualidade com que um sujeito consegue converter os princípios e máximas morais como seus pressupostos e princípios de ação. Ou seja, trata-se da força com que é subjetivado para si o que é tido como moralmente mais acertado.

A partir desses argumentos, nos resta agora reunir algumas pontas sobre o que foi apresentado a respeito da ação pedagógica da disciplina. Como afirmamos, não é um tema fácil e tocar no tema implica incorrer riscos de ser tomado por interpretações do conceito, que não condizem com o que fora proposto por Herbart. Uma das razões reside justamente em tomar disciplina por governo das crianças. Se o governo visa preparar o caminho para que a instrução educativa aconteça, a disciplina opera sobre o que se constitui a partir da instrução, ou seja, o círculo de pensamentos e o interesse múltiplo. É sobre o caráter objetivo constituído pela instrução educativa que opera a disciplina, visando fortalecer os mesmos no que é favorável ao próprio sujeito e aos seus semelhantes. Por isso, a disciplina em Herbart não é uma força exterior, mas é uma ação de censura que leva o sujeito a operar sobre si mesmo. Nesse sentido, a ação visa fortalecer a capacidade do autogoverno do sujeito. Porém, a disciplina não é algo que acontece isoladamente, mas precisa da presença do outro – no caso da criança – do educador e progressivamente dos outros sujeitos que, em suas ações, falas, gestos e diferentes manifestações linguísticas, censuram a nossa vontade.

A disciplina é uma ação negativa, que censura e provoca a descontinuidade e a luta interior, levando o sujeito a refletir sobre si mesmo. Nesse processo, reflete sobre sua memória de vontades, presentes no círculo de pensamentos, e, com isso, fortalece e reafirma o que é importante e acertado para o seu caráter ético diante da vida em geral. Nesse processo, se define o gosto moral, ou o estilo pelo qual o sujeito escolhe, conduz sua vontade. Entre outras palavras, a eticidade é o que se apresenta de um sujeito diante das tomadas de decisão.

Fica evidente a importância de se pensar e refletir o lugar da disciplina formativa nos espaços educacionais e, ao que tudo indica, um espaço cada vez mais suprido pelas novas demandas e propostas educacionais. O fato é que, mesmo que o ensino apresente valores que orientem os educados a praticarem o bem para si mesmos e para os outros, ainda assim não é o suficiente. É preciso que existam atividades e espaços formativos que permitam que esse educando se exercite sobre esse saber, que fortifique em si aquilo que compreendia como importante para si e para a vida. A disciplina pode ser a ferramenta que interrompe um fluxo contínuo e fluido do mundo e da sociedade das informações que insiste em penetrar em nossas vidas públicas e privadas, permitindo que os sujeitos tenham o tempo livre – o ócio como o próprio Herbart (H2, p. 88)<sup>189</sup> afirma –, para se questionarem da relevância de determinados saberes para a sua vida e de seus semelhantes. É nisso justamente que reside a dimensão formativa da disciplina, por oferecer uma descontinuidade e permitir aos educados que se elaborem, impedindo que tudo seja válido, que tudo flua, irrefletidamente, para as tomadas de decisão moral.

---

<sup>189</sup> Cf. *"Schule heißt MUSSE; und die Musse ist das Gemeingut für Speculation, Geschmack, und Religion"*



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos move quando chegamos ao mundo é a força de nossa condição natural. Ela nos move nas experiências e vivências de mundo e nos conduz ao conhecimento e para além do próprio limiar da existência natural. A criança, nesse sentido, vem ao mundo com uma singularidade desprovida de um caráter moral, de uma vontade ética que precisa ser educada. Temos a impressão, nesse contexto, de que a educação não pode se eximir da ação pedagógica do governo das crianças. A ação pedagógica do governo das crianças, como proposto por Herbart, se mostra indispensável se a pretensão é justamente uma educação para o autogoverno. Destaca-se, no governo das crianças, como ação pedagógica, as medidas da autoridade e do amor ou da autoridade amorosa.<sup>190</sup> Ela é importante, pois, é através dele que se estabelece o primeiro vínculo pedagógico significativo entre educador e educando com consequências para todo o processo pedagógico e formativo.

A instrução se desenvolve em vários momentos, com a pretensão de constituir um interesse múltiplo, que move o espírito do sujeito para várias direções, e, assim, esteja preparado diante de tomadas de decisão, a se orientar em perspectivas, o que amplia o potencial de escolha moral do sujeito. O processo de instrução que se inicia na experiência do mundo, na experiência e no convívio, deve receber o complemento do ensino para elevar o espírito para além do mundo circunstancial e imediato, pelo contato com a cultura humana que se estende em diferentes momentos e tempos históricos. Mas todo o ensino depende de como o sujeito experiencia (*Erfahrung*) e simpatiza (*Teilnehme*) com aquilo que ele se depara no mundo. O ensino não pode ser reduzido à experiência imediata para Herbart, que considera essa limitação um empobrecimento e uma negligência na formação do educando. Em cada um dos processos – governo, instrução, disciplina –, torna-se necessária e importante a presença do adulto. Por um lado, para manter a abertura para o aprendizado e a educabilidade, e, por outro, para impulsionar e fomentar o crescimento do educando.

A disciplina formativa em Herbart, que compõe a terceira parte da tríade formativa na proposta de ação pedagógica da *Pedagogia Geral*, visa pôr sob reflexão os pressupostos habituais estabelecidos no caráter objetivo, apostando na formação do círculo de pensamentos e no fortalecimento do caráter, como orientação para o bem. A disciplina é a ação pedagógica que visa instaurar o sujeito na condição de maioridade, como capaz de fazer uso público da razão. A disciplina não é o governo. Ela se dá na relação direta entre educando e educador, na qual o educador é como um mestre conselheiro. A disciplina pretende que o sujeito se torne

---

<sup>190</sup> Ver Dalbosco (2018).

capaz de agir eticamente, de escolher o que lhe informa a eticidade e a capacidade de agir para o bem.

Por fim, cabe elencar alguns pontos que nos parecem importantes que sejam retidos. Nos é possível sobreolhar o trabalho e delinear algumas observações, mais como provocação, problematizações, visando seguramente não encerrar a discussão. Não podemos omitir nosso entusiasmo em ter encontrado e escolhido Herbart como referencial teórico de nosso trabalho de investigação. Podemos afirmar com convicção que o pensamento de Herbart tem muito potencial para fomentar reflexões sobre a educação na atualidade. Herbart e sua proposta pedagógica têm o potencial de embasar teoricamente a reflexão de vários temas e problemas presentes na educação contemporânea. As referências esparsas existentes no Brasil não condizem minimamente com a envergadura e a profundidade de seu trabalho.

O nosso trabalho aqui delimitado à *Pedagogia Geral* pretendeu primeiramente fazer uma releitura e a reconstrução de argumentos centrais da obra e, quanto mais a estudávamos e passávamos a compreender a sua proposta, mais fascinados ficávamos. É preciso reconhecer que a *Pedagogia Geral* não se deixa entregar facilmente ao entendimento em uma primeira leitura, somando-se a isso a dificuldade oriunda da falta de traduções, pela linguagem truncada e sistemática. Porém, a reconstrução aqui feita permite a aproximação mínima com sua proposta pedagógica, obviamente dentro dos limites propostos por nossa investigação. Nossa pesquisa pretende contribuir modestamente para corrigir os equívocos históricos de interpretação e recepção da filosofia e pedagogia de Herbart no Brasil, e, quem sabe, apresentar renovada perspectiva teórica para a leitura da *Pedagogia Geral*, e, por consequência, para pensar os processos pedagógicos em geral.

Procuramos argumentar, como núcleo central de nossa investigação, a favor da compreensão da pedagogia de Herbart como pedagogia do autogoverno. Primeiro, porque o processo de formação é pensado levando-se em conta que o próprio educando é o protagonista do processo formativo, que ninguém pode fazer por ele, fato esse que se caracterizaria como grande equívoco. O educador é quem protege, auxilia, prepara o caminho e aconselha o educando nesse processo, nos diferentes momentos do governo, da instrução e da disciplina. Em segundo lugar, o fato de tomar o educando como protagonista, sem lhe sequestrar a dimensão antropológico-ontológica de educável e perfectível, permite que se torne autônomo, que constitua uma personalidade e um caráter forte, e assim possa se autogovernar para o bem próprio e dos outros. Isso só reforça a convicção de que Herbart é um dos maiores clássicos da pedagogia e, paradoxalmente, um dos autores mais esquecidos. Soma-se a essa

circunstância a afirmação de que a *Pedagogia Geral* é provavelmente o maior escrito sobre a pedagogia do século XIX.

Quando iniciamos nosso trabalho de investigação, partimos da pergunta sobre o significado e o lugar da pedagogia na *Pedagogia Geral* de Herbart. Buscamos acessar minimamente a literatura que tratava do tema no Brasil, realizando um esforço para entender o que significa a pedagogia para pensadores no cenário nacional. E apesar das muitas concepções, das diversas propostas e abordagens metodológicas, a impressão era de que as diferentes concepções se moviam em círculos. Os diversos modos de compreender pedagogia esbarram em algum tipo de reducionismo, de natureza cientificista ou ideológica.

Nesse sentido, a proposta pedagógica de Herbart pode elevar a pedagogia para além da formação técnica, tanto do pedagogo quanto do ser humano em sentido amplo. A proposta de formação de Herbart é uma proposta de formação geral. Não genérica e superficial, como se tornou para nós no Brasil, reduzida ao preparo do sujeito com um pouco de conhecimento objetivo sobre tudo, para estar apto a exercer as mais diversas funções, sem que esse conhecimento se torne necessariamente algo que seja subjetivado, parte de seu caráter. Esse conhecimento geral é muito mais uma ferramenta, um instrumento que o mercado de trabalho lhe cobra e exige, independentemente de se atender a formação de seu caráter e gosto moral, sem se questionar se é importante para sua existência humana e social.

O que Herbart propôs foi a educação de algo que é geral, da qual nenhum ser humano pode se eximir: a formação para a moralidade e para o gosto moral. Essa é a condição primordial de toda a existência social humana. É necessário que a eticidade dos homens em seu autogoverno, no uso público da razão, vislumbre o bem para si mesmo e para todos os outros, não fazendo com que os outros se tornem meio para seus próprios fins, evitando também que o próprio sujeito torne-se tão somente meio para os fins dos outros.

É preciso registrar que essa releitura da pedagogia de Herbart, tomando-a como pedagogia do autogoverno, só foi possível a partir da reconstrução foucaultiana da *instructio* latina. A discussão que Foucault faz na *Hermenêutica do sujeito* foi fundamental para a compreensão de conceitos presentes na *Pedagogia Geral*. Essa aproximação é possível e se justifica não somente como um esforço teórico em tornar compreensível esses conceitos, mas porque as fontes e os conceitos explorados por essas duas obras são comuns, como Sêneca, Marco Aurélio, Epicteto e a filosofia estoica em geral. Ou seja, há uma confluência dessas duas obras, de Herbart e Foucault, da *Pedagogia Geral* e da *Hermenêutica do Sujeito*, guardando a distância histórica que as separa.

A educação precisa zelar para que o sujeito desenvolva sua liberdade interior por meio do processo de instrução educativa (*Paraskaue*) e da disciplina (*Zucht*), fortalecendo o caráter ético para poder enfrentar seus dilemas e lutas existenciais. A disciplina funciona então como uma espécie de armadura, uma capa dura que envolve o sujeito, tornando forte sua fragilidade, para poder resistir às durezas da vida. É a *Bildung* como preparação, que engloba a educação familiar e escolar, mas que vai muito além dela, que oferece essa armadura, ou seja, essa ferramenta.

Considerando o alcance e a grandeza das ideias pedagógicas de Herbart, permanece ainda a questão sobre os motivos que estão na base de sua breve e equivocada recepção no Brasil. Seu pensamento foi recebido predominantemente pela ótica do didaticismo psicologizante, que tendeu a reduzi-lo somente aos estágios ou níveis formais de ensino. Tal forma de interpretação não conseguiu compreender adequadamente, em profundidade, sua teoria tripartite da ação pedagógica e as enormes consequências construtivas que ainda pode exercer às pesquisas que constituem o amplo e fragmentado campo educacional brasileiro. Diante de uma obra tão difícil como é a *Pedagogia Geral*, esperamos ter aberto, ainda que modestamente, um caminho para que se possa repensar o significado e o papel da pedagogia como campo de problematização da ampla formação humana e não só como curso de formação de professores. As escolas e a sociedade, além de precisarem cada vez mais de professores com mente alargada, muito além do domínio técnico de seu saber especializado, também precisam de pedagogos que ajudem a si mesmos e as novas gerações a pensarem o sentido do mundo e os problemas subjacentes à inserção humana no universo. Como procuramos argumentar, a *Pedagogia Geral* abre perspectiva promissora nessa direção, na medida em que problematiza a noção de *Bildung* como cultivo do espírito, isso é, como armadura protetora do sujeito educacional contra os duros e frequentes ataques da existência. Ela consegue, em parte, fazer isso porque cimenta entre si, de maneira original e convincente, as três formas de ação pedagógica, o governo, o ensino e a disciplina, colocando-as à disposição do autogoverno individual e coletivo.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Johann Friedrich Herbart: instruir, acima de tudo, uma forma e educar. **Revista da Faculdade de Educação** v. 6, n. 1, p. 7–14, 1980.
- ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 221–246.
- ASMUS, Walter. **Johann Friedrich Herbart: eine pädagogische Biografie** (Band I - Der Denker). Heidelberg: Quelle & Meyer, 1968. v. I.
- AURÉLIO, Marco. **Meditações**. Tradução Luíz A. P. Varela Pinto. Espinho - Portugal: Penguin Books, 2002. .
- BENNER, D. **Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik**. Weinheim: Juventa, 1993. ISBN: 3-7799-0576-0.
- \_\_\_\_\_. **Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik: interpretationen (Band 2)**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. ISBN: 3 89271 719 2.
- BENNER, D.; SCHMIED-KOWARZIK, W. **Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik**. Ratinger bei Düsseldorf: A. Henn Verlag, 1967. v. I.
- BERDING, J. W. A. **War John Dewey ein (Neo) Herbartianer?** In: PRANGE, K. (Org.). *Herbart und Dewey: Pädagogische Paradigmen im Vergleich*. Jena: Edition Paideia, 2014. p. 7–18. ISBN: 978-3-944830-35-3.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenburg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. ISBN: 978-85-8217-225-4.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3 ed. Ijuí: Unijui, 2001. ISBN: 8585866306.
- CALVINO, Italo. **Por que ler clássico**. Tradução Nilson Muolin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DALBOSCO, Cláudio Almir.; **Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica**. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 44, nº 154, p. 1028–1051, 2014. ISSN: 0100-1574, DOI: 10.1590/198053142820.
- \_\_\_\_\_. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011a. ISBN: 978-85-249-1735-6.
- \_\_\_\_\_. **Kant & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. ISBN: 978-85-7526-564-2.
- \_\_\_\_\_. **Reminiscências de uma experiência formativa**. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (Orgs.). *Percursos hermenêutico e políticos*:

*homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora, 2014. p. 59–93. ISBN: 978-85-7515-824-1.

\_\_\_\_\_. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. ISBN: 978-85-15-04388-0.

\_\_\_\_\_. **Condição Infantil e pedagogia da autoridade amorosa em Johann F. Herbart**. Passo Fundo, 2018. (Artigo submetido em revista educacional brasileira).

DALBOSCO, C. A.; NEITZEL, O. **Possui a disciplina papel formativo? Um ponto controverso das teorias educacionais**. Passo Fundo, 2018. (Artigo submetido em revista educacional brasileira).

DIAS DE CARVALHO, A. **O estatuto da filosofia da educação: especificidades e perplexidades**. *Revista da Faculdade de Letras e História*, Cidade do Porto, v. 15–16, nº II, p. 59–94, 1999. ISSN: 0871-1658.

DILGER, M. **Herbarts Konzeption des sittlichen Charakters und seine Kritik an Kants Position**. - Universität Tübingen, 1998.

DROSDOWSKI, G. **Duden: Deutsches Universalwörterbuch**. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989. ISBN: 3-411-02176-4.

DUDLEY, Will. **Idealismo alemão**. Tradução Jacques A. Wainberg. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série pensamento moderno). ISBN: 978-85-326-4452-7.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. ISBN: 978-85-326-2463-5.

EBY, Frederick. **História da educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Tradução Maira Angela Vinagre De Almeida; Nelly Aleotti Maia; Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

ENGLISH, A. R. **Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart, and Education as Transformation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. ISBN: 978-1-107-02521-9.

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução Madalena Requixa. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999. ISBN: 85.326.0508-7.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves Da Fonseca; Salma Annus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. ISBN: 978-85-7827-299-9.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b. ISBN: 978-85-7827-321-7.

FREITAS, A. B. M. De. **Herbart e o Neo-Humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea**. *Revista Educativa*, [s.l.], v. 16, nº 1, p. 65–78, 2013.

GALLO, S. **Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinarietà.** *Impulso - Revista de Ciências Sociais*, Piracicaba, v. 10, nº 21, p. 115–133, 1997.

GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação : desafios.** *RBP AE*, Recife, v. 28, nº 1, p. 13–34, 2006. ISSN: 1678-166X.

GEISSLER, E. **Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht.** Heidelberg: Quelle & Meyer, 1970.

GHIRALDELLI JR., P. **A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade.** *São Paulo em Perspectiva*, [s.l.], v. 14, nº 2, p. 32–36, 2000. ISBN: 0102883920.

GIESINGER, J. **Bilsamkeit und Bestimmung: Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benner's.** *Zeitschrift für Pädagogik*, [s.l.], v. 57, nº 6, p. 894–910, 2011.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister.** Tradução Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2015. ISBN: 978-85-7326-360-2.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social.** Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. I. ISBN: 978-85-7827-460-3.

\_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista.** Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. II. ISBN: 978-85-7827-461-0.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga.** Tradução Flávio Fontanelle Loque; Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HERBART, J. F. **Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge.** In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Orgs.). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. v. 1–19.

\_\_\_\_\_. **Pädagogische Schriften: Dritter Band; Pädagogische-didatische Schriften.** In: ASMUS, W. (Org.). Stuttgart: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 1982. v. 3.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia general derivada del fin de la educacion.** Tradução Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia geral: deduzida da finalidade da educação.** Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. ISBN: 978-972-31-0998-6.

HERÓDOTO. **História Livros III-IV.** Tradução Carlos Schrader. Madrid: Editorial Gredos, 1979. ISBN: 84-249-3525-x.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart.** Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). ISBN: 9788570195517.



KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. ISBN: 85-85541-17-2.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão. 5a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. ISBN: 978-97-2310-623-7.

\_\_\_\_\_. **Was ist Aufklärung?** Utopie Kreativ p. 5–10, 2004. Disponível em: <[www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/159\\_kant.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** In: Immanuel Kant: textos seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 63–72. ISBN: 978-85-326-3192-3.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ; Bragança Paulista, SP: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2015. ISBN: 978-85-326-4324-7.

KIEBLER, H. **Der Begriff der Bildsamkeit bei Herbart**. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, [s.l.], v. 37, nº 3–4, p. 211–220, 1926.

KLAUS, Andrés; PEÑA, Runge. La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 21, p. 55–74, 2009.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 29, nº 1, p. 11–26, 2003.

LENZEN, D. **Bildung Statt Bologna**. Berlim: Ullstein, 2014. ISBN: 978-3-550-08075-3.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010. ISBN: 978-85-249-0697-8.

LIESSMANN, K. P. **Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft**. München: Piper, 2011. ISBN: 978-3-492-25220-1.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre a educação**. In: REQUIXA, M. (trad.). Coimbra: Edições Almeida, 2012. ISBN: 978-972-40-4808-6.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristiana Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. ISBN: 978-85-8217-252-0.

MÜLLER, R. **Anthropologie und Geschichte: Rousseaus frühe Schriften und die antike Tradition**. Berlim: Akademie Verlag, 1997. ISBN: 3050032138.

MUSOLFF, H.-U. **Bildung: der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform sechziger Jahre**. Studien su ed. Wienheim: Deutsche Studien Verlag, 1989. ISBN: 3-89271-152-6.

NEITZEL, O. **Educação na contemporaneidade: reflexões a partir de uma racionalidade comunicativa**. 84 p. - UNIJUÍ, 2009.

ORTEGA CASSET, José. Prólogo. In: J. F. Herbart. **Pedagogia general derivada del fin de la educacion**. Tradução Lorenzo Luzuriaga. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983. p. IX–LXXII.

PLATÃO. **Diálogos IV: Parmênides (ou das formas); Político (ou da realeza); Filebo (ou do prazer); Lísis (ou da amizade)**. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2015. v. IV. (Clássicos EDIPRO). ISBN: 978-85-7283-924-2.

PLUTARCO. **Sobre a Tagarelice; seguido de sobre a demora da justiça divina; e de Das doenças da alma e do corpo**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Landy Editora, 2008. ISBN: 978-85-7629-108-4.

PRANGE, K. **Herbarts Ästhetik im Zeitalter der nicht mehr schönen Künste**. In: SCHOTTE, A. (Org.). *Herbarts Ästhetik: Studien zu Herbarts Charakterbildung*. Jena: Edition Paideia, 2010. v. 3, p. 13–26. ISBN: 978-3-94854-34-5.

REKUS, J. **Bildung und Moral: zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht**. Wienheim und München: Juventa Verlag, 1993. ISBN: 3-7799-1007-1.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ISBN: 85-336-1030-0.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Paideia). ISBN: 978-85-8063-132-6.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SCHMIED-KOWARZIK, W. Filosofia prática e pedagogia. In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003. ISBN: 85-7515-139-8.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Tradução J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. ISBN: 978-972-31-0536-0.

STUCKERT, A. **Johan Friedrich Herbart: eine begriffliche Rekonstruktion des Verhältnisses von Ästhetik, Ethik und Erziehungstheorie in seinen Werk**. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Wien: Peter Lang, 1999. v. 4. ISBN: 3-631-34781-2.

CIP – Catalogação na Publicação

---

N417p Neitzel, Odair  
A pedagogia como autogoverno em Johan Friedrich  
Herbart / Odair Neitzel. – 2018.  
133 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade  
de Passo Fundo, 2018.

1. Ensino. 2. Herbart, Johan Friedrich, 1776-1841 –  
Educadores. 3. Educação – Filosofia. 4. Autonomia. 5.  
Educação e Estado. 6. Disciplina. I. Dalbosco, Cláudio  
Almir, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

---

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364