

HERBART E SUA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

HERBART AND HER PEDAGOGICAL CONCEPTION: A HISTORICAL ANALYSIS

HERBART Y SU CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS HISTÓRICO

Aparecida Favoreto ¹

Maria Inalva Galter ²

Resumo: Este artigo apresenta a concepção pedagógica de Herbart em relação ao seu contexto histórico. O interesse neste estudo surgiu ao verificar que Herbart produziu relevantes considerações sobre a relação entre psicologia, filosofia e pedagogia, bem como sobre a importância do método pedagógico para a formação do caráter do indivíduo e para a construção de uma sociedade harmônica. As análises aqui apresentadas fornecem alguns elementos para compreender os fundamentos da Pedagogia, pensar as práticas educacionais, além de buscar refletir sobre o movimento histórico das teorias educacionais.

Palavras-chave: Herbart; História da Pedagogia; Sociedade.

Abstract: This article presents the pedagogical design of Herbart in relation to his historical context. The interest in this study came from the relevant considerations produced by Herbart about psychology, philosophy and pedagogy, as well as the importance of the educational method for the formation of the individual's character and for the construction of a harmonious society. The analysis presented here provides some elements to understand the basics of Pedagogy, thinking about educational practices and making reflections about the historical movement of educational theories.

Keywords: Herbart; History of Pedagogy; Society.

Resumen: Este artículo presenta la concepción pedagógica de Herbart en relación a su contexto histórico. El interés en este estudio surgió al verificar que Herbart produjo relevantes consideraciones sobre la relación entre psicología, filosofía y pedagogía, así como sobre la importancia del método pedagógico para la formación del carácter del individuo y para la construcción de una sociedad armónica. Los análisis aquí presentados proporcionan algunos elementos para comprender los fundamentos de La Pedagogía, pensar las prácticas educativas, además de buscar reflexionar sobre El movimiento histórico de las teorías educativas.

Palabras clave: Herbart; Historia de la Pedagogía; Sociedad.

¹ Docente Associada do Mestrado em Educação e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE). cidafavoreto@globocom

² Docente do Mestrado em Educação e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). mgalter@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo, com o intuito de contribuir com o debate sobre os fundamentos da pedagogia, volta-se para Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Para isto, com base, principalmente, nas reflexões expostas em *Pedagogia geral* (1806)³ e *Esboço de lições pedagógicas* (1835)⁴, busca-se apreender quais são os fins e os meios educacionais defendidos por ele, bem como, intenciona captar seu entendimento sobre a relação entre pedagogia, psicologia e filosofia na formação do homem e da sociedade.

Sobre os estudos apresentados neste artigo, é importante grifar que eles buscaram responder a uma pergunta, ou seja, se Herbart, ao ser analisado em relação ao seu contexto, pode ser considerado um autor que defende uma pedagogia ultrapassada, autoritária, rígida, disciplinar e conservadora, tal como é descrita a Pedagogia Tradicional na atualidade. Para responder a esta pergunta, buscou-se analisá-lo em relação ao seu contexto histórico. Para tanto, foram utilizados alguns intérpretes da História da Educação e da trajetória de Herbart, tais como: Luzuriaga (1977), Rosa (2009) e Hilgenheger (2010).

CRÍTICAS SOBRE A PEDAGOGIA TRADICIONAL DE HERBART NO BRASIL

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) é caracterizado pelos estudiosos da educação e do ensino como um dos expoentes da Pedagogia

Tradicional⁵, sendo recorrentemente citado como um dos influenciadores das correntes pedagógicas a partir do século XIX. No Brasil, suas ideias foram difundidas por Rui Barbosa no início do século XX e ganhou maior notoriedade por intermédio de Lourenço Filho, o qual, envolvido no movimento de construção de um sistema público de ensino, divulgou os passos formais de sua pedagogia, formulou críticas e apontou a superação constituída pela Escola Nova⁶. Então, a partir da década de 1930, tem sido comum entre os mais distintos autores a interpretação que concebe a pedagogia herbartiana como uma perspectiva ultrapassada, autoritária, rígida, disciplinar e conservadora⁷.

Neste aspecto, sob o borrão de tradicional, a exemplo de outros autores clássicos, a teoria herbartiana, tem sido posto em suspeita, desencorajando os jovens estudantes a ler os seus escritos e a buscar nele os fundamentos teórico-científicos da Pedagogia. Sendo assim, apesar do autor ser mencionado por muitos, ele não tem sido tomado como objeto de estudos mais aprofundados na área da educação e do ensino.

Aliás, ainda que às críticas ao pensamento de Herbart datem as primeiras décadas do século XX, os seus escritos até recentemente não haviam sido publicados no Brasil. Apenas, em 2010, uma antologia da obra *Pedagogia geral* é editada no país, a qual se fez constituída com base na edição da Fundação Calouste Gulbenkian, publicada em Portugal em 2003.

Em parte, as críticas direcionadas a Herbart podem ser atribuídas ao conjunto de análises produzidas pelos renovadores da educação que em um contexto de debate sobre a ampliação

³ A obra aqui referida trata-se da: *Pedagogia geral derivada do fim da educação* que, nesta pesquisa, é recuperada pela antologia: *Johann Herbart / Norbert Hilgenheger*, traduzida e organizada por José Eustáquio Romão, publicada no Brasil em 2010. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. A antologia é organizada em torno de quatro temas principais: a educação e a pedagogia, o ensino educativo, a psicologia educacional, e nela se encontram indicados os livros, capítulos e páginas da edição portuguesa de 2003, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, traduzida do original alemão: *Allgemeine Pädagogik*, da edição de Hermann Holstein de Verlag F. Kamp Bochum, 4ª edição, 1971. Este livro é aqui referenciado, apenas como Pedagogia Geral.

⁴ Para estudo desta obra, foram utilizados os excertos organizados por Rosa (2009), retirados de: *Johann Friedrich Herbart, besorgt Von Josef Esterues, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1957.*

⁵ Saviani (2006, s/p), nos verbetes publicados no site do Histedbr, afirma que a denominação Pedagogia Tradicional surgiu no “final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade” de suas propostas, classifica de “‘tradicional’ a concepção até então dominante”. Esta corrente apresenta uma visão filosófica essencialista e uma pedagogia centrada no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina e na memorização. Ainda sobre a Pedagogia Tradicional e a pedagogia herbartiana, ver: Hilgenheger (2010), Saviani (1983), Ghiraldelli Jr. (2013) e Zanatta (2012).

⁶ Consultar: Zanatta (2012) e Hilgenheger (2010).

⁷ No que se referem as análises críticas à Pedagogia Tradicional, citam-se as reflexões produzidas por Anísio Teixeira (1976) e, mais recentemente as de Mizukami (1986), Saviani (1983), Ghiraldelli (2013) e etc.

educacional em resposta as novas demandas sociais no Brasil, criticaram o passado educacional brasileiro, colocando sob a pecha do tradicionalismo a prática educacional que eles buscavam negar. Uma forma de leitura que influenciou e ainda continua influenciando a produção historiográfica brasileira.

Sem querer defender a leitura deste ou daquele teórico da educação, destaca-se que os da Pedagogia Tradicional merecem estudos, visto que a produção cultural, intelectual e/ou profissional deixada por eles é ponto fundamental para compreender os fundamentos da Pedagogia. Em um sentido amplo, os educadores e/ou pesquisadores da atualidade não podem negar a imensa riqueza cultural e reflexiva deixada pelos clássicos da educação, pois, disto depende a compreensão da totalidade das pedagogias modernas e/ou das teorias críticas. Ou seja, qualquer análise pedagógica, se não for considerada em relação às reflexões produzidas pelos fundadores da Pedagogia Científica, corre-se o risco de ficar incompleta.

HERBART: SUA TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO

Sobre a vida e obra de Herbart, destaca-se que até os 12 anos ele foi escolarizado por sua mãe. Em 1788 ingressou na Escola de Latim onde conheceu os conceitos kantianos e as teorias neo-humanistas do filósofo e poeta Frederico Schiller (1759-1805), o que lhe despertou o interesse para as teorias filosóficas. Entre 1794 e 1797 foi aluno do filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762- 1814), na Universidade de Iena e, após sua formação, passou a desenvolver atividades de preceptor na Suíça e na Alemanha. Período que recebeu importantes contribuições de seus amigos, entre as quais estão as reflexões sobre o ensino de João Henrique Pestalozzi (1746-1827) que foi um dos principais defensores da Pedagogia Intuitiva, relacionada à vertente tradicional liberal⁸. Período que também lhe permitiu refletir sobre a relação entre Filosofia e Pedagogia e sistematizar o método “Instrução Educativa”. Neste aspecto, pensa o método como conjunto de regras e ação que o educador deveria seguir, de modo que,

conforme as capacidades de cada um, o educador poderia disciplinar e controlar o comportamento e caráter do aluno. Para Herbart (2003, p. 66 apud HILGENHEGER, 2010, p. 99), o educador deveria estar atento ao método e as suas “consequências no caso da sua aplicação”, sendo responsabilidade do educador a “ádua tarefa de criar o método”. Assim, na obra *Pedagogia Geral*⁹, ressalta que é indispensável que o educador domine “metodicamente o próprio pensamento”.

Entre o período de 1809 a 1833, segundo Luzuriaga (1977), depois de Herbart defender suas teses de doutorado, ele sucedeu a Immanuel Kant (1724 – 1804) na Universidade de Königsberg, onde fundou um Seminário Pedagógico¹⁰ como uma escola prática e um internato. Período de estudos e de experiências que lhe permitiu escrever, além de outras reflexões, a obra *Esboço de lições pedagógicas* (1935), a qual, Hilgenheger (2010) considera possuir uma abordagem aprofundada sobre a Psicologia e a Pedagogia¹¹.

Sobre a importância de Herbart, Manoel Ferreira Patrício, no antelóquio da obra *Pedagogia geral*, da edição portuguesa, escreve:

Pode, pois, perguntar-se que sentido faz publicar hoje em língua portuguesa a *Pedagogia Geral* de Herbart. Passaram dois séculos sobre sua saída. Dois séculos durante os quais vivemos sem ela, para além de escassas referências em segunda mão. Será que ainda tem qualquer utilidade lançá-la agora no início do século XXI, à consideração do mundo acadêmico em geral e do mundo da educação em particular? [...] A pedagogia de Herbart teve grande difusão na Europa e na América. Também teve alguma influência entre nós. A formação dos educadores de ensino primário que se fazia nas Escolas do Magistério Primário incluía alguns aspectos da pedagogia do famoso pedagogo, com realce para a sua

⁸ Gomes (2003) na apresentação da *Pedagogia geral*, da edição portuguesa, destaca que Pestalozzi foi um dos teóricos que mais influenciou e provocou reflexões em Herbart.

⁹ Sobre a obra *Pedagogia geral*, Hilgenheger (2010) destaca que fundamentada na experiência de Herbart como preceptor, ela foi um referencial pedagógico, uma espécie de manual do professor.

¹⁰ Seminário pedagógico trata-se de uma escola, um local de formação de professores.

¹¹ Maiores informações sobre a vida e obras de Herbart podem ser consultadas em Luzuriaga (1977), Rosa (2009) e Hilgenheger (2010).

esquemática dos passos formais (PATRÍCIO, p. V e VII. In: HERBART, 2003. Grifos no original).

No mesmo sentido, Hilgenhenger (2010, p. 11), em um ensaio de apresentação da obra, chama atenção para o caráter científico de suas reflexões e destaca que suas considerações possuem um “verdadeiro traço de união entre seu sistema filosófico e sua ‘pedagogia’”, as quais foram construídas com base em sua “experiência” de professor. De forma semelhante, Zanatta (2012, p. 108) afirma que os estudos filosóficos de Herbart impulsionou o desenvolvimento de seu pensamento pedagógico, permitindo-lhe, “ser o primeiro a sistematizar cientificamente a pedagogia e propor um método de ensino”.

A OBRA DE HERBART EM SEU CONTEXTO

A proposta educacional de Herbart ganha sentido em relação ao contexto histórico de sua época. Ela representa a resposta do autor aos problemas educativos de uma sociedade que transitava entre as tradições do Antigo Regime para formar a nova nação alemã. Naquele momento, a Alemanha, semelhante ao que acontecia no resto da Europa, sentia os reflexos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, experimentando um movimento de unificação nacional e de reforma filosófica, política e de perspectiva educacional.

Desde o final do século XVIII, o declínio do Antigo Regime em conjunto com o desenvolvimento industrial já fazia parte da realidade francesa e inglesa, porém, esse movimento se faz de forma lenta na Alemanha. Constituída por diversos e fragmentados principados e reinados, com destaque a Prússia e a Áustria, o processo de unificação foi lento e difícil. Entre diversos acordos e desacordos, por uma manobra da elite política, em que, cita-se o papel importante de Otto Von Bismarck (1815 – 1898), a unificação do Estado Nacional Alemão foi formalizada em 1871.

De forma geral, todo esse processo implica em dois movimentos paralelos. De um lado, uma nova ordem econômica cresce, trazendo novas formas de vida, impedindo os homens de viverem como nobres e vassalos. O comércio e a industrialização traziam uma nova lógica de relações sociais e de riquezas, agora marcadas

pelo reordenamento da propriedade privada, pelo trabalho assalariado e pela necessidade de manter a reprodução do capital. De outro lado, se observa a luta política, defendendo uma nova organização social, a qual deveria ser instituída na forma de Estado civil, devendo o mesmo, manter os direitos de liberdade, de igualdade e as condições mercantis, produtivas e de segurança para nação e para seu povo.

Todo esse processo de transição social, como qualquer outro, foi carregado de inseguranças e de incertezas. Pois, enquanto se dissolvia o antigo que glorificava as virtudes medievais, militares e religiosas, o novo, ainda em gestação, já trazia outras contradições. Ou seja, ao passo que o desenvolvimento tecnológico gerava uma grande riqueza material, por outro, crescia a miséria. Batalhas eram travadas, principalmente contra as invasões de Napoleão Bonaparte, exigindo união dos povos germânicos, enquanto cresciam as defesas pela liberdade do indivíduo, do comércio, da ciência e cresciam protestos contra a Igreja Católica. Neste contexto, a figura de Martinho Lutero (1483-1546) que traduziu a bíblia para o alemão, traçou severas críticas à venda das indulgências (perdões papais) e contestou sobre o poder e a prática da Igreja Católica, torna-se notável. Calvino, Francês radicado na suíça também teve grande influência na região, principalmente ao defender que a propriedade seria um direito adquirido pelo trabalho e não seria um direito de nascimento. Desta forma, enquanto se discursava em defesa da união nacional, a Igreja Católica perdia seu poder centralizador e as relações sociais passavam a estar, cada vez mais, marcadas pelo individualismo, pondo em risco os ideais de unidade nacional.

Neste longo processo de transição, Herbart toma uma posição sobre um ideal de transformação social, trazendo para o campo da educação a possibilidade de dar um caminho seguro ao processo. Neste sentido, semelhante ao que Rousseau havia idealizado para Emílio, Herbart idealiza a formação de um homem, não só habilidoso, mas com liberdade e honestidade. É claro que Herbart e Rousseau não foram os únicos a idealizarem um mundo para ser atingido. Na época, diversos filósofos alemães, tais como Kant, Fichte, Schelling, Schiller e Hegel se posicionavam idealmente perante as contradições sociais, no caso, Herbart pensa na psicologia e na filosofia como condução pedagógica, de modo a

construir uma moral harmonizadora, dando um novo sentido à identidade alemã. Desta forma, ao passo que defendia que era necessário formar o jovem para as novas exigências da revolução industrial e da divisão do trabalho, também argumentava que os fins educacionais deveriam ser ampliados ao máximo possível, de modo a expandir os horizontes do jovem em formação. Porém, cada uma das formações deveriam se guiar por uma moral determinante, mantendo a harmonia social.

De forma geral, Herbart defendia a formação do caráter ético do jovem por intermédio de um método sistematizado, de modo que o educador, com pressão, amor, persistência e energia, pudesse interferir nas vontades infantis para discipliná-las para a vivência social harmônica. Também pressupunha que a instrução aliada ao interesse, traria os conhecimentos necessários para o livre-arbítrio e unidade social. Para ele, esta seria uma possibilidade de, harmoniosamente, a Alemanha seguir no processo de mudanças que estavam ocorrendo em toda a Europa.

FORMAÇÃO DO CARÁTER: FILOSOFIA, PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

Nos seus estudos sobre a educação, Herbart caminhou por várias temáticas, entre as quais, a Filosofia e a Psicologia foram essenciais para pensar a Pedagogia como ciência¹². Neste aspecto, em *Pedagogia geral* (2003, p. 13 apud HILGENHEGER, 2010, p. 88. Grifos no original) afirma que a Pedagogia deveria se concentrar “[...] tão rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente”. No mesmo sentido, destaca que dentro de um círculo de investigações, a Pedagogia não sofreria interferências de outros conceitos estranhos a sua área de conhecimento,

mas num esforço de orientação, se apoiaria na Filosofia (ética) e na Psicologia. A primeira trataria dos fins educacionais e a segunda do caminho (meios e obstáculos).

Em seus escritos, Herbart pontuou duas vias convergentes na formação do indivíduo. Uma relativa às experimentações pessoais, onde buscou compreender sua interferência no funcionamento da mente e do comportamento. A outra se fixaria nos princípios filosóficos, que segundo ele, deveriam aprimorar o caráter humano para viver em uma sociedade baseada na lei moral.

Desta forma, para Herbart, o indivíduo não seria único e exclusivamente resultado da personalidade natural de cada um, mas também dependeria da educação disciplinar e moral. Assim, a Pedagogia seria um elemento importante na constituição de uma sociedade harmônica. Neste aspecto, entendia o ensino como unidade entre sentimento, disciplina, conhecimento e moral. Então, a boa educação passa por uma sistematização metódica, de modo que o educador consiga disciplinar a conduta do seu aluno e lhe impetre um caráter ético e moral, elevando-o ao mais alto atributo da espécie humana. Neste sentido, argumenta que caráter significa o modo como o indivíduo toma suas decisões com firmeza e coerência, significando também: virtude, ética e moral. Assim, a educação deve formar no jovem o espírito de liberdade íntima, porém, sempre limitado pelo social, daí, prioriza a incorporação do sentimento de benevolência e de justiça¹³.

O afastamento de Herbart da concepção de homem inato permitiu-lhe fundamentar suas teses sobre a ação do educador no processo educativo. De tal modo, pontuou que o processo educativo se inicia logo na primeira infância, devendo o educador ficar, constantemente, atento aos sentimentos, às vontades e às representações dos seus educandos. No que se referem às vontades, distinguindo-as dos impulsos de humor e de desejos, Herbart (2010) as entende como formas de decisões e, neste sentido, acredita que o indivíduo poderia ser educado para controlá-las. Sobre as representações, compreendendo-as como

¹² O debate sobre a Pedagogia ser uma ciência se prolonga por muitos anos, tanto que no início do século XX, Durkheim, ao escrever sobre a *Natureza e método da pedagogia* (2012, p. 75 a 96), anuncia a educação como ciência, a qual necessita da Psicologia, da Sociologia e da História. Porém, ele não agrega a Pedagogia ao status de ciência, mas a classifica como teoria e afirma ser ela uma arte. Sobre a questão, Vygotsky (2007) compreende a pedagogia como ciência da educação, cujo objetivo é organizar o processo de ensino e de aprendizagem, atentando-se para as perspectivas e possibilidades do desenvolvimento humano e social.

¹³ Sobre a questão, Durkheim (2012, p. 99) destaca haver certo limite nesta perspectiva, visto que Herbart se concentra na psicologia individual e apenas objetiva elevar o indivíduo ao grau de perfeição. No caso, sugere que a sociologia seja também integrada à ciência da educação, de modo que ela se relacione à sociedade e possa, assim, torná-la melhor.

objetos de pensamento que foram trazidos à consciência, construídos por intermédio da percepção sensorial e pelo esforço lógico, intelectual e mental, acredita que elas poderiam contribuir para que o indivíduo pudesse interpretar melhor seu real, de modo a direcionar sua conduta para a vida social. Assim, formar-se-ia o caráter do indivíduo¹⁴.

No geral, para Herbart, o ensino não se limitaria a um educador que, simplesmente, transmite conteúdo a um educando que recebe, mas, o educador deveria propiciar as possibilidades de aquisição. Neste caso, partindo do pressuposto que a criança também aprende pela experiência sensorial, argumenta que o educador deve ficar atento às experiências acumuladas pela criança, para que consiga elevá-lo do plano sensorial para o plano mais alto do conhecimento científico. Sobre esse processo de aprendizagem, argumenta que a matéria existe antes que se estabeleça contato com ela, mas, ela só é conhecida, a partir do momento que se estabelece contato direto com ela. O educando aprende pela experiência sensorial, porém, trata-se de uma atividade do aluno com o conhecimento já formalizado (mundo inteligível), o qual o aluno deve reproduzir suas leis e verificar sua aplicabilidade, buscando superar as imprecisões do imediato e atingir a perfeição da ciência. Deste modo, o ensino formal dá novas formas às sensações e percepções imediatas, formando os conceitos, julgamentos e raciocínios, formando um grande tecido de sabedoria útil na vida social. Para isto, o educador deveria fazer uso da psicologia, para direcionar as vontades e interesses do educando, como também deveria ficar atento à maturidade do educando. Então, para ele, o ensino progrediria do descritivo para o analítico e sintético¹⁵, os quais se combinariam e se fortificariam. Segundo Riboulet:

A forma descritiva quadra sobre tudo no início da vida escolar. Os resultados serão excelentes se o professor souber descrever e narrar como que exige a arte da palavra, vocabulário apropriado, etc. A análise vem

em seguida para fazer o inventário das representações; decompõe os conhecimentos nos seus elementos cujas qualidades dá a conhecer. Chega-se a esse resultado pela leitura e conversação. O ensino sintético completa a educação do pensamento. Vai do simples ao composto, através da associação e comparação. O campo desse ensino é imenso (Apud ROSA, 2009, p. 253).

Por intermédio de passos formais, o ensino iniciaria com as experiências concretas da criança, até ela ser capaz de abstrair, fazer generalizações e dominar os conceitos que resistiram à prova do tempo. Sobre este processo formativo, argumenta ainda que, para que o ensino possa alargar as capacidades do aluno em estabelecer relações entre o conjunto de conhecimentos e a vida social, seriam necessárias atividades adequadas ao desenvolvimento da criança, porém, iniciadas já na infância, antes que certos contornos da formação estejam firmes e difíceis de serem eliminados. Desta forma, paulatinamente, a criança seria preparada para ser um adulto com livre-arbítrio¹⁶. Neste caso, a atuação do educador teria um papel fundamental no processo de desenvolvimento do educando, podendo acelerar ou retardar conforme o método de ensino empregado. Daí que, entre a educação inicial e a formação do caráter, estaria a formação da conduta, a disciplina, a instrução e a formação moral. Assim, a finalidade da educação poderia ser alcançada pela tríade: *Governo, Disciplina e Instrução*.

No que se refere ao *Governo*, Herbart destaca que ele é o ponto inicial e essencial para se atingir os fins educacionais. Para ele, um governo sem fins destrói a alma, da mesma forma que a educação sem ordem nada pode atingir. Sendo assim, afirma que antes da criança manifestar vontades, os pais precisam conquistar a criança, “se quiserem evitar desentendimentos ilegítimos para ambas as partes” (HERBART, 2003, p. 30 apud HILGENHEGER, 2010, p. 52).

Para Herbart, logo nos primeiros anos de vida, antes que a criança tenha suas vontades próprias, o adulto deve exercer sobre ela uma pressão, de modo que, sejam despertadas suas percepções e exercitados seus sentidos. Assim,

¹⁴ Herbert compreende que o real é interpretado pelos conceitos. Sobre, consultar: HERBART, 2003, p. 55 apud HILGENHEGER, 2010, p. 112.

¹⁵ Sobre a distribuição entre ensino narrativo, analítico e sintético, consultar a obra *Esboço de um curso de Pedagogia*.

¹⁶ Veja: Herbart *Esboço de lições pedagógicas* apud Rosa, 2009.

afirma que, já na vida familiar, a criança deve conviver com as regras, visto que, a vida adulta vai exigir isto dela¹⁷. Neste sentido, desde muito cedo, o educador, segundo as capacidades do educando, deve exercer uma força “suficientemente forte e repetir-se as vezes que forem necessárias”, para assim preparar a criança para a vida adulta (HERBART, 2003, p. 30 apud HILGENHEGER, 2010, p. 52).

De tal modo, reflete sobre a vida familiar e a escolar como um conjunto de regras, muito bem pensadas, nem de mais e nem de menos, mas suficientes para formar na criança certos comportamentos, de forma que, quando adulta, não estranhe as regras, evitando choques contra si ou contra terceiros. Neste aspecto, a educação contribuiria para preparar os jovens para agirem livremente no limite da moral.

Neste ideal, defende que quando as regras não são cumpridas, o violador deveria ser punido. Mas, ao tratar das crianças, destaca que as regras e as punições não poderiam prejudicar sua vivacidade. No caso, apesar de constantemente vigiada e cerceada, a criança necessitaria ter certo espaço para progredir por experiências próprias. Deste jeito, a criança seria posta em constante atividade e o educador, sem se deixar desviar por problemas circunstanciais, conduziria o processo de modo a atingir a finalidade maior da educação, ou seja, conduzir a criança na formação de seu caráter.

No dilema entre cumprir regras e respeitar a alma infantil e/ou coerção e cultivar o espírito de liberdade, Herbart pontua que o educador necessitaria equilibrar autoridade e amor. Para ele, a autoridade seria imposta ao ponto de dominar as vontades das crianças, exigindo-lhe atenção, enquanto que o amor buscaria conduzir o jovem pela harmonia dos sentimentos e dos hábitos. Assim, no limite dos costumes de sua época, pressupõe uma divisão de tarefa no ambiente familiar. A autoridade compete ao pai, é ele quem determina as decisões, permissões ou negações. O amor cabe naturalmente à mãe que melhor compreenderia os sentimentos da criança. Para ele, esta forma de governo, facilitaria a convivência entre a criança e os pais. Sobre a

temperança na educação das crianças, em o *Esboço de lições pedagógicas*, ele escreve:

Criança deve ter, constantemente, conhecimento da superioridade de adulto e de seu próprio desamparo. A obediência, que é indispensável, baseia-se nisto. Suposto um tratamento coerente, pessoas que constantemente convivem com a criança conseguem mais facilmente a sua sujeição do que aquelas que têm somente contatos esporádicos com ela. À criança exaltada deve-se conceder tempo suficiente para se recompor, a não ser que circunstâncias prementes exijam outras coisas. [...] Somente, **raras vezes**, se recorra à violência para incutir medo. Este é necessário exclusivamente enquanto, em **casos extremos**, visa garantir o efeito de uma ameaça ou controlar a vivacidade excessiva da criança. É mister que a criança já desde cedo sejam tratadas com firmeza para evitar que, se deva recorrer a uma severidade excessiva (Apud ROSA, 2009, p. 248. Grifos nossos).

Sem questionarmos o uso do castigo físico, prática educativa comum na época do autor, o qual nos causa estranheza, importa grifar que para Herbart, a punição, inclusive física, era uma estratégia que em caso extremos seria necessária na educação de crianças. Porém, não se trata do castigo pelo castigo, mas a superioridade formativa do adulto perante a criança. Entretanto, ele também destaca que o amor e os prêmios seriam bem mais educativos¹⁸.

Na perspectiva psicológica de Herbart, o castigo físico e a premiação, desde que realizados com muito equilíbrio e firmeza, contribuiriam para que a criança fizesse associações imediatas entre ação e consequências, aprendendo a se comportar, controlar suas vontades, de forma a ter seu caráter moldado para a vida adulta. Para ele, as experiências sensoriais influenciariam no processo mental e na conduta do indivíduo. Neste aspecto, ele coloca os fundamentos do caráter nas experiências sensoriais. Porém, não é tão dogmático. A experiência necessita ser pensada. Neste sentido, escreve:

¹⁷ Para Herbart, o adulto é aquele que chegou a idade da razão, já incorporou as regras e tem autocontrole sobre suas emoções, portanto, possui autonomia e responsabilidade para governar a si e a seus dependentes.

¹⁸ Atualmente já foi suprimida a concepção de educação moral impostas pelos castigos físicos. Aliás, tal forma de educação tem assumido cada vez mais o significado de degradação humana.

Entenda-se, porém, o seguinte: *cada um só aprende aquilo que experimentar!* Um mestre de escola da aldeia nonagenário tem a experiência de noventa anos de vida rotineira, tem o sentido do seu longo esforço, mas será que também tem o sentido crítico dos seus resultados e do seu método? (Herbart, 2003, p. 11 apud HILGENHEGER, 2010, p. 43. Grifos no original).

Neste aspecto, a escola também teria a função de ensinar as abstrações e os conceitos, preparando a criança para ser um adulto. A criança seria considerada como parte sensível, porém, subordinada às perspectivas educacionais, ou seja, o ideal de formar um homem com caráter, com conhecimentos e com livre-arbítrio. Neste caso, acrescenta que na escola seria necessário criar um ambiente propício, composto de rigidez e flexibilidade. Para ele, o ambiente escolar poderia ser flexível, entretanto, de forma dosada, de modo em que a criança encontrasse os trilhos do que é útil para a vida social. Assim, escreve:

[...] O educando vê os fios soltos, reflete para frente e para trás, apercebe-se da verdadeira razão ou dos meios exatos e, na medida em que está pronto para compreender e produzir, o educador vai ao seu encontro, dispersando a escuridão, ajudando a ligar os fios soltos, a aplanar as dificuldades e a fortalecer o que ainda é hesitante. – Essas expressões são demasiado gerais e fugitivas. Buscai, pois, vós próprios exemplos para as explicar.

Nada de fazer má cara! Nem tão-pouco uma gravidade artificial ou reservas místicas, mas sobretudo, nada de gentilezas disfarçadas! O que se tem de manter em todas as emoções é a *constância*, por mais que variem as orientações das emoções.

O educando terá muitas conclusões a tirar no convívio que tem com o educador, antes que se manifeste a sutil orientação que há-de surgir do simples conhecimento e da moderação dos seus sentimentos. *Porém, à medida que ela se manifesta*, o comportamento do educador tem de tornar-se mais *constante e uniforme*. Ele não deve de modo nenhum duvidar que não é possível estabelecer com ele relações firmes ou que não é digno de confiança. (HERBART, 2003, p. 42 apud HILGENHEGER, 2010, p. 59-60. Grifos no original).

Apesar de a historiografia brasileira integrar Herbart à perspectiva tradicional de educação, sobre a qual afirma que a memorização do conteúdo é o foco, sendo o aluno um receptor de informações¹⁹, Herbart revela preocupação em atrelar os sentimentos do aluno ao processo de conhecimento. Para ele, a educação das crianças não se resume em obediência passiva, mas trata-se de exigir atenção participativa para que seja possível conduzir a situação e atingir o ideal moral. Neste caso, a punição, o amor, as recompensas, as regras e as repetições seriam necessárias, de modo a moderar os sentimentos, preparando a criança para a instrução e, conseqüentemente, para o alargamento do seu círculo de ideias. Porém, alerta que nesse processo, o educador não poderia ficar indiferente à cultura da alma da criança e nem poderia querer alcançar de imediato os fins educacionais. No governo das crianças, tudo exigiria ordem, equilíbrio, persistência e vigilância constante e, isto contribuiria para promover a estabilidade e a estrutura cognitiva.

No que se refere à disciplina, Herbart a compreende, também, como um método de instrução. A disciplina tem características semelhantes ao governo, pois, também busca estabelecer critérios de conduta e ordem, porém, se remete mais à juventude e prioriza o aperfeiçoamento da moral. Para ele, as duas fases da educação estão interligadas, pois, a eficácia do trabalho realizado no governo das crianças reflete, consideravelmente, no da disciplina. O governo objetiva preparar a criança para a fase disciplinar, na qual compreende o “ensino analítico”, momento em que são cogitadas as abstrações e os conhecimentos do mundo. De uma fase que prioriza a experiência e o contato com o sensível, busca fortalecer as faculdades mentais do educando, visando torná-lo autônomo.

Segundo Herbart, neste estágio, para além do professor e aluno, existe um terceiro elemento, que se trata da “ideologia determinante”, essencial na formação do caráter. Neste aspecto, os sentimentos passageiros, geralmente baseados em circunstâncias momentâneas, não são os mais importantes, mas é necessário dar sentido ao conhecimento, de modo que o educando tenha expectativa e prenda atenção no conhecimento.

¹⁹ Nesta perspectiva historiográfica, cita-se: Mizukami (1986), Saviani (1983), entre outros.

Para ele, a ordem e a disciplina se constituem em conjunto com atividade racional do educando. Segundo o autor:

Todas estas experiências me confirmam uma convicção psicológica extremamente simples, nomeadamente, que todos os sentimentos são apenas modificações passageiras das concepções existentes e que, por conseguinte, quando desaparece a causa modificadora, a ideologia tem de voltar de novo por força própria ao seu equilíbrio anterior. O único resultado que posso esperar da agitação da sensibilidade é uma perda prejudicial dos sentimentos mais sutis, aparecendo em seu lugar uma excitabilidade artificial e ao mesmo tempo cautelosa, com o que, no decorrer dos anos, se originam apenas pretensões com todo o seu séquito importuno (HERBART, 2003, p. 181 apud HILGENHEGER, 2010, p. 62).

Desta forma, ao contrário do que os críticos da Escola Tradicional afirmam²⁰, Herbart defende que nesta fase do ensino, as ações e as palavras devem estar em comunhão. Porém, de forma que o educando estabeleça sentido ao conhecimento. Para ele, não basta abstrações, mas elas devem ter significado. Segundo suas palavras:

Tendo em consideração as formas ou o abstrato, é preciso, em primeiro lugar lembrar, de um modo geral, aquilo em que tantas vezes se insistiu em casos especiais, ou seja, que o abstrato nunca deve parecer tornar-se ele mesmo na coisa, mas que, pelo contrário, se tem de assegurar sempre o seu significado mediante a sua aplicação real às coisas. É a partir de exemplos, do concreto e do real, que a abstração se deve constituir, e ainda que seja necessário um aprofundamento nas simples formas, é preciso manter sempre a consciência do real (HERBART, 2003, p. 93 apud HILGENHEGER, 2010, p. 104).

Para Herbart, na pré-adolescência, a sala de aula é um importante espaço de aprendizado e de comunhão entre lógica e pensamento intelectual, no qual o educando tem que ser instigado a ampliar suas ideias e conhecimentos. Sobre isto, veja *Esboço de lições pedagógicas*:

Evitar que se feche prematuramente o horizonte mental da criança, é esta a tarefa do ensino. É verdade: a maior parte da aprendizagem, mesmo sendo múltipla como é, realiza-se pela compreensão das palavras. Valendo-se de seu cabedal intelectual já armazenado, é o próprio aluno que dá um sentido às palavras. Daí se vê que o material da imaginação já está em grande parte presente. A única coisa que o ensino pode fazer é dar-lhe novas formas. E isto deve ser feito enquanto o material ainda for fácil movimentação, uma vez que mais tarde já apresenta contornos mais firmes (Apud ROSA, 2009, p. 256).

Nesta fase, espera-se que o educando já possua certa autodisciplina e autonomia para tomar algumas decisões de conduta. Neste sentido, o educador busca lapidar sua moral, dando-lhe uma razão determinante. No caso, espera-se que o adolescente, mesmo diante de circunstâncias imprevistas ou de situações que cessem a pressão, não se deixe levar pelo egoísmo e/ou se torne inconveniente, mas mantenha-se firme em sua conduta moral. Neste aspecto, o adolescente é educado para perceber os reflexos de sua conduta na opinião pública. Segundo suas palavras:

A criança, o adolescente e o jovem, pelo contrário, tem de ser habituados seja qual for a sua idade a suportar a censura para qual haja razão, desde que seja justa e compreensiva. Um ponto principal da disciplina é a preocupação de que a voz geral do meio ambiente – que a correspondente à opinião pública – faça ouvir distintamente a censura sem a contrariar com comentários ofensivos (HERBART, 2003, p. 201 apud HILGENHEGER, 2010, p. 74).

Neste processo, o educador dotado de sensibilidade e de equilíbrio conduz a educação do adolescente, fazendo com que utilize com liberdade e responsabilidade o conhecimento. Então, não pode se limitar ao treinamento comportamental ou acumular conhecimentos, mas tem que buscar fortalecer e ampliar as faculdades intelectuais do educando, formando nele novos hábitos. Neste caso, a persistência e a repetição têm um importante papel a desempenhar. Porém, não se trata de repetir incansavelmente um mesmo conteúdo, mas de buscar pela insistência e a

²⁰ Uma importante crítica à Escola Tradicional pode ser encontrada na obra de Anísio Teixeira (1976).

repetição aproximar-se de uma ideia e/ou conceito, de modo a fomentar o interesse, dando maior poder a ideia, indo além da prática.

Com base na condução psicológica por parte do professor e esforço do aluno, Herbart fundamenta sua instrução educativa e acredita que por ela pode determinar o caráter do educando, de modo a formar um adulto com autodisciplina, livre-arbítrio, autonomia e responsabilidade. Neste aspecto, partindo do pressuposto que a instrução educativa consistiria em educar a inteligência e a vontade do aluno, acredita que ela poderia produzir os verdadeiros interesses, seja pelos objetos de aprendizagem e/ou pelas coisas relativas às experiências e às relações humanas. Neste sentido, formaria um jovem com uma moral incorruptível. Assim, reconhece a instrução como o instrumento central na educação, sendo por ela que se torna possível elaborar novos conjuntos conceituais, ou seja, o “ensino sintético”, reforçando a formação do caráter.

Para ele, a instrução fornece conhecimentos necessários para formar as aptidões, não só porque exige aquisição dos conhecimentos e conceitos, mas ao se complementar com o governo, a disciplina e o exercício de suas habilidades, obriga o jovem a compreender o valor e finalidade dos conhecimentos, atribuindo novas possibilidades.

Neste aspecto, Hilgenheger (2010) destaca que Herbart entende a educação e a instrução como elementos distintos e complementares em processo de formação. Neste aspecto, ainda argumenta que para Herbart:

[...] a educação se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano. Desta forma, a escola deveria formar o homem por inteiro, ou seja, saúde, sentimento, intelectual e moral. A instrução veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis (HILGENHEGER, 2010, p. 14).

Sendo assim, o ensino deveria seguir alguns passos formais, os quais, Hilgenheger (2010, p. 37) destaca como sendo: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Noutros termos, para Herbart, não existe educação sem instrução, ao passo que também não existe instrução que não seja educativa. Então, a formação moral se dá em conjunto com a

formação erudita e a formação do comportamento. Porém, o valor maior da educação não se limita à disciplina, repetição, memória, imaginação e sensibilidade, mas ao desenvolvimento das faculdades superiores, do intelecto e da razão que possibilitam ligar o conhecimento com a vida prática.

Neste sentido, distinguindo o significado de desejo ao de interesse²¹, defende o uso de estratégias de ensino, de modo que sejam desenvolvidos os interesses em todos seus aspectos²². No caso, pressupõe que os interesses poderiam ser alargados, de modo que houvesse um “desenvolvimento harmonioso das forças humanas” (HILGENHEGER, 2010, p. 21). Assim, argumenta que os interesses não se fixam em objetos, mas é um estado de espírito que pode se transformar em ação. Neste aspecto, as regras e abstrações seriam acompanhadas de “estímulos” que atuariam “simultaneamente a formação do caráter” e “conduziriam à firme exigência, que dá origem às ações” (HERBART, 2003, p. 89 apud HILGENHEGER, 2010, p. 108). Então, os interesses deveriam estar associados a “conceitos, aos seus contrastes e interligações, ao seu modo de abranger as ideias sem se confundir com elas” (HERBART, 2003, p. 73 apud HILGENHEGER, 2010, p. 109). Desta maneira, buscou conciliar no ensino: experiências, conhecimentos e interesses:

O interesse parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes. É da *riqueza* destes que resulta o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão do **ensino**, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da *experiência* e das *relações*. (HERBART, 2003, p. 59 apud HILGENHEGER, 2010, p. 101. Grifos no original).

Herbart, observando o quadro de desenvolvimento social, no qual, a divisão do

²¹ Para ele, desejo é “querer se apropriar de algo” no “futuro”, que ainda não possui. “O interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao presente observado”. (HERBART, 2003, p. 69 apud HILGENHEGER, 2010, p. 102. Grifos no original).

²² Segundo HILGENHEGER (2010, p. 21) o interesse na perspectiva herbartiana possui seis orientações: “no âmbito do conhecimento, distingue um interesse empírico, um interesse especulativo e um interesse estético; no âmbito das relações humanas (‘simpatia’), ele opõe o interesse voltado aos indivíduos aos interesses sociais e ao interesse religioso”.

trabalho tornava-se uma tendência necessária e crescente, entende que o professor não poderia negar os diversos interesses que a vida oferecia. Ao contrário, deveria ter clara consciência dos fins educacionais e deveria saber reparti-los de forma harmônica, mantendo a unidade moral.

Para ele, naquele momento, a sociedade exigia uma educação que formasse o homem para os diversos interesses da produção, porém, não poderia ser perdida a unificação social. Diante destas duas forças, divisão e união, diferentemente de Marx que vê a revolução operária como única possibilidade de superar a divisão social, Herbart acredita ser possível resolver o problema por intermédio de uma educação moral que mantivessem todos independentes e unidos:

Numa palavra, a finalidade da educação reparte-se pelos objetivos do *livre arbítrio* (não do educador, mas do jovem, do futuro homem) e pelos objetivos da *moral*. Estas duas rubricas desde logo se impõem à mente da pessoa que se limite a recordar os mais conhecidos pensamentos de ética (HERBART, 2003, p. 47 apud HILGENHEGER, 2010, p. 46. Grifos no original).

Preocupado com a vivência social, ainda escreve que:

A sociedade humana há muito que considerou necessária a divisão do trabalho, para que cada um possa fazer bem aquilo que *executa*. Porém, quanto mais limitada e dispersa for a conclusão do trabalho, tanto maior será a multiplicidade do que cada um *recebe* dos outros. [...] Todos têm de ser amantes de tudo e cada um tem de ser um virtuoso *numa* determinada especialidade. Porém, a virtuosidade de cada um é uma questão de arbitrariedade, enquanto a múltipla receptividade, que, por sua vez, só pode existir a partir de múltiplas *tentativas* da própria aspiração, é já matéria da educação. [...] Com isto deve ter-se alcançado o sentido da expressão usual: *a formação harmônica de todas as potencialidades* [...] (HERBART, 2003, p. 47-48 apud HILGENHEGER, 2010, p. 100. Grifos no original).

No caso, com as mudanças no sistema produtivo, o interesse em formar o intelectual com um amplo conhecimento filosófico vai sendo

substituído pelo interesse em formar o especialista. Entretanto, tal formação deveria ser dotada de uma autodisciplina que detivesse os indivíduos aos fins sociais que deveriam servir. Neste aspecto, entre a multiplicidade de interesses que a vida oferece, Herbart defende que todos eles devem se fechar em apenas uma ideia e nela devem estar contidas as individualidades, constituindo a unidade moral. Trata-se da aproximação entre instrução e trabalho, porém, submergidos às exigências da nação que se formava. Desta forma, independente das forças externas, o homem deveria manter o caráter. Assim, escreve:

Ainda que as múltiplas orientações do interesse se devam dividir de forma tão variada quanto nos pareçam variados e múltiplos os seus objetos, todos se devem dispersar a partir de *um* ponto. Ou então as múltiplas facetas devem representar os lados da mesma pessoa, tal como as diversas superfícies de um corpo. O facto é que na pessoa todos os interesses têm de pertencer a *uma* consciência e nunca devemos perder essa unidade (HERBART, 2003, p. 62 apud HILGENHEGER, 2010, p. 95. Grifos no original).

Deste modo, busca conciliar duas forças educativas. De um lado estão os interesses múltiplos, os quais ele não nega e os compreende como possibilidade de ampliar os horizontes mentais do homem, preparando-o para a complexidade social e o movimento da industrialização. Porém, por outro, pensa a sociedade em uma unidade harmônica.

O objetivo da formação moral não pretende outra coisa senão que as ideias de justiça e bem, em todo o seu rigor e pureza, se tornem os verdadeiros objetos da vontade, e que, de acordo com elas, se determine o conteúdo íntimo e real do caráter, bem como o cerne profundo da personalidade, relegando para último lugar qualquer outra arbitrariedade. (HERBART, 2003, p. 50 apud HILGENHEGER, 2010, p. 48. Grifos no original).

Neste dilema, ele valoriza a formação do caráter e aponta que entre os objetivos da formação, “o aspecto moral [está] em primeiro lugar [...], embora não a única e englobante”,

(HERBART, 2003, p. 45 apud HILGENHEGER, 2010, p. 47).

Seu ideal de formação moral é algo maior que possamos definir pela palavra. Trata-se de uma unidade entre a formação da conduta intelectual e das habilidades, em que, a moral é liberdade consciente. No caso, preparação do educando para exercer suas atividades de forma livre, porém, consciente da sua subordinação ao social.

Herbart toma para si a responsabilidade de uma perspectiva de educação, mas não se trata da junção de conhecimentos, mas da aproximação da Pedagogia com a Psicologia e uma perspectiva filosófica de homem e de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ler as obras de Herbart, observa-se que conservação e progresso se confrontam o tempo todo. Situado em um contexto histórico social em que a Europa alavanca novas forças produtivas, gerando novos regimes de trabalho e de organização social, Herbart compreende que a educação, desde os primeiros anos de vida, poderia formar um homem com caráter. No caso, o jovem com senso de autogoverno e livre-arbítrio, ou seja, o cidadão preparado para que, diante das diversidades e experiências do mundo, possa tomar as decisões necessárias. Um cidadão firme em seu senso ético e com dignidade moral suficiente para suplantar o seu particular para se prender ao social.

Sem dúvida, Herbart trouxe significativas contribuições para o debate educacional de sua época, mas, diante do que foi pontuado até agora, seria possível apontá-lo como defensor de uma corrente pedagógica tradicional, autoritária, conservadora e disciplinar?

No aspecto pedagógico, Herbart atribuiu a esta área do conhecimento o caráter de ciência e ao trazer um método de ensino que, segundo ele, desde que fundamentado na Psicologia e na Filosofia poderia interferir na formação do caráter e na constituição de uma nova sociedade. Também contribuiu com a Pedagogia, na medida em que defendeu uma nova concepção de desenvolvimento cognitivo. Pois, do conhecimento, predominantemente, baseado em conceitos, ou seja, no inteligível, ele destacou a possibilidade das experiências acumuladas no plano sensorial serem transformadas em conhecimentos científicos, em conceitos, portanto,

em julgamento e raciocínio. Desta forma, ele apontou aspectos importantes de distinção da Pedagogia Tradicional de cunho religioso que prevalecia em sua época. Por exemplo, o “*RatioStudiorum*” ou o método de estudos jesuíta que, no ideal de formar o cristão e fortalecer a fé na Igreja Católica, recomendava a aplicação de normas e regras bem rígidas, bem como, priorizava a repetição e a memorização de conceitos, principalmente os relativos aos estudos teológicos e à filosofia²³.

Herbart também contribuiu ao estabelecer como pressuposto que o caráter do homem não era inato, mas poderia ser moldado, um tanto pela pressão do educador, a qual, aplicada na medida certa, poderia conduzir a vontade e a conduta da criança. Também pela disciplina, a qual o aluno se submeteria a moral pela carga de experiências, conhecimentos e de sentimentos de prazer ou de dor gerados pelas recompensas, castigos, críticas e esforços. Outro fator importante seria a instrução, a qual, fundida à educação, buscaria a unidade entre sentimentos, experiências, habilidades e conceitos. Para ele, na formação de caráter, a transmissão dos conhecimentos e a formação de múltiplas habilidades seriam indissociáveis, cabendo ao educador, por intermédio da Psicologia e da Filosofia, ser um regulador de vontades, um guia de sentimentos e um formador de caráter.

Situado em um momento de transição social, Herbart, ao se referir ao ideal de formação do caráter do homem, se conduziu por um conceito de ética e moral próprio dos primórdios da sociedade burguesa. Daí que os conceitos de liberdade, de moral e de virtudes apontados por ele, se davam no limite da interdependência social e no cumprimento das normas sociais burguesas. Todavia, não se trata de refletir sobre a teoria herbartiana pela crítica aos conceitos burgueses produzidos posteriormente, mas de verificar que ele, ao engendrar a instrução aos múltiplos interesses, pressupunha um alargamento das ideias do educando, podendo tornar-se um adulto livre e

²³ A “*RatioStudiorum*” teve sua primeira versão escrita no século XVI por uma comissão de jesuítas coordenados por Inácio de Loyola. Os jesuítas acreditavam que a educação poderia fazer florescer o divino no homem, o aproximando da imagem e da semelhança de seu criador, ao passo em que poderia construir uma sociedade mais justa e mais próxima do molde estabelecido pela sagrada escritura. Sobre, consultar Negrão (2000).

independente. Isto representava uma nova perspectiva educacional naquele momento.

Para concluir, destaca-se que em contraposição à historiografia que pontua Herbart como defensor de uma pedagogia autoritária, conservadora, disciplinar, grifa-se que ele apresentou uma perspectiva educacional que buscava responder aos anseios da sociedade capitalista que se configura como a nova ordem mundial. Nesse processo, em meio à dissolução do Antigo Regime e a concorrência comercial, ele se preocupava em buscar uma nova unidade, agora marcada pelo sentimento nacional e pelo homem com livre-arbítrio. Diante da crise do Antigo Regime, era necessário estabelecer novas regras entre os indivíduos, em que a liberdade e a vontade de cada um não agredissem a “união” nacional necessária para o desenvolvimento do capital.

É necessário verificar que já se passaram mais de dois séculos e a sociedade atual enfrenta preocupações distintas as apresentadas pelo autor. Entretanto, ainda é necessário reler os princípios pedagógicos defendidos por ele, pois seus escritos, ao refletirem tão profundamente sobre os problemas de uma época, fornecem subsídios teóricos para refletirmos sobre nossos ideais e prática pedagógica. Reflexões essas que se tornam impossível se nos limitarmos incluir o autor nesta ou naquela corrente teórica.

REFERÊNCIAS

- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Textos Fundamentos da Educação).
- Ghiraldelli Jr, P. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano. **Cadernos de Pesquisa**, v.60, p. 28-37, 2013.
- GOMES, J. F. Prefácio à edição portuguesa. In: HERBART, F. J. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HERBART, J. F. **Esboço de lições pedagógicas**, 1957. In: ROSA, M. da G. **A história da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, p. 246-262, 2009.
- HILGENHEGER, N. **Johann Herbart** / Norbert Hilgenheger; tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>, consultado em 17/11/2016.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1977.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NEGRÃO, A. M. M. Resenhas: FRANCA S.J., Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o "RatioStudiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Rio de Janeiro May/Aug, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010, consultado em 14/11/2016.
- PATRÍCIO, M. F. **Antelóquio**. In: HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.
- ROSA, M. da G. **A história da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 2009.
- SAVIANI, D. Verbetes. Concepção pedagógica tradicional. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm, consultado em 17/10/2016.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**, São Paulo: Nacional; Brasília, INL, 1976.
- ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, v.15, n. 1, p. 105-112, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2007.