



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**JOHANN FRIEDRICH HERBART: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO**

GEISE KELLY ALVES DE MORAIS

CASCADEL - PR

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**JOHANN FRIEDRICH HERBART: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO**

GEISE KELLY ALVES DE MORAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Aparecida Favoreto

CASCADEL - PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

MORAIS, Geise Kelly Aves de
Johann Friedrich Herbart : uma análise histórica de sua concepção de educação / Geise Kelly Aves de MORAIS; orientador(a), Aparecida Favoreto, 2021.
113 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Pedagogia de Herbart. 2. História da Educação. 3. Instrução educativa. 4. Ética. I. Favoreto, Aparecida . II. Título.



GEISE KELLY ALVES DE MORAIS

JOHANN FRIEDRICH HERBART: uma análise histórica de sua concepção de educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Claudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 23 de fevereiro de 2021

AGRADECIMENTOS

À Unioeste, ao Programa de Mestrado em Educação (PPGE) e à Secretaria do Programa, pela oportunidade de estudo ofertada, pelo profissionalismo e sensibilidade externada neste contexto de pandemia.

À professora e orientadora Dr.^a Aparecida Favoreto, por sua parceria e condução exemplar em todo o processo de elaboração da dissertação.

Aos membros da banca de qualificação e defesa da dissertação, professores Dr. Cláudio Almir Dalbosco, Dr. Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia e Dr.^a Ireni Marilene Zago Figueiredo, pelas riquíssimas contribuições dadas ao amadurecimento da pesquisa.

Aos meus amados pais, seu José e dona Iracema, exemplos de fé, de honestidade e de perseverança.

Às minhas irmãs, pelo riso e leveza que me proporcionaram nos momentos de incertezas.

A todos os familiares pelo apoio e incentivo, especialmente, ao meu esposo Carlos Eduardo, por me encorajar à retomada dos estudos e pela incondicional compreensão da minha “ausência”, mesmo na “presença”.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo e aprendizado compartilhado.
A Deus, uma força superior que até aqui me sustentou.

Aquilo que se pretende ao administrar e exigir educação, depende do ponto de vista de que se parte para encarar o assunto.

(Johann Friedrich Herbart)

MORAIS, Geise Kelly Aves de. **Johann Friedrich Herbart: uma análise histórica de sua concepção de educação**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

Esta dissertação em Educação analisa a concepção de educação de Johann Friedrich Herbart no intuito de desvelar a sua teoria pedagógica no processo histórico. De natureza bibliográfica, esta pesquisa adotou o procedimento hermenêutico de leitura e de interpretação de textos para o subsídio das análises. Nesse aspecto, buscou-se interpretar os textos do autor, seguindo seu raciocínio na forma de dialogar com sua produção, bem como se apoiou em alguns intérpretes de seu pensamento e da história. Dessa forma, a pesquisa objetivou compreender uma parte do pensamento educacional de Herbart, a partir da sua ótica e posicionamento mediante à possibilidade da educação atuar na história social. A dissertação está organizada sob três objetivos específicos que orientam suas seções. O primeiro, na segunda seção, verifica como a Pedagogia de Herbart foi inserida e recepcionada na história da educação brasileira. Na terceira seção, outro objetivo abordado foi apresentar alguns aspectos de sua vida e obra e identificar as influências teóricas presentes na constituição do pensamento pedagógico de Herbart. Por fim, na quarta seção, é apresentada uma visão panorâmica de suas categorias pedagógicas, no intuito de captar como ele traduziu seus princípios educativos em passos pedagógicos. Sob uma análise histórica, a pesquisa concluiu que Herbart, inserido em um contexto histórico de tensões políticas, sociais e educacionais, soube compreender as mudanças e pensar a educação como um elemento social importante para os novos arranjos constitutivos de uma sociedade em transição. Em sua época, foi um teórico inovador que soube implementar as contribuições da Psicologia e da Filosofia (Ética) na sistematização de sua Pedagogia, preocupando-se com os meios e os fins da educação. Herbart encarou a educação escolar como possibilidade de contribuir no desenvolvimento de cada indivíduo, imputando-lhe um novo comportamento e uma nova ética. Para esse teórico, a eticidade é o fim da educação.

Palavras-chave: Pedagogia de Herbart. História da Educação. Concepção de educação. Instrução educativa. Ética.

MORAIS, Geise Kelly Aves de. **Johann Friedrich Herbart: a historical analysis of his conception of education.** 2021 140 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Society, State and Education, Research Line: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This master's thesis in Education analyzes Johann Friedrich Herbart's conception of education to unveil his pedagogical theory in the historical process. Of a bibliographical nature, this research adopted the hermeneutic procedure of reading and interpreting texts to support the analysis. In this aspect, it was sought to interpret the author's texts, following his reasoning in the way of dialoguing with his production, as well as, it was supported by some interpreters of his thought and history. In this way, the research aimed to understand part of Herbart's educational thought, from his point of view and position regarding the possibility of education acting in social history. The dissertation is organized under three specific objectives that guide its sections. The first one, in the second section, verifies how Herbart's Pedagogy was inserted and received in the history of Brazilian education. In the third section, another objective was to present some aspects of his life and work and to identify the theoretical influences present in the constitution of Herbart's pedagogical thought. Finally, in the fourth section, a panoramic view of his pedagogical categories is presented, to capture how he translated his educational principles into pedagogical steps. Under a historical analysis, the researchers concluded that Herbart, inserted in a historical context of political, social, and educational tensions, was able to understand the changes and to think of education as an important social element for the new constitutive arrangements of a society in transition. In his time, he was an innovative theorist who knew how to implement the contributions of Psychology and Philosophy (Ethics) in the systematization of his Pedagogy, worrying about the means and the ends of education. Herbart saw school education as a possibility to contribute to the development of each individual, giving him a new behavior and a new ethic. For this theorist, ethics is the end of education.

Keywords: Herbart Pedagogy. Conception of education. Educational Instruction. Ethic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A PEDAGOGIA HERBARTIANA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.....	18
2.1	UM CONTO, UMA SALA DE AULA, UMA VISÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL.....	19
2.2	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL.....	24
2.3	A PEDAGOGIA DE HERBART NO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE RUI BARBOSA	29
2.3.1	A Pedagogia de Herbart para Lourenço Filho.....	36
2.4	A LEITURA DE HERBART PELOS TEÓRICOS BRASILEIROS NA ATUALIDADE	42
3	O PENSAMENTO HERBARTIANO EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO .50	
3.1	JOHANN FRIEDRICH HERBART: ALGUNS ASPECTOS DO CONTEXTO POLÍTICO/SOCIAL DA ALEMANHA, SUA VIDA E OBRA (1776-1841)...	50
3.2	A HERANÇA CULTURAL QUE INFLUENCIOU O DEBATE PEDAGÓGICO DE HERBART.....	61
3.3	INFLUÊNCIA E DESDOBRAMENTOS DA ESCOLA HERBARTIANA	69
4	A PEDAGOGIA DE JOHANN FRIEDRICH HERBART: CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E FINS EDUCACIONAIS	75
4.1	O SISTEMA PEDAGÓGICO DE HERBART E SUAS CATEGORIAS	76
4.2	A INSTRUÇÃO EDUCATIVA E O MÉTODO PEDAGÓGICO DA DOUTRINA PSICOLÓGICA DO INTERESSE.....	86
4.2.1	Herbart e o conceito da multiplicidade do interesse	89
4.2.2	A instrução e sua relação com os objetos de interesse	93
4.2.3	Do decurso do ensino aos frutos da instrução em Herbart.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

A problemática desta pesquisa norteia uma análise histórica da concepção de educação de Johann Friedrich Herbart¹ (1776-1841), tendo como preocupação refletir se sua perspectiva educacional pode ser caracterizada como transformadora e/ou como tradutora de um ideal de conservação social. Para tanto, o trabalho propõe-se a captar os elementos que norteiam a sua teoria pedagógica, enfatizando a *instrução educativa*, considerada a pedra angular de sua ação pedagógica, especificamente no que diz respeito à formação do homem naquele momento em que a Europa passava por grandes mudanças sociais, econômicas e políticas.

Sobre essa preocupação, destaca-se que, em parte, ela surge ao perceber que diferentes compreensões sobre a educação apresentam concepções diferentes de história, as quais, mesmo que indiretamente, pontuam possibilidades diferentes da educação agir ou não no processo de transformação social. Nesse sentido, Klein, Favoreto e Figueiredo (2013) destacam que as concepções de educação, em regra, podem ser caracterizadas em três movimentos em relação à dinâmica social, sendo eles: “a revolução, a reforma e a reação” (KLEIN; FAVORETO; FIGUEIREDO, 2013, p. 126).

Segundo as autoras, por movimento de revolução entende-se a transformação **da** sociedade, caracterizando-se por ser uma perspectiva de rompimento com as estruturas sociais, implicando uma mudança radical. A reforma refere-se à transformação **na** sociedade, ou seja, as mudanças orientadas para a solução de alguns problemas pontuais, permanecendo a estrutura social. Já a reação pressupõe um retrocesso a um modelo e/ou valores passados. Entretanto, conforme as autoras, tanto o movimento reformista quanto o de reação podem ser considerados como perspectivas conservadoras, visto que buscam manter a estrutura social².

¹ Filósofo e Pedagogo alemão, Johann Friedrich Herbart nasceu em Oldenburgo (Alemanha) no ano de 1776e faleceu em 1841, depois de uma vida entregue inteiramente à atividade acadêmica. É considerado um precursor da ciência na educação moderna, mais precisamente, na história da Pedagogia.

² No artigo intitulado *Processos de Transformação/Conservação Social: Uma Reflexão a Partir da “Fábula dos Porcos Assados”*, Klein, Favoreto e Figueiredo (2013) tecem uma discussão sobre as diferentes perspectivas de transformação social. O artigo está disponível integralmente no seguinte endereço: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25464>. Acesso em: 03 ago. 2020. Na mesma perspectiva de discussão, no artigo intitulado *Teoria da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate*, Favoreto e Galter (2020) aprofundam a questão. O arquivo está disponível no seguinte endereço: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312/15674>. Acesso em: 25 jan. 2020.

Contudo, se, por um lado, parece fácil definir uma teoria educacional como transformadora ou conservadora, por outro, quando se interroga sobre os fundamentos analíticos de uma ou de outra afirmativa, observa-se que um conjunto de considerações educacionais complexas se entrelaçam a outro conjunto de compreensões sobre a história e o contexto histórico-social, sendo difícil pontuar com segurança suas posições políticas.

Sobre a pedagogia herbartiana, objeto desta pesquisa, as dificuldades se redobram, visto que ela nasceu em um contexto de muitas transformações sociais e de sucessivas reformas políticas e educacionais na Alemanha da primeira metade do século XIX. É fato que, no decorrer dessas mudanças, a disputa entre o Estado e a Igreja era acirrada, pois ambas buscavam o domínio social.

Ao longo de avanços e retrocessos, no final do século XIX, como afirma Luzuriaga (2001), a educação pública alemã ficou “organizada como instituição do Estado, dotada de grande eficiência do ponto de vista didático e administrativo” (LUZURIAGA, p. 185, 2001). Desde o século XVI, Martinho Lutero (1483-1546), inserido em um contexto em que a educação era organizada e mantida pela Igreja, propunha que a mesma se “constituísse um dever do Estado e um direito de todos os cidadãos” (BARBOSA, 2011, p. 866). Nesse aspecto, é possível supor que a “eficiência” didática e administrativa mencionada por Luzuriaga em muito se deve às ações desencadeadas a partir do movimento da Reforma Protestante. Não obstante, no final do século XIX, em nenhum outro país a educação cumpria o seu papel com tamanho rigor e obrigatoriedade, diminuindo significativamente o número de analfabetos (LUZURIAGA, 2001).

Entre os anos de 1802 a 1809, Herbart já havia conquistado um espaço e reputação como pedagogo, mediante suas inúmeras publicações no campo educacional. Nesse cenário, com sua formação filosófica sobre influência de Immanuel Kant, pensou a pedagogia norteada pela filosofia, ao passo em que, ancorado pelos novos conhecimentos da Psicologia, buscou compreender o ato de educar, bem como a relação entre educação e sociedade.

Por influência das ideias *kantianas*, dentro do conceito da razão (ética), Herbart defendeu uma ciência pedagógica que deveria formar o caráter³ do estudante, ou seja,

³ Conforme destaca Herbart (2003), entende-se por caráter o modo de decisão, ou seja, aquilo que o homem quer em detrimento com o que não quer. Segundo Favoreto e Galter (2018), no artigo *Herbart e sua concepção pedagógica: uma análise histórica*, o caráter em Herbart pode significar o modo como

a moralidade. Para esse teórico, a ciência da moralidade é a ética, logo, a pedagogia não poderia deixar de ter a ética como alicerce.

Nesta pesquisa, portanto, busca-se compreender a concepção de educação de Herbart. Entretanto, não se trata apenas de descrever seu ideal educacional, mas entender como ele o traduz na prática pedagógica. Sob uma perspectiva analítica, intenta-se compreender seus pressupostos pedagógicos em relação ao seu contexto, verificando se ele presumia a educação como fator de transformação ou de conservação social.

Como desdobramento deste objetivo geral, outros objetivos específicos se somam no esforço de compreender a sua teoria. Em um primeiro momento pretende-se verificar como a pedagogia herbartiana foi recebida e lida no processo histórico da educação brasileira. Em seguida, a partir de uma leitura da vida e obra do teórico em questão, busca-se identificar as influências teóricas expressas em seu pensamento educacional, para, então, encaminhar-se para o desfecho da problemática, ou seja, captar seu ideal educacional por meio do entendimento de sua teoria pedagógica.

O interesse em ler Herbart em relação ao movimento do processo histórico do debate educacional brasileiro surgiu tanto dos meus interesses intelectuais quanto de minha vivência escolar, na qual passei por momentos distintos, seja como aluna ou educadora. Ao revisitar minhas memórias, já nos bancos da universidade, recordo-me do ano de 2008, ano que ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel (PR). Em uma das primeiras aulas na disciplina de Fundamentos Didáticos Pedagógicos, foi apresentado um quadro demonstrativo no qual se destacavam as características sobre as tendências pedagógicas. E lá estava a pedagogia tradicional⁴, que trazia como nome representativo Johann Friedrich Herbart. De forma concisa e objetiva, internalizei que a proposta pedagógica do referido autor pertencia ao quadro das tendências

o indivíduo toma suas decisões com firmeza e coerência, significando também a virtude, a ética e a moral. O artigo está disponível integralmente no seguinte endereço: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45205>. Acesso em: 20 jun. 2019.

⁴ De acordo com Zanatta (2012), em seu artigo *O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares*, “o termo tradicional, quando referido à pedagogia herbartiana, deve ser compreendido no sentido de que ele compôs uma proposta que se constitui como clássica, orientada pela preocupação em que a educação pudesse contribuir para a formação do povo de uma nação e não reduzido às interpretações ‘pejorativas’ que têm sido dadas ao termo tradicional para significar métodos de ensino desqualificados, autoritários e outros sentidos” (ZANATTA, 2012, p. 108). O artigo está disponível integralmente no seguinte endereço: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>. Acesso em: 12 maio 2020.

tradicionais liberais⁵, fundamentada na “transmissão de conhecimento pelo professor, passividade do aluno e execução de um programa extenso a ser cumprido fielmente pelo aluno” (NOGUEIRA, 2009, p. 44).

Sobre a teoria educacional de Herbart, verifica-se que vários teóricos da educação brasileira referem-se a ela; porém, poucos se debruçaram sobre sua obra para uma análise de seus argumentos. No Brasil, Herbart é citado com frequência, mas sempre é dito por uma terceira ou quarta voz, visto que existe uma carência de publicações de suas obras no país. Foi somente em 2003 houve a tradução de sua obra “Pedagogia Geral” para a língua portuguesa, publicada em primeira edição pela Fundação Calouste Gulbenkian de Lisboa/Portugal. Outra publicação que chegou ao Brasil, em 2010, foi a antologia “Johann Herbart”, de Norbert Hilgenheger, traduzida e organizada por José Eustáquio Romão em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, Recife (PE).

Também se verifica que entre os teóricos brasileiros não há uma concordância sobre sua produção, mesclando referências que buscam apoio em seus pressupostos pedagógicos e outros que lançam críticas diversas. O reflexo dessa tradução e forma de Herbart ser pensado no Brasil repercutiu em minha formação, pois, na recepção de sua teoria, predomina uma interpretação psicologista e didaticista que descaracteriza seu pensamento pedagógico. Nesse sentido, ele e tantos outros clássicos da educação, como Pestalozzi, Froebel, Montessori, não estiveram entre os teóricos presentes na bibliografia obrigatória do Curso de Pedagogia. O referido autor não esteve presente nos demais cursos de formação que realizei nos anos que se seguiram. Aliás, quando alguma referência a ele era feita, geralmente, perdurava a associação à pedagogia tradicional e em um sentido negativo.

Sendo assim, passados 12 anos que tive a primeira aproximação ao nome de Herbart e tenha realizado inúmeras outras leituras sobre as teorias pedagógicas, ainda perdura a associação de sua pedagogia ao clip musical “Another Brick in the

⁵ Conforme argumenta Libâneo (1985), as tendências pedagógicas brasileiras dividem-se em dois grupos: tendências liberais e tendências progressistas. A pedagogia liberal defende “a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (LIBÂNEO, 1985, p. 6). Na tendência liberal tradicional, “a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica” (LIBÂNEO, 1985, p. 8-9).

wall” (Pink Floyd – 1979)⁶, exposto naquela primeira aula. A letra da música que apresenta o aluno como apenas “outro tijolo na parede”, associada às imagens cinematográficas da imposição de uma ordem autoritária, continuam presentes, contribuindo para reiterar a tese de que a pedagogia de Herbart seria conservadora e opressora.

Na atualidade, já como professora atuante no ensino público da rede municipal de Cascavel (PR) desde o ano de 2012, passei a observar a minha prática pedagógica com mais afinco, assim como a refletir sobre a proposta pedagógica que norteia o currículo escolar do município. Estranhamente, ou não tanto assim, a defesa, a compreensão e a efetivação de uma teoria em detrimento de outra me despertaram para uma série de inquietações e questionamentos sobre o memorável quadro das teorias pedagógicas que tive contato no primeiro ano da graduação. No caso, que elementos foram determinantes para que a pedagogia de Herbart fosse divulgada na historiografia brasileira como uma vertente laica da pedagogia tradicional e considerada como “ultrapassada” e “opressora”?

Ademais, outros questionamentos surgiram quando tive contato com sua obra *Pedagogia Geral*. A leitura de Herbart surpreendeu-me tanto na forma como ele referiu-se à pedagogia como ciência, quanto na forma que se apoiou na Psicologia e como travou um significativo diálogo com outros importantes filósofos e/ou pedagogos modernos, como Kant, Fichte, Schiller e Pestalozzi. Em uma primeira leitura, observei que Herbart apresentou importantes contribuições para a pedagogia, principalmente ao trabalhar sua relação com a Psicologia⁷ e a Ética (Filosofia Prática), uma forma complexa de pensar a formação humana a qual Patrício (2003), no antelóquio da obra citada, contribuiu ao explicar que, para Herbart,

O duplo alicerce da pedagogia é, pois, constituído pela ética e pela psicologia. A psicologia dá-nos o homem no seu ser; a ética dá-no-lo no seu dever – ser. Assente na psicologia – que lhe dá o que é – e com os olhos colocados na ética – que lhe dá o ideal do homem - à pedagogia cumpre realizar o itinerário da educação, ou seja, do aperfeiçoamento moral do homem (PATRÍCIO, 2003, p. VI).

Conforme ressalta Patrício (2003), verifica-se que o “itinerário da educação” em Herbart ocorre por intermédio da psicologia, na medida em que objetiva o

⁶ O Clip musical *Another Brick In the wall*, interpretado pela banda Pink Floyd, está disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgSMAkE>.

⁷ Para Kant, essa ciência seria a Antropologia.

“aperfeiçoamento moral do homem”. Assim, observa-se que esse teórico, fundamentado na Filosofia Prática (Ética) e tendo a Psicologia como instrumento, elaborou seu método de ensino: *a instrução educativa*. Herbart, na esteira de seu ensino formativo, preconizou que o princípio pedagógico dessa instrução “é de que o ensino precisa tornar-se interessante ao educando” (DALBOSCO, 2018, p. 7).

Diante dessas primeiras impressões, ao interrogar a condução do debate pedagógico travado por Herbart no seu contexto histórico, outros questionamentos surgiram. Será que a perspectiva de Herbart naquele contexto, pode ser considerada uma pedagogia ultrapassada e opressora tal como foi situado nos bancos acadêmicos de minha formação inicial? Nesse aspecto, entre os objetivos específicos desta dissertação, também se traçou como meta compreender a pedagogia herbartiana no seu contexto histórico, ou seja, no limite teórico e material da época. A sua pedagogia poderia ser enquadrada como transformadora ou conservadora da sociedade? Por fim, surge ainda a necessidade de verificar mais a fundo as categorias pedagógicas de Herbart, de modo a perceber a relação entre elas e como correspondiam às perspectivas históricas.

No geral, acredita-se que este teórico muito pode nos ensinar, se não como uma perspectiva pedagógica para ser aplicada e seguida, mas como um homem de seu tempo que pensou uma proposta pedagógica para formação do sujeito em uma Alemanha que se constituía como Estado Moderno⁸.

Todavia, se, por um lado, permeia o interesse em analisar historicamente a concepção educacional e a proposta pedagógica de Herbart, por outro, algumas dificuldades se agigantam, não só pelo desconhecimento de sua obra, mas também pelo pouco conhecimento que detenho sobre as especificidades da cultura alemã pensada por ele, bem como pela complexidade e amplitude dos vários conceitos desenvolvidos pelo mesmo.

Apesar das dificuldades, reafirma-se a pertinência desta pesquisa. Além de contribuir para compreender o debate pedagógico em sua totalidade e não pela exclusividade das correntes teóricas predominantes na atualidade, ressalta a necessidade de, no contexto atual, se retomar os teóricos que defenderam a ciência no ensino escolar e a Pedagogia como ciência. Nesse caso, diante do “movimento negacionista da ciência”, visitar um nome clássico da educação como Herbart,

⁸ Ressalta-se que a Alemanha, em relação às outras nações europeias, se constituiu como Estado Moderno de forma tardia.

independente das mais diversas críticas que tenha sofrido por seus mais variados intérpretes, significa buscar os fundamentos do debate da ciência na escola, tanto no que se refere ao conteúdo como também como princípio organizador e indicador das relações educacionais e sociais. A partir da análise do posicionamento de Herbart como educador, no limite de seu contexto de crise, busca-se propiciar uma reflexão aos educadores frente ao momento de crise atual.

De natureza bibliográfica qualitativa, esta pesquisa adotou o procedimento hermenêutico de leitura e de interpretação de textos para o subsídio das análises. De acordo com Flickinger (2010), a perspectiva hermenêutica apresenta uma postura epistemológica pautada no diálogo no qual o sujeito (pesquisador) e o objeto (problema da pesquisa) não se separam. Essa inseparabilidade se justifica no fato do pesquisador sempre estar inserido no contexto histórico no qual desponta seu interesse de pesquisa. Nesse sentido, “a hermenêutica parte do pressuposto que toma como ponto de partida a impossibilidade de o sujeito conhecedor colocar-se fora desse seu contexto querendo distanciar-se dele, a fim de dominá-lo” (FLICKINGER, 2010, p. 157 *apud* DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 146). Portanto, a partir de uma postura refletida que o conduz à compreensão dos aspectos escamoteados das fontes de sua pesquisa, o pesquisador propicia “uma discussão profícua sobre a problemática” investigada (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 146).

Além disso, ao tomar como fonte primária o livro *Pedagogia Geral*, uma das mais célebres obras do próprio filósofo/pedagogo alemão, como também sob um cunho mais biográfico, a antologia de *Johann Herbart*, organizada por Norbert Hilgenheger (2010), revela-se outro aspecto da perspectiva hermenêutica: “apontar para a importância do resgate da tradição teórica como diálogo entre gerações” (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 146).

Nesse sentido, para fazer a análise da concepção de educação expressa na proposta pedagógica de Johann Friedrich Herbart, buscou-se interpretar os textos do autor seguindo seu raciocínio na forma de dialogar com sua produção. Em um sentido processual, ao analisar as perspectivas deste teórico, procurou-se estabelecer relação entre os seus argumentos com os principais acontecimentos históricos que marcaram sua época, bem como o pensamento predominante e os problemas que deram origem ao seu texto. Sendo assim, a pesquisa apoia-se em alguns intérpretes de seu pensamento e da história. O esforço foi em estabelecer uma análise sobre a sua pedagogia, seja no aspecto de apropriação ou de crítica. Dessa forma, buscou-se

compreender o pensamento pedagógico de Herbart a partir da sua ótica e posicionamento mediante a possibilidade da educação atuar na história social.

Em todo processo de análise, o desafio foi captar a concepção educacional implícita em suas categorias pedagógicas, desvelando seu entendimento sobre o papel da educação no processo de transformação da ou na sociedade.

A pesquisa está organizada em cinco seções, sendo a primeira esta Introdução. A segunda seção aborda a contextualização histórica de inserção da pedagogia herbartiana no cenário educacional brasileiro, iniciando com uma breve reflexão sobre a educação no Brasil do século XIX. Para isso, utilizou-se como obra provocativa “O Conto de Escola”, de Machado de Assis, ambientado sob a perspectiva educacional presente na primeira Constituição, outorgada em 1824. Em seguida, discorre-se sobre a condução da legislação educacional brasileira até a transição para a Primeira República. Ainda nessa seção, busca-se verificar o protagonismo de Rui Barbosa⁹ (1849-1923), que, ao produzir um amplo material de análise e de projeção para a educação brasileira, pautou-se nas reflexões e experiências acerca da instrução que estavam ocorrendo em alguns países das Américas e da Europa. Esse foi o meio pelo qual, em termos filosóficos, ele aproximou-se dos princípios morais herbartianos.

Na terceira seção, destacam-se aspectos da vida e obra de Herbart, bem como as influências de sua herança cultural na construção de seu pensamento educacional. Também, apresentam-se as implicações de sua proposta pedagógica nos chamados grupos de escolas herbartianas. Verifica-se, ainda, como este teórico avança de uma concepção filosófica para a constituição de uma teoria pedagógica alicerçada na ciência e na psicologia.

A quarta seção contempla as categorias pedagógicas de sua teoria, especialmente no que se refere à estrutura de sua ação pedagógica e à condução de sua proposta de Instrução educativa, que se constitui sob um ideal histórico e, por sua vez, denota uma concepção de educação.

Por fim, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais sobre o pensamento de Herbart, analisados à luz de sua teoria pedagógica dentro do contexto

⁹ Natural de Salvador (BA), Rui Barbosa (1849-1923) graduou-se em Direito e, durante toda sua vida, teve uma atuação ativa na política brasileira, debatendo sobre as diversas esferas sociais. No período de transição entre o Império e a República, sobre o Governo Provisório (1899-1891) republicano de Marechal Deodoro da Fonseca, exerceu a função de Ministro da Fazenda. Essa passagem como ministro rendeu-lhe um fato marcante: a Constituição de 1891, quase toda de sua autoria. Sobre sua vida e obra, consultar Machado (2010).

de sua produção. Nessa perspectiva, objetivou-se responder à problemática da pesquisa, a partir das reflexões pontuadas ao longo da dissertação. Ou seja, por meio do pensamento explicitado na pedagogia de Herbart, intentou-se captar seu entendimento sobre a relação entre o papel da educação e a formação da sociedade. Nesse exercício, percebeu-se que esse teórico, caracterizado pela historiografia educacional brasileira como representante de uma “pedagogia ultrapassada, autoritária, rígida, disciplinar e conservadora” (FAVORETO; GALTER, 2018), em seu contexto histórico, desenvolveu uma proposta educacional inovadora, em consonância com os novos anseios de uma sociedade que transitava de um Antigo Regime para um Estado Moderno.

2 A PEDAGOGIA HERBARTIANA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Nesta seção, contextualiza-se a inserção das ideias pedagógicas de Herbart no cenário educacional brasileiro. De imediato, a proposta é pensar a realidade do cotidiano escolar brasileiro por meio de uma das produções de Machado de Assis, *O Conto de Escola*. Por intermédio dessa narrativa e apoiando-se em alguns historiadores e debates educacionais da época, procura-se ter uma noção geral da prática educacional brasileira a partir da primeira Constituição, outorgada em 1824, e os recorrentes projetos educacionais¹⁰ que permearam as inúmeras tentativas de criação de um sistema de instrução pública entre o período Imperial e a República.

De modo a compreender os problemas educacionais brasileiros e o debate estabelecido no final do século XIX e início do século XX, juntamente com alguns dados sobre a educação, apontam-se algumas considerações de Rui Barbosa. Esse, considerado pela historiografia brasileira um grande pensador, em 1883, idealizou uma Reforma do Ensino Primário, na qual a perspectiva educacional herbartiana é expressa. Assim, Rui Barbosa oferece pistas de como a pedagogia de Herbart chegou ao Brasil. Outro teórico que permite fazer aproximação semelhante é Lourenço Filho¹¹ (1897-1970). Nesse sentido, em suas aulas, levando em conta os exercícios da Carta de Parker¹², ele apresentou Herbart, entre outros teóricos, e teceu “explicações passo-a-passo de como o professor deveria dialogar com o aluno pelo material na obtenção

¹⁰ Os recorrentes projetos educacionais sancionados durante o período Imperial brasileiro reduziam-se a pequenas experiências isoladas sob a incumbência dos governos provinciais. Para maiores informações, consultar: Ribeiro (2007) e Saviani (2008) .

¹¹ Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897, em Porto Ferreira (SP), e faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos. Foi professor, jurista e nome proeminente no movimento dos pioneiros da Educação Nova. Sobre, consultar sua *Vida e Obra* em Monarcha (2010).

¹² Conforme argumenta Valente (2014), “Francis Wayland Parker (1837-1902), segundo Lawrence Cremin (1961), foi um dos pioneiros do *progressive movement in american education*. Ainda de acordo com Cremin, em meio às suas atividades pedagógicas, Parker teve a oportunidade, com o recebimento de uma herança familiar, de viajar à Europa e tomar contato com o desenvolvimento teórico das pesquisas pedagógicas. Diante das novidades europeias em relação ao ensino das primeiras letras, “resolveu financiar e promover ações similares nos EUA”. Com o sucesso de sua investida, “sobretudo a partir de 1883, Parker assumiu a direção da Escola Normal de Cook County, em Chicago. Neste novo ambiente formalizou as suas propostas pedagógicas a partir de elementos vindos de Pestalozzi, Froebel e Herbart (Montagutelli, 2000). Em 1883 publicou *Talks on teaching* e, em 1894, *Talks on pedagogics*. Este último livro Cremin (1961) considera como, possivelmente, o primeiro tratado norte-americano de pedagogia a ganhar renome internacional” (VALENTE, 2014, p. 64). Sobre as contribuições de Parker e a aproximação da teoria de Herbart em Lourenço Filho, consultar o artigo *Lourenço Filho e o moderno ensino de aritmética: produção e circulação de um modelo pedagógico*, disponível integralmente no seguinte endereço: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000300005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

de resultados de contas de somar, subtrair, multiplicar e dividir” (VALENTE, 2014, p. 71). Da mesma forma, é importante considerar que Lourenço Filho, entre aulas e a administração educacional, no geral, firmou seus estudos sobre a psicologia¹³ e, nesse sentido, buscou pensar sua influência na educação.

Seguindo na tentativa de verificar como Herbart é lido no Brasil, também se intenta verificar como alguns intérpretes atuais da história e do pensamento de Herbart no Brasil mencionam as teses pedagógicas do autor. Desse modo, para além de Rui Barbosa (1946) e Lourenço Filho (1978, 1961), utilizaram-se alguns intérpretes da história da educação brasileira.

2.1 UM CONTO, UMA SALA DE AULA, UMA VISÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL

Machado de Assis¹⁴, romancista brasileiro pertencente ao movimento artístico realista, incorporou em seus personagens os traços sociais e as históricos da sua época. Ao escrever o *Conto de escola*¹⁵, expõe as raízes da educação escolar no Brasil imperial. Mesmo sendo uma obra literária com personagens fictícios, ao descrever a trama, expõe as relações de ensino e de aprendizagem no Brasil do século XIX, onde o controle e a prática autoritária eram predominantes.

Entretanto, antes de expor a trama escolar, é importante considerar que a obra literária pode ser uma importante fonte, visto que, tal como afirma John Gledson (2005), a obra de Machado de Assis, mesmo que de natureza artística, tem sua construção por meio de diversas mediações que expõem uma visão da realidade. Nesse sentido, o realismo expresso nas obras desse autor literário poderia ser interpretado como “a intenção do romancista de revelar, através da ficção, a

¹³ Assim como Herbart, Lourenço Filho recorre à Psicologia para pensar a Pedagogia. Sobre o tema, sugere-se a leitura do artigo *Interesse e a Educação: conceito de junção entre a Psicologia e a Pedagogia*, disponível integralmente no seguinte endereço: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13302/6959>. Acesso em: 30 set. 2020.

¹⁴ Machado de Assis (1839-1908) é considerado um importante escritor brasileiro. Ele escreveu poesias, contos e romances. Foi jornalista, teatrólogo, crítico de teatro e crítico literário. Era filho de Francisco José de Assis, um pintor de paredes, e da imigrante açoriana Maria Leopoldina. Em 1896, fundou a Academia Brasileira de Letras, nomeado para a cadeira n.º 23, tornando-se, em 1897, seu primeiro presidente, cargo que ocupou até sua morte. Na entrada do prédio há uma estátua de bronze sua e, também em sua homenagem, a academia chama-se “Casa de Machado de Assis”. Informações disponíveis em: https://www.ebiografia.com/machado_assis/. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

¹⁵ “Conto de escola” de Machado de Assis, publicado em 1884, no jornal *Gazeta de Notícias*, e em 1896, em *Várias histórias*, foi transformado em livro infantil pela editora Cosac Naify em 2002. Sobre tema, consultar Mello (2008).

verdadeira natureza da sociedade que está retratando” e, portanto, “o resultado da apreensão real é sempre uma verdade aproximada” (GLEDSON, 2005, p. 13).

Destaca-se ainda que o conto é utilizado, não no sentido de aproximar o drama narrado à perspectiva educacional herbartiana, mas como forma de expor uma visão sobre o cenário educacional brasileiro antes do ingresso do debate educacional promovido por Herbart no Brasil. Utiliza-se esse conto como um desencadeador de reflexões sobre o caráter presente na prática pedagógica brasileira da primeira metade do período imperial brasileiro.

Destarte, no *Conto de escola*, encontra-se um tradicional estilo memorialista da escrita de Machado de Assis, em que Pilar, na figura de narrador-protagonista, recorda um dia na escola primária. Naquele tempo, conhecido como a escola das primeiras letras, Machado de Assis expressa, entre outros aspectos, as mazelas, a violência física e a pressão psicológica que permeavam o espaço escolar da época. Valendo-se da prerrogativa de Gledson (2005) sobre a “verdade aproximada”, pode-se afirmar que o *Conto de escola* aborda uma representação e experiência educativa do Brasil Império¹⁶.

Machado de Assis (2004) inicia a narrativa descrevendo uma manhã do mês de maio de 1840 na cidade do Rio de Janeiro¹⁷, em que Pilar, personagem principal do conto, seguindo sua rotina diária, dirigiu-se à escola, “um sobradinho de grade de pau” (ASSIS, 2004, p. 97). Naquele dia, Pilar deixou-se por alguns instantes na Rua da Princesa para contemplar e decidir onde iria brincar em uma manhã tão convidativa. O menino hesitava, pois, por um lado, havia o morro de S. Diogo, por outro, o Campo de Sant’Ana; “Morro ou campo? Tal era o problema” (ASSIS, 2004, p. 97). Após um instante, Pilar decidiu que o melhor era ir para a escola. Mas tal escolha tinha um motivo.

Ocorre que, na semana anterior, Pilar havia cabulado aulas e a sua punição não tardou a chegar. A descoberta do feito por parte de seu pai culminou em “uma sova de vara de marmeleiro”. Seu pai sonhava que o filho obtivesse uma posição comercial e, para isso, exigia que adquirisse alguns “elementos mercantis” que o fariam um renomado caixeiro. No caso, Machado de Assis deixa transparecer o ideal

¹⁶ Outras obras literárias de Machado de Assis, tais como “O programa”, “Um cão de lata ao rabo”, bem como alguns registros da História da Educação brasileira, explicitam um modelo educacional semelhante ao narrado no Conto de Escola. Sobre a temática, consultar Assis (1955).

¹⁷ O Brasil Império passava pelo Período Regencial (1831-1840).

educacional das famílias na época, mais precisamente, o do pai de Pilar que esperava que o filho pudesse exercer a sua profissão de comerciante e continuar seus negócios; para isto precisaria aprender a ler, escrever e contar.

Conforme destaca Xavier (1980), em sua obra *Poder político e educação de elite*, na época, o acesso à educação escolar foi cada vez mais ampliado nos lugares mais populosos e, nesse sentido, com a falta de professores, o imprevisto predominava. A partir do decreto imperial de 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa¹⁸ aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, a qual regulamentava que:

Art. 5º - Em cada capital província haverá uma Escola de Ensino Mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício público que se possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e à custa do seu ordenado, quando não tenha a necessária instrução deste método;

Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever e contar, a gramática da língua nacional, os princípios de doutrina religiosa e de moral, proporcionados à compreensão. (BRASIL, 1827 *apud* XAVIER, 1980, p. 41-42).

O mestre de Pilar chamava-se Sr. Policarpo. Tinha uns 50 anos ou mais e postura autoritária. Ele também era o pai de Raimundo, colega de Pilar que, no decorrer da trama, lhe propõe um “negócio”, uma troca de favores por uma moeda de prata.

Raimundo era um menino de aparência e saúde frágeis e, raramente, estava alegre. Era dedicado aos estudos, mas apresentava uma significativa dificuldade em aprender. “Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; vencida com o tempo o que não podia fazer com o cérebro” (ASSIS, 2004, p. 99). Frente a todas as dificuldades de Raimundo, somava-se ainda o grande medo que sentia de seu pai, que, por sinal, era muito mais severo com o filho do que com os demais alunos.

Em contrapartida, Pilar era um dos alunos mais adiantados. Mas isso não significava que Pilar apreciava estar ali. Seu sentimento era de arrependimento de ter optado por ir à escola: “agora que ficava preso ardia por andar lá fora” (ASSIS, 2004,

¹⁸ Assinaram o projeto: José Cardoso Pereira de Melo, José Ribeiro Soares da Rocha, Januário da Cunha Barbosa, Diogo Antônio Feijó, Antonio Ferreira França. Para mais informações, consultar a obra de Xavier (1980).

p. 99). Com a sua lição já concluída e o tempo passando, Pilar olhava pela janela e admirava o claro azul do céu e toda a liberdade de um papagaio de papel que pairava e tremulava por cima do morro do Livramento e logo pensava: “e eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos” (ASSIS, 2004, p. 100).

Na narrativa de Machado de Assis, Pilar era um menino saudável e vivaz que sofria com a pressão do professor autoritário que exigia uma postura comportamental rígida e o cumprimento das tarefas. A lição, o professor e a ambiente escolar se mostravam distantes do anseio do menino e não prendiam sua atenção. A escola ali retratada era um lugar de tédio; aliás, aspecto que muitos pedagogos da era Moderna¹⁹ buscaram superar, inclusive Herbart, que afirmou que “o pecado capital do ensino é o tédio” (HERBART *apud* HILGENHEGER, 2010, p. 21).

De fato, as escolas do período Imperial, pesquisadas pelos historiadores brasileiros, carregavam essa característica. Segundo Saviani (2008), naquela época, o modelo educacional predominante era o ensino mútuo, também conhecido como método monitorial ou lancasteriano²⁰. Conforme esse autor, o método:

[...] baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. (SAVIANI, 2008, p. 128).

Xavier (1980), ao referir-se ao método lancasteriano, destaca que o ensino era enfadonho e ineficiente, sobretudo, pela falta de espaço físico adequado para a aplicação do ensino mútuo somado à inexistente fiscalização por parte das autoridades do ensino. Nesse sentido, citando alguns fragmentos dos Relatórios Ministeriais do Império entre os anos de 1831 a 1836, redigidos pelo Ministro Lino Coutinho, a autora evidencia o descontentamento desse quanto ao método:

¹⁹ Além de Herbart (1776-1841), Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) são alguns exemplos de nomes da pedagogia moderna.

²⁰ De acordo com Saviani (2008), o método lancasteriano foi difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, sendo que “o método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores” (SAVIANI, 2008, p. 128). Para aprofundar a discussão, consultar Larroyo (1974) e Xavier (1980).

As escolas lancasterianas, tais como têm sido montadas, e na falta absoluta de um método razoável e uniforme de ensino para todas as escolas do Império, sem cartas apropriadas e nem compêndios escolhidos, bem pouco fruto nos têm dado até hoje; porque ainda com três anos de aturado ensino os meninos não se acham capazes e prontos para progredirem em outros maiores estudos, ou se aplicarem aos diversos misteres e ocupações da vida [...]. (COUTINHO *apud* XAVIER, 1980, p. 56).

Continuando a narrativa de Machado Assis, observa-se que a figura do professor autoritário resultava em um distanciamento na relação entre professor e alunos, na medida em que os alunos eram postos à prova a todo instante e temiam a punição, inclusive física. Assim, Raimundo, que apresentava dificuldades na compreensão das lições, propôs um negócio a Pilar. Ele daria a “pratinha” desde que esse lhe explicasse a lição de sintaxe. Pilar enfrenta um conflito moral. A novidade estava nos termos da proposta, a troca da lição por dinheiro. O acordo foi firmado e a pratinha passou para o bolso das calças de Pilar, que honrou a sua parte em ensinar a lição para Raimundo. Assim o fez e o fez com qualidade, pelo menos era isso que sua consciência lhe passava. Tudo estava bem, até que Pilar olhou para Curvelo.

Curvelo era mais velho que os demais meninos da sala, tinha por volta dos 11 anos de idade e, segundo Pilar, era um pouco mais “levado”. Curvelo delatou ao mestre o “negócio” dos colegas. O mestre, ao tomar ciência, não lhes poupou. Indagou Pilar sobre sua nova rentabilidade, a troca de dinheiro para ensinar lições aos outros. Em seguida, ordenou que Pilar lhe entregasse a moeda e, então, jogou-a pela janela com toda a força de sua raiva. Com palavras duras, acusou-os de terem praticado uma ação imprópria, indigna e baixa e que, portanto, teriam que ser castigados. E assim, ambos receberam, cada um, “doze bolos de palmatória”. Findado os castigos físicos, ainda receberam mais um sermão recheado de humilhações e xingamentos: “Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio!” (ASSIS, 2004, p. 103).

Humilhado, Pilar recolheu-se em seu banco, soluçando, remoendo o sermão de seu mestre. Pairava no ar daquela sala um clima de terror e medo. Como afirmou Larroyo (1974), ao referir-se ao método lancasteriano como “um severo sistema de castigos e prêmios que mantém a disciplina entre os alunos” (LARROYO, 1974, p. 620), nesse sistema, a prioridade do professor não se remete a dar lições, mas em vigiar e punir.

Sem dúvidas, o “Conto de escola” não é apenas a história de um menino; trata-se de um conto sobre a educação e sobre a escola, logo, em seu bojo, carrega e denota características sobre o contexto escolar da época retratada, desencadeando reflexões sobre o processo de organização da educação escolar brasileira. No próximo subitem, destaca-se a tentativa de organização de um sistema de instrução pública no Brasil Imperial até a transição para a Primeira República.

2.2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL

A história da educação brasileira sempre foi marcada por sucessivas mudanças atreladas às modificações oriundas das necessidades sociais predominantes em cada período histórico (RIBEIRO, 2007). Nesse processo, de acordo com Cury (2008), o sistema nacional de educação²¹, tanto no que se refere à institucionalização do Ensino Público quanto ao estabelecimento de um núcleo comum de conhecimentos, não se fez de forma evolutiva e linear, mas em um contexto amplo de discussões políticas e necessidades impostas pelo desenvolvimento social, marcado por limites e avanços.

Nesse sentido, seguindo os enunciados dos autores, destaca-se que, até a chegada da Família Real no Brasil (1808-1822), o ensino escolar no Brasil fazia-se por intermédio de iniciativas isoladas e, em grande parte, atrelado à filosofia religiosa. Com a vinda de Dom João VI ao Brasil, desencadearam-se algumas ações educativas e outras iniciativas de incentivo à cultura do país. A exemplo, cita-se a abertura das Academias Militares (1810), a Faculdade de Medicina (1808), a Escola de Belas Artes (1816), Escola de Medicina da Bahia (1832), o Jardim Botânico (1808), a Biblioteca (1810) e o Museu RI (1818). Apesar das iniciativas²², a educação brasileira ainda não se constituía em um sistema e nem era direcionada para todos. Houve algumas melhorias; contudo, a educação popular continuou distante.

Segundo Cury (2008), as barreiras pelas quais “o Brasil jamais logrou êxito em instituir um sistema nacional de educação tal como outros países o fizeram” (CURY,

²¹ Sistema Nacional de Ensino trata-se de um todo orgânico que engloba um conjunto de sistemas que visam a assegurar a continuidade e articulação horizontal e vertical entre os diferentes cursos e níveis, desde a pré-escola até a universidade. Para mais informações, consultar Cury (2008), disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400012&script=sci_arttext&tlng=pt.

²² É importante ressaltar que as iniciativas à cultura do país se referiam ao Ensino superior e não à Educação básica, que permaneceu omissa pelo poder central. Para maiores informações, consultar Saviani (2008).

2008, p. 1187), podem ser entendidas do ponto de vista “histórico-social” e “jurídico-político”. Em suas palavras,

Do ponto de vista histórico-social, a barreira nasce da atávica desigualdade social cujo peso se fez presente na educação e, do ponto de vista jurídico-político, a forma histórica com que se revestiu nosso federalismo gerou uma interpretação de que tal sistema ofenderia a autonomia dos entes federativos estaduais e municipais. A busca por um sistema nacional de educação deve enfrentar, sobretudo, a barreira jurídico-política. (CURY, 2008, p. 1187).

Com a independência política, em 1822, “iniciou-se uma fase de debates e projetos que visavam a estruturação de uma educação nacional” (XAVIER, 1980, p. 22). Com a inauguração do período Imperial (1822-1889), pela primeira vez, a educação passou a ser tratada na Constituição brasileira, outorgada em 1824.

Conforme explica Cury (2008), a Constituição do Império (BRASIL, 1824), em seu capítulo das “Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, reconheceu, em seu artigo 179 e inciso XXXII, o direito desses cidadãos à instrução primária gratuita. No entanto, não se tratava ainda de um “sistema nacional de educação”, apenas foram construídas algumas escolas nas capitais mais populosas. Ademais, o termo cidadão apresentava outros limitadores. Sendo a sociedade estruturada em um regime patriarcal e escravocrata, naquele termo da lei, apenas eram considerados cidadãos brasileiros os filhos dos homens livres. As mulheres, os escravizados e os indígenas, escravos não tinham os mesmos direitos. Sobre essa distinção tratada na Constituição de 1824, Cury (2008) relata:

O artigo 6º desta, ao destinar o *para quem* dessa cidadania, define como *cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos*. Ora, os *ingênuos* são os que nasceram livres, filhos de pais livres, e naturais do país. Já os *libertos* são aqueles alforriados que, libertando-se da escravidão, recuperaram a sua condição de homens livres. [...] Se a isso ajuntarmos as mulheres, cuja concepção organicista da época as limitava a uma *cidadania passiva*, então o universo dos não-cidadãos *imperfeitos* sobe consideravelmente. (CURY, 2008, p. 1.189-1.190, grifos do autor).

O cenário educacional pós-independência revelava uma “exclusão socioétnica, 40% dos habitantes não tinham acesso à educação como também não eram considerados cidadãos” (CURY, 2008, p. 1.190). No intuito de estabelecer uma lei específica que tratasse da instrução nacional, alguns debates sobre a educação

popular foram organizados entre os parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, a qual regulamentava em seu Art. 1º que: “Haverão escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império” (BRASIL *apud* XAVIER, 1980, p. 41).

Ribeiro (2007), ao tratar da organização escolar no contexto do Brasil Império, em sua obra *“História da Educação Brasileira: a organização escolar”*, destaca que o Brasil da primeira metade do século XIX passava por uma crise econômica e por inúmeras perturbações sociais. Entre elas, a falta de recursos para uma reorganização da estrutura escolar. Um fato indicativo de tal crise consistiu no decreto do Ato Adicional à Constituição (1834), logo após a abdicação de D. Pedro I (1831). Nesse ato, o governo, sob uma política descentralizadora, dispunha em seu artigo 10, item 2, a transferência para as províncias, hoje estados, o dever de se responsabilizarem pelo ensino primário e secundário. Apenas a educação superior permaneceu sob o controle direto do governo central.

Sobre a questão educacional brasileira, destaca-se que não se trata de apenas uma tendência pedagógica, havia uma precarização na qualificação dos professores, na organização curricular e financiamento público, que, no conjunto, contribuía para impor a chamada educação tradicional brasileira a pecha de ineficiência, inútil e etc. A exemplo disso, constam os sucessivos Relatórios do Ministério do Império²³ aos Presidentes de Província, que explanavam sobre a insatisfação quanto à ineficiência das escolas, desde suas estruturas físicas, métodos de ensino e a precarização da formação dos professores (XAVIER, 1980).

De fato, o Ato Adicional de 1834 provocou significativas consequências a curto e longo prazo que inviabilizaram a edificação de uma educação comum, comprometendo e exacerbando as diferenças culturais e econômicas das províncias, bem como, das classes sociais. A instrução popular do Brasil Império, não somente destoava das condições políticas/sociais reais do país, mas também estava distante do discurso ideológico do governo. A “preocupação” em ofertar a instrução ao povo, sem de fato, destinar recursos para a criação de escolas e condições necessárias para a manutenção do trabalho dos professores, evidenciava um governo de “boas intenções”, porém, de pouca ação (XAVIER, 1980, p. 63-64). Reformas e mais

²³ Relatório do Ministro Lino Coutinho aos Presidentes de Província, 1832, Relatórios do Ministério do Império (1830-1850). Sobre o tema, consultar Moacyr (*apud* XAVIER, 1980, p. 63).

reformas tornaram-se tradição na pasta da instrução pública do governo imperial, o que não é muito diferente na atualidade da educação brasileira.

Com a descentralização da instrução pública, preconizada pelo Ato Adicional de 1834, a presença do Estado durante o período imperial tornou-se quase que imperceptível. Conforme assevera Saviani (2008), com a aprovação do Ato Adicional,

[...] o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais. As Assembleias Provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando uma multidão de leis incoerentes sobre a instrução pública, afastando-se, portanto, da ideia de sistema entendido este como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. (SAVIANI, 2008, p. 129).

Percebe-se que o cenário educacional não era nada favorável, porém, ele expressava o resultado de uma sociedade escravagista e autoritária, ficando evidente a contradição da lei que estabelecia a instrução primária para todos, mas na prática não se concretizava.

Sobre esse cenário, Machado (2011), ao contextualizar a situação econômica e social brasileira, destaca que a escravidão, apesar de que estava perdendo sua base moral entre os cidadãos comuns e, até mesmo, entre alguns círculos da elite conservadora, a sua abolição²⁴ ocorreu de forma gradativa e controlada pelo governo imperial, principalmente a partir do segundo reinado.

Com o fim do tráfico dos escravizados (1850), a questão da mão de obra nas lavouras cafeeiras impulsionou a imigração de trabalhadores europeus para a substituição do trabalho escravo. A chegada dos imigrantes intensificou à demanda para a educação escolar, pois, o imigrante culturalmente exigia escola, além de que era preciso construir e consolidar a unidade e a identidade nacional. No geral, entre o processo de abolição da escravidão e proclamação da República, a falta de instrução do povo foi vista como uma barreira ao processo de consolidação da nova nação. Aproximando-se do final do século XIX, a escola passou a ser “concebida como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para

²⁴ Entre as várias leis sancionadas para o fim do trabalho escravo, estavam: a Lei Eusébio de Queirós (1850), que proibia o tráfico negreiro para o Brasil; a Lei do Ventre Livre (1871), que estabelecia a liberdade para os filhos de escravos que nasceram após essa data e, a Lei dos Sexagenários (1885), que beneficiava os negros maiores de 60 anos, com a liberdade. Para mais informações, consultar Machado (2011).

colocar o país rumo ao progresso” sob “os moldes dos países civilizados” (MORMUL; MACHADO, 2011, p. 264).

Nesse cenário, o país começou a transitar de um modelo produtivo, predominantemente agrário-comercial exportador, para uma tentativa de incentivo à industrialização, imigração dos trabalhadores europeus e, por conseguinte, o crescimento urbano. Consequentemente, surgiram pressões para o desenvolvimento de escolas que verdadeiramente atendessem as classes populares, a qual, no final do século XIX, “a percentagem de analfabetos era estimada em 66,4%” (LARROYO, 1974, p. 899).

Diante de tais dados, as pressões para a centralização da instrução primária aumentaram, visto que as províncias, desde o Ato Adicional de 1834, demonstravam-se incapazes²⁵ de solucionar as acentuadas diferenças entre os sistemas educacionais. Nas últimas décadas do Brasil Império, no campo educacional, de acordo com Aranha (2006), sob a orientação positivista do ensino, a luta pela escola pública, gratuita e leiga, além da prioridade pelo ensino das ciências, foi intensificada.

Nesse sentido, vários projetos de reforma educacional passaram a ser apresentados com um compromisso mais efetivo do Estado na oferta de instrução pública para o povo. Dentre esses, foram apresentados os famosos *pareceres* sobre a educação: a "Reforma do Ensino Secundário e Superior" – 1882 (BARBOSA, 1947) e a "Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública" – 1883 (BARBOSA, 1947). Ao redigir os Pareceres, Rui Barbosa pautou-se na Pedagogia e na organização educacional que vigorava entre os países considerados desenvolvidos.

Rui Barbosa foi um notável nome na história da educação brasileira que, entre tantos protagonismos, desempenhou funções como político, diplomata, advogado e jurista. Conforme destaca Machado (2010), ao tratar sobre Barbosa, afirma:

Num olhar atento à produção legada por ele, verificamos que ele era um homem informado sobre a dinâmica do mundo, por estar em

²⁵ Partindo da leitura de Saviani (2008), “não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais no século XIX” (SAVIANI, 2008, p. 129). Para ele, essa atribuição só seria possível caso “a competência conferida às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário fosse privativa” (SAVIANI, 2008, p. 129). Como assinala outros autores, a exemplo de Newton Sucupira, para Saviani, “essa interpretação não tem respaldo nos textos legais nem na exegese predominante” (SAVIANI, 2008, p. 129). Conforme Sucupira (1996), “nos anos que se seguiram à promulgação do Ato, é que se tratava de uma competência concorrente” (SUCUPIRA, 1996, p. 62 *apud* SAVIANI, 2008, p. 129).

permanente contato com a Europa, e como conhecedor profundo da realidade brasileira, escreveu um minucioso projeto de educação pública e sobre diversos assuntos de interesse social. (MACHADO, 2010, p. 11).

Na redação do parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução” (1883), Rui Barbosa defendeu a organização dos sistemas nacionais de ensino, que indubitavelmente necessitava de uma reestruturação de seu programa que abarcasse desde a estrutura dos espaços escolares à seleção dos conteúdos e métodos de ensino. Seu interesse e preocupação em redigir essa reforma “originou-se da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Leôncio de Carvalho, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império” (MACHADO; SCHELBAUER, 2002, p. 101).

Ao analisar a situação escolar do Brasil, Rui Barbosa concluiu que, por aqui, tudo precisava ser feito. Fundamentando-se nas experiências e reflexões acerca da instrução em diversos países civilizados, como a Alemanha, os Estados Unidos, a França, a Áustria etc. Ao comparar o cenário educacional brasileiro com esses países, “ressaltou que eram deploráveis as condições da instrução que existiam no país, fosse em qualidade, em seu espírito ou seus instrumentos” (MACHADO, 1999, p. 111). Desse pressuposto, ao direcionar seu olhar para as experiências educacionais de outros países, Rui Barbosa aproximou-se da concepção de educação do pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart.

2.3 A PEDAGOGIA DE HERBART NO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE RUI BARBOSA

Mesmo não tendo formação na área da educação, muito menos com experiência no magistério, Rui Barbosa, como homem envolvido nas lutas e debates de seu tempo, fez sugestões para a educação. De acordo com Machado e Mormul (2011), da necessidade de “criar” um método de ensino em consonância com as transformações sociais de sua época, Rui Barbosa sempre estava atento às ideias e às realizações europeias, bem como aos acontecimentos que tratavam sobre a educação escolar em todo o mundo.

Referindo-se ao contexto, Favoreto (1998) afirma que, no final do século XIX,

[...] o sistema capitalista passa impulsionar com mais força a produção brasileira, exigindo uma nova civilização, mais integrada ao ritmo e ao modo de produção capitalista. Em comum, eles mostram uma séria preocupação com o 'atraso' econômico e social do país, almejando um desenvolvimento semelhante ao apresentado por alguns países europeus e pelos Estados Unidos. Todos eles buscam na educação um remédio, uma alternativa de progresso²⁶. (FAVORETO, 1998, p. 4).

Desse conjunto de interesses que recaiam sobre a educação, estavam as Exposições Internacionais que ocorreram nos países da Europa e das Américas, entre os anos de 1851-1922, as quais se caracterizavam como espaço de discussões e novidades na educação do século XIX e XX. De acordo com Mormul e Machado (2011), tais exposições “tinham como objetivo expor os produtos aos visitantes e eram vistas como verdadeiras festas didáticas” e complementam que, “em meio a esses novos saberes pedagógicos, destacam-se o método intuitivo e as ‘Lições de coisas’, dos quais Rui Barbosa se apropriou ao redigir seus pareceres” (MORMUL; MACHADO, 2011, p. 266-267).

Ocorre que, ao visitar a Exposição Internacional na Filadélfia, em 1879, Rui Barbosa aproximou-se da tradição de grandes pedagogos europeus. Sobre essa questão, Nunes (2000) comenta:

E também Rui Barbosa, em seus pareceres, se bem que comentasse criticamente o Decreto do Ensino Livre, de Leôncio de Carvalho - que se baseava sobretudo nas ideias liberais norte-americanas - e tivesse trazido contribuições do que ocorria em vários outros países, inspirando sua metodologia nos pedagogos considerados mais avançados na ocasião como Comenius (ainda atual, apesar de seiscentista), Froebel, Pestalozzi, Herbart ou mesmo Spencer, utilizou muitas ideias norte-americanas e chegou mesmo a traduzir a obra de um norte americano para que fosse adotada entre nós. Rui foi, de certa maneira, um precursor das ideias da Escola Nova que apenas na década de 20 do século XX seriam debatidas e postas em prática aqui. Isto porque centrava na criança e em suas etapas evolutivas todo o ensino. (NUNES, 2000, p. 13).

Na busca de renovação educacional, Rui Barbosa, apoiando-se nas metodologias pedagógicas consideradas inovadoras, tais como as formuladas por

²⁶ FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

Comenius²⁷, Froebel²⁸, Pestalozzi²⁹, Spencer³⁰ e também Herbart, buscou os fundamentos científicos e psicológicos na formulação de uma didática mais adequada ao seu projeto de reforma educacional.

Ao aproximar-se do método de ensino de Pestalozzi, Rui Barbosa aproximou-se de Herbart, visto que esse último desenvolveu sua pedagogia a partir das produções do primeiro. Ambos, Pestalozzi e Herbart, situaram no centro de suas teorias o professor e o educando. De forma semelhante, Rui Barbosa incorpora os mesmos pressupostos em sua proposta educacional brasileira. Conforme indicam Santos e Alves (2018):

[...] partir da intuição das coisas, do concreto para o abstrato do simples ao complexo, tornou o método intuitivo proposto inicialmente por Pestalozzi e seguido por Herbart, uma das metodologias mais importantes presentes nas reformas educacionais de vários países, colocando no centro do problema pedagógico o papel do professor, do educando e da instrução em sua totalidade. (SANTOS; ALVES, 2018, p. 282).

Segundo Zanatta (2005), faz-se necessário esclarecer que, de Herbart, o intelectual brasileiro importou os objetivos da educação pautados na moralidade, frente ao desenvolvimento do caráter cerceado pela instrução educativa; enquanto que de Pestalozzi comungou do método de ensino intuitivo. Dessa forma, por meio das ideias pedagógicas de Pestalozzi, a pedagogia moderna de Herbart foi introduzida e propagada no Brasil como uma pedagogia tradicional. Destaca-se, ainda, que o método intuitivo é uma das principais semelhanças entre Pestalozzi e Herbart, embora

²⁷ Para Luzuriaga (2001), Jan Amos Comenius (1592-1657), “foi o fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna”. Sua pedagogia “é conjunção de ideias religiosas e ideias realistas”, sendo que, “a parte religiosa se refere mais aos fins da educação e a realista, aos meios” (LUZURIAGA, 2001, p. 139).

²⁸ Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) dedicou-se a pensar sobre a educação da primeira infância, criando a *Kindergarten* (jardim de infância). Para esse pedagogo idealista, “a educação há de adaptar-se, pois, às fases do desenvolvimento do homem, reconhecendo o valor de cada uma e particularmente da infância” (LUZURIAGA, 2001, p. 200-201).

²⁹ Conforme argumenta Zanatta (2012), o Pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), “elaborou a pedagogia intuitiva, que afirma ser a vida mental estruturada com base nos dados fornecidos aos sentidos pelas coisas presentes no mundo. Seu método de ensino também é descrito como ‘lição de coisas’” (ZANATTA, 2012, p. 105-106).

³⁰ Herbert Spencer (1820-1903), mesmo não sendo um pedagogista, teve certa influência na educação. De acordo com Luzuriaga (2001), “a educação é, para Spencer, preparação para a vida completa, acentuando o caráter científico dos estudos sobre os literários, o conhecimento individual sobre o tradicional” (LUZURIAGA, 2001, p. 208). Foi influenciado pelas ideias naturalistas de Rousseau e, portanto, valorizou a educação física e o estudo da natureza. Quanto à educação intelectual, baseou-se na ideia da intuição de Pestalozzi.

com algumas modificações, visto que esse último se apropriou do método do primeiro e o aprofundou com a elaboração da sua ideia de instrução educativa.

Ressalta-se que ambos comungaram da ideia de que a instrução precisa partir da experiência. Por sua vez, essa deve ser promovida por meio dos sentidos e da intuição das coisas, por isso, o nome de “método intuitivo”³¹. Foi justamente quando teve acesso ao manual de ensino elementar, “Lições de Coisas”³² (1861), de autoria de Norman Alisson Calkins, que Rui Barbosa aproximou-se e interessou-se por esse método, que, naquele contexto histórico, revolucionou a educação e currículos de diversos países, entre eles, o Brasil. Conforme explicam Santos e Alves (2018), foi “*Lições de coisas: manual de ensino elementar* (1861), manual que operacionalizou a forma de ensinar e aprender no Brasil a segunda metade do século XIX e início do XX” (SANTOS; ALVES, 2018, p. 281).

A tradução e a adaptação desse manual de ensino, feita por Rui Barbosa em 1880, considerou as condições brasileiras da época; foi aprovado e publicado em 1886 pelo governo imperial, com o título *Primeiras lições de coisas*, como livro base para a formação de professores (ZANATTA, 2005). Para Rui Barbosa, o método intuitivo ou “lições de coisas” deveria ser utilizado com ênfase no ensino primário, tanto que o referido método norteia seu *parecer* sobre a reforma do ensino primário. Na explicação sobre esse novo método, Mormul e Machado (2011) dissertam:

Esse método pautava-se numa compreensão filosófica e científica, por meio da qual a obtenção de conhecimento seria oriunda dos sentidos e da observação. Implicava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Por isso seria necessário romper com o método vigente e passar a trabalhar com o método intuitivo, que se desdobrava em “Lições de coisas”. (MORMUL; MACHADO, 2011, p. 268).

De fato, tanto no Brasil como na Europa e demais Américas, eram crescentes os debates em favor do sistema nacional de educação, de caráter gratuito, laico e obrigatório; para tanto, era necessário repensar toda a estrutura de ensino da época,

³¹ Sobre o “método intuitivo” defendido por Pestalozzi e Herbart, consultar Lourenço Filho (2001, 2002).

³² Sobre o manual de “Lições de coisas” (1861), de autoria do educador americano Calkins, Rui Barbosa ao traduzi-lo, no preâmbulo do livro, destacou a importância do manual que foi recomendada pela comissão francesa de instrução primária na exposição internacional na Filadélfia, onde na época já estava na 40ª edição americana. Dessa forma, Rui Barbosa decidiu traduzir a obra, tendo em vista que no decreto 7.247/1879 de Leôncio de Carvalho, em seu artigo 4º mandava incorporar nos programas escolares, as lições de coisas (MACHADO, 1999).

visto que, naquele momento, o período imperial brasileiro demonstrava sua fragilidade. Conforme Mormul e Machado (2013), “Rui Barbosa atribuía o destino da pátria à reforma educacional, e apontava a educação como o caminho, citava a França e a Alemanha como modelos em termos de instrução, enquanto, no Brasil, predominavam o marasmo e a lentidão” (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 283). Contudo, nesse contexto, os pareceres de Rui Barbosa, foram considerados:

[...] um valioso documento para a história da educação brasileira, quanto pelo fato de se caracterizarem como um importante diagnóstico da situação do ensino no país, bem como da proposição de inovações educacionais em consonância com as nações mais civilizadas (MACHADO; SCHELBAUER, 2002, p. 100).

Enquanto Herbart, na Alemanha, via na educação o acesso à formação do homem de cultura, “sendo a cultura a expressão dos ideais da Nação, e, também, a fonte do sentimento nacionalista” e, portanto, “por meio da cultura o homem se transforma em cidadão do Estado” (ZANATTA, 2012, p. 108), Rui Barbosa, no Brasil, acreditava que a difusão do conteúdo científico era fundamental para o desenvolvimento da sociedade e que, por sua vez, deveria ser responsabilidade do Estado (MACHADO, 1999).

Tendo em vista que a modernização da sociedade brasileira dependia de uma construção da identidade nacional e da formação do cidadão patriota, *a priori*, Rui buscou em Herbart uma ciência da educação, no intuito de incorporar no âmbito educacional brasileiro uma nova roupagem para conduzir a modernização da sociedade. Nesse sentido, era essencial o protagonismo da ciência como sinônimo de progresso para uma sociedade civilizada. O método intuitivo, orientado na “lição de coisas”, permitia erradicar a conhecida pedagogia retórica do Brasil Império em detrimento de um ensino ativo, pautado na observação e experimentação (MORMUL; MACHADO, 2011, p. 272).

Dessa forma, baseando-se nos princípios do “método intuitivo” e nas “Lições de coisas”, Rui defendeu que deveria haver “a unidade e a harmonia entre todos os conhecimentos”, bem como a “ordem a disciplina” em todos os níveis e matérias de ensino (BARBOSA, 1946, p. 369-370). Esse pensamento, em termos filosóficos, aproximava-se dos princípios herbartianos. Ao redigir seu parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, Rui Barbosa (1947) posicionou-se no sentido que:

Instruir não é simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos e utilizamos a bem de nosso destino. Se não nos educamos simultaneamente na direção da esfera intelectual e na direção da esfera moral, tê-las-emos condenado a um desenvolvimento incompleto. Conhecer é possuir a noção completa e o conhecimento perfeito da lei no mundo moral, como no da criação material. A ausência da percepção do dever é, pois, uma das faces da ignorância, no sentido, ao menos, que a entendemos, quando lhe opomos como antídoto a escola. (BARBOSA, 1947, p. 366).

Igualmente, Herbart valorizava a instrução como forma decisiva na educação. Segundo ele,

[...] a Pedagogia é a ciência que o educador precisa para si mesmo. Desde já confesso não conceber a educação *sem instrução*, assim como já referi previamente, pelo menos neste escrito, que não concebo uma instrução que não eduque em simultâneo. (HERBART, 2003, p. 16, grifos do autor).

Sobre a oferta da cultura moral e cívica destinada ao educando, Rui Barbosa destacou que não se tratava de uma matéria científica, mas do cultivo de sentimentos e hábitos. Para esse intelectual, a formação do caráter resultaria da adoção de virtudes, por parte dos alunos, como finalidade última da educação. A escola seria um ambiente propício para a incorporação da moral e do amor pela pátria. Nas palavras de Rui Barbosa (1947):

Com a introdução, pois, da ciência na escola popular, a reforma terá feito o mais eminente serviço à cultura dos sentimentos morais. A lei da cultura moral, como a de toda cultura abrangida no domínio escolar, é a atividade, a instrução, a vida. [...] Todo o dia, na escola e na vida social, se suscitam questões relativas à justiça ou injustiça de atos nossos. Chame o preceptor constantemente os discípulos a resolverem essas questões. Exercite-lhes as faculdades pelas quais discriminamos a legitimidade ou ilegitimidade de uma ação dada. (BARBOSA, 1947, p. 379-380).

Mediante tais afirmações, percebe-se outra congruência entre a pedagogia de Herbart e as aspirações do intelectual brasileiro. Para Rui Barbosa, o papel da escola não se reduz ao ensino intelectual, mas também e, com a mesma importância, ao ensino moral. Nas palavras de Herbart (2003), “o problema da *educação moral* não é uma parte que se possa separar da educação integral, mas que se encontra numa *relação necessária* e extremamente complexa com os restantes problemas da educação” (HERBART, 2003, p. 45, grifos do autor). Ou seja, para ambos, a educação

moral e a educação intelectual não poderiam ser tratadas de forma isolada, visto que a combinação delas resultaria na educação integral.

Assim como em Herbart, o intelectual brasileiro ocupava-se sobre a percepção do dever e da formação do caráter do seu educando por meio do ensino moral. Ao refletir sobre a pedagogia de Rui Barbosa, Machado (1999) relata:

Através do seu ensino, poderia ser desenvolvido no aluno a percepção do dever. [...] A ação moralizadora estaria presente em todas as disciplinas com vistas a formação do caráter e cultivo de virtudes, tais como: amor ao dever; valorização do trabalho; atividade; frugalidade; bom emprego do tempo; probidade; sinceridade absoluta; *'self-control'*; acatamento aos direitos do próximo; obediência à lei; decência; morigeração; pureza e polidez na linguagem; lealdade; caridade; amor à pátria. (MACHADO, 1999, p. 145).

Herbart partilhava da mesma ideia, tal como afirma Gomes (2003) no Prefácio da obra *Pedagogia Geral*:

O objetivo da formação moral não pretende outra coisa senão que as ideias da justiça e do 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 a essência profunda da personalidade. (GOMES, 2003, p. XXX).

Em ambos os contextos, na Alemanha e no Brasil, mesmo em tempos distintos, a sociedade passava por transformações políticas, sociais e econômicas. Portanto, a educação também foi suscitada a passar por mudanças em direção às novas necessidades que se moldavam na modernização da sociedade. Tanto Herbart como Rui Barbosa entendiam que a educação escolar existente em nada contribuiria para as novas aspirações sociais. Portanto, reservadas as particularidades de seus tempos, teceram críticas aos modelos educacionais vigentes, propondo reformas nos métodos de ensino, bem como em suas bases filosóficas. Infelizmente, os projetos educacionais não foram implementados. Sobre os *pareceres* de Rui Barbosa, Machado (1999) explica que esse nem chegou a ser discutido na Câmara dos Deputados. Em suas palavras, ocorreu que:

O parlamento emudeceu com relação à reforma de ensino, questão para a qual o próprio Imperador havia chamado a atenção na Fala do Trono. A questão da abolição inflamava os ânimos dos parlamentares e os pareceres/projetos de reforma da instrução de Rui Barbosa

entraram a dormir 'o sono donde passaram ao mofo e à traçaria dos arquivos', palavras dele mesmo. (MACHADO, 1999, p. 147).

Naquele momento, a sociedade como um todo se ocupava entorno das questões da servilidade, especialmente sobre a situação dos escravizados. Portanto, “as questões educacionais ficaram assim atropeladas por questões econômicas, fundamentais para a organização do trabalho” (MACHADO, 1999, p. 147).

Indubitavelmente, mesmo com o seu projeto de educação “engavetado”, Rui Barbosa impulsionou uma inovação na educação no período transitório entre o Império e a República brasileira. Ademais, algumas propostas do seu parecer, ainda na década de 1880, foram adotadas nas reformas da instrução em muitas províncias e, posteriormente, pelos estados³³ nas reformas educacionais no período republicano.

Contudo, interessa saber que a história da educação brasileira revela que, de forma despreziosa, Rui Barbosa, ao obter acesso à obra *Lições de coisas: manual de ensino elementar* (1861), de autoria do americano Norman Alisson Calkins, se aproximou do método de ensino de Pestalozzi. Como desdobramento dessa aproximação, o intelectual brasileiro, indiretamente, também se aproximou dos princípios filosóficos de Herbart ao partilhar sua ideia de educação moral, inserindo-o no cenário educacional brasileiro.

Com a inserção das contribuições de Herbart no Brasil, o debate sobre a pedagogia passa a permear o pensamento pedagógico de outros teóricos brasileiros além de Rui Barbosa. A seguir, destaca-se o posicionamento de Lourenço Filho frente à pedagogia de Herbart.

2.3.1 A Pedagogia de Herbart para Lourenço Filho

As questões debatidas por Rui Barbosa, em alguns aspectos, assemelham-se às que foram debatidas por Lourenço Filho. Nesse sentido, de acordo com Silva (2018), esses intelectuais evidenciam algumas continuidades no debate educacional entre o período Imperial e a República. Por exemplo, a defesa de uma reforma

³³ Embora houvesse proximidade entre as ideias de Rui Barbosa e os escolanovistas, as reformas ocorridas nos estados brasileiros teve a condução do grupo de Anísio Teixeira. Consultar, Tanuri (2000).

educacional que garantisse uma unidade nacional na formação do cidadão, por efeito do protagonismo do espaço escolar e do método na modernização da sociedade.

Ao referir-se ao pensamento educacional em Rui Barbosa e Lourenço Filho, Silva (2018) situa o método de ensino intuitivo como possibilidade da modernização das instituições escolares. Conforme a autora, “vale mencionar que o primeiro pensou questões educacionais que se apresentaram na transição do Império para a República, já o segundo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova no Brasil” (SILVA, 2018, p. 434).

Nesse mesmo aspecto, Favoreto (1998), citando além de Rui Barbosa, Tavares Bastos (1839-1875) e José Veríssimo (1857-1916), destaca que resguardando a especificidade de cada autor, em comum, eles mostram uma séria preocupação com o “atraso” econômico do país e buscaram, por intermédio da educação escolar, um “remédio”, uma alternativa para o “progresso”. No mesmo sentido, a autora ainda complementa que esse debate, coincidindo com a renovação do sistema capitalista, na década de 1930, assumiu o caráter de Movimento, atingindo diversos setores da sociedade³⁴. Segundo a pesquisadora, esse Movimento, que culminou na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”³⁵ de 1932, e que, juntamente com o debate sobre a constituição de um sistema nacional de educação pública para o Brasil, trouxe uma proposta de reforma pedagógica³⁶. Nesse último aspecto, a voz de Anísio Teixeira foi mais forte, principalmente na defesa da pedagogia experimental de

³⁴ Sobre a reorganização política, econômica e da produção na década de 1930, Favoreto (2015) destaca que “Na década de 1930, o mundo ainda ressentia os efeitos da Primeira Guerra Mundial e vivia o clima de uma segunda; sofria os efeitos da queda da bolsa de Nova York, enquanto o regime soviético apontava uma nova possibilidade de organização e gestão econômica. Nesse contexto, em meio ao crescimento do uso do automóvel, do telefone, do rádio e dos medicamentos, fortalecem as crenças nos poderes da ciência, do Estado intervencionista e do trabalho racional” e, sobre o Brasil, a autora afirma que “[...] esse período é marcado pela crise da economia cafeeira, fim da ‘política café com leite’, constituição do Estado Novo, imigração e crescimento urbano/industrial. Também é marcado por movimentos sociais que mostram descontentamento com os modelos político e econômico predominantes, dentre os quais se destacam os movimentos tenentistas, a Semana de Arte Moderna e os movimentos dos trabalhadores, com relevo à rebelião comunista de 1935” (FAVORETO, 2015, p. 76).

³⁵ Conforme Favoreto (2015), “para os escolanovistas, a reforma educacional poderia resolver todos os problemas do país, inclusive o da produção econômica e o da miséria. Eles compreendiam que a sociedade era um todo dinâmico, onde, uma vez fosse desenvolvido um bom sistema de ensino, o processo de modernização seria impulsionado e haveria maior riqueza para todos” (FAVORETO, 2015, p. 78).

³⁶ As reformas educacionais escolanovistas ocorreram em: 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1923, no Ceará por Lourenço Filho; em 1924, na Bahia, por Anísio Teixeira; e 1928, no Distrito Federal por Fernando de Azevedo, entre outras formulações de reformas educacionais do período. Já em 1924 é fundada a ABE - Associação Brasileira de Educação. Consultar Silva (2018, p. 440).

Dewey, a qual passa a ser uma grande inspiração. Aliás, do movimento escolanovista, Lourenço filho foi um dos participantes ativo.

Como estudioso do pensamento pedagógico de Rui Barbosa, Lourenço Filho também depositou na educação a crença de que ela poderia ser promotora da civilidade, da construção da identidade nacional e da organização da sociedade. Além disso, em suas produções, aprofundou algumas reflexões sobre a psicologia infantil. Nisso, pautou-se nas contribuições da psicologia em Herbart.

De acordo com Silva (2018), a partir da contribuição da Psicologia como disciplina auxiliar nas práticas pedagógicas, emergiu a inserção de uma educação com vista à “civilidade e ordenamento por meio dos discursos de construção da identidade nacional pra a organização da sociedade” (SILVA, 2018, p. 441). Herbart, dentro de seu contexto histórico, além de pautar seu pensamento em detrimento do movimento das transformações sociais na Alemanha da transição do homem súdito para o homem cidadão imbuído de cultura, preconizou uma nova interpretação da Pedagogia amparada na Psicologia. Conforme destaca Lourenço Filho (1978), considerar a vida mental implica em compreender a “importância dos impulsos da ação e, mais que isso a das *intenções, propósitos* ou *fins da ação*, segundo os quais a experiência individual e social logra a organização” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 200, grifos do autor).

Em sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1978), ao discutir sobre as formas de controle dos impulsos de ação, defendeu que havia necessidades de mudança no trabalho escolar da época. Segundo Silva (2018), Lourenço Filho “propôs que o ensino deveria se desenvolver com base nos centros de interesse da criança e com a finalidade da dinâmica de observação, associação e expressão infantil” (SILVA, 2018, p. 441), essas compreendidas por ele como as etapas de ensino.

Para o teórico, os exercícios de observação integravam a raiz daquilo que se conhecia como ensino intuitivo. Sobre isso, Silva (2018) esclarece que Lourenço Filho, “ao evidenciar diferentes terminologias, com proximidades e distanciamentos entre as que melhor designavam os métodos de ensino que preconizavam os sentidos” (SILVA, 2018, p. 441), explicou que

Os exercícios de observação são para mim o meio de pôr em movimento as demais atividades mentais; formam a base racional de todos os exercícios. Compreende tudo que tenho por fim pôr diretamente a criança em contato com os objetos, os seres, os fenômenos, os acontecimentos. As lições chamadas de coisas são as

que mais se aproximam desses exercícios. Contudo, preferimos o termo observação, porque mais significativo da operação mental que desejamos favorecer. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 193).

Mediante essa citação, percebe-se a importância dos sentidos, com destaque à observação na condução do ensino. Nesse debate, pensando o sistema educacional no Brasil, Lourenço Filho (1978), ao tratar sobre as bases e os sistemas didáticos, caracterizou Herbart como um grande sistematizador que agregou a psicologia a sua ação pedagógica. Para o educador brasileiro, Herbart, influenciado por Pestalozzi, erigiu seu sistema didático partindo “da sensação à elaboração abstrata, ou da intuição às ideias gerais”, nomeado de “instrução educativa” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 148). Nesse aspecto, buscando explicar a didática de Herbart, logo adiante complementa que um “elemento funcional e dinâmico” desempenharia um papel harmônico em seu funcionamento (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 149). Segundo suas palavras,

Para que isso se obtivesse, porém, com maior harmonia, Herbart sentiu que deveria apelar para um elemento funcional ou dinâmico, que ao trabalho animasse a inteligência dos próprios discípulos. Desse modo, supunha ligar o plano intelectual com o da ação, ou, em sua própria linguagem, com o plano da vontade. A esse elemento deu o nome de interesse. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 149)³⁷.

Para Lourenço Filho, a didática de Herbart (instrução educativa), fundamentada na psicologia, poderia ser um convite para o desenvolvimento do interesse no aluno, podendo contribuir para despertar novos moldes intelectuais. Porém advertiu que “a noção de interesse, em Herbart, não coincide com a que se estabeleceu depois” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 149).

Dando continuidade às suas argumentações sobre os princípios pedagógicos, destacou a necessidade de o professor observar “as atividades naturais das crianças” e saber modificá-las. Nesse aspecto, diferenciou sua noção de interesse, “deslocando-se do plano intelectualista em que o havia colocado Herbart, para o da observação das atividades naturais das crianças e de sua capacidade em modificá-

³⁷ Herbart discute Interesse como “parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes”. Da *riqueza* destes, “resulta o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresenta-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 do autor). A discussão sobre a concepção de Interesse em Herbart encontra-se na quarta seção desta pesquisa.

las pela aprendizagem” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 149). Dessa forma, segundo Silva (2018), a ação pedagógica de Lourenço Filho:

[...] se assenta na iniciação do conhecimento pela observação, pelo sensitivo da criança, na verificação dos diferentes ‘centros de interesse’, individuais de cada criança e atribui importância às atividades relacionadas às necessidades infantis. Nota-se daí a importância atribuída pelo teórico aos exercícios que utilizam os sentidos. (SILVA, 2018, p. 442).

A chamada para uma educação por meio dos sentidos e interesses que estavam na ação pedagógica defendida por Herbart também era citada por Lourenço Filho e Rui Barbosa, assim como aparecia na chamada de outros teóricos do final do Império e da Primeira República. Esse debate prossegue na transição da Primeira para a Segunda República. Nesse aspecto, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no artigo *A propósito do centenário de John Dewey*, Lourenço Filho (1961) expressa como Dewey, ao apoiar-se “em Francis Wayrland Parker, um dos precursores da renovação pedagógica nos Estados Unidos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 158) também se aproximou Herbart. De acordo com seu artigo, Herbart era um dos teóricos basilares nos trabalhos de Parker que adotou suas ideias e buscou aprofundá-las.

Assim, Lourenço Filho referindo-se a como Dewey apoiou-se em Herbart, destacou:

Seu ponto de partida foi uma feliz associação dos princípios da psicologia funcional com os da pedagogia de Herbart. Estes últimos traduziam-se especialmente nestes pontos: a introdução de um modelo genético da didática, na feição de passos graduais ou formais, e um princípio dinâmico, consubstanciado na noção do interesse do aluno. Certo é que tal noção ainda não se havia desprendido dos moldes intelectualistas. Para Herbart, o interesse seria certa propriedade de as ideias se ligarem umas às outras, não ainda a impulsão das atividades, sua intensidade e continuidade. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 158).

A partir dos anos de 1930, os pioneiros da educação nova “disseminaram a ideia de que suas concepções se distinguiam das propostas educacionais³⁸ difundidas

³⁸ Sobre a linha divisória entre a educação imperial e a republicana, Silva (2018), voltando-se para o cenário educacional brasileiro, destaca que as fronteiras entre as visões do método intuitivo no Brasil imperial e republicano não podem ser consideradas tão limitadoras, visto que nos discursos

no período anterior à República, tidas como velhas, ‘tradicionais’ e ‘arcaicas’” (SILVA, 2018, p. 444). De modo geral, os preconizadores da Escola Nova assim adjetivaram a organização do ensino no período anterior à República, legitimando sua proposta como uma educação do presente, em contraposição à educação do passado, que passou a ser denominada como “escola tradicional”, na qual se incluía a pedagogia herbartiana.

Na dificuldade em dissertar sobre as possíveis convergências e divergências entre o “ensino tradicional” e o ensino escolanovista, bem como debruçar-se em torno das reflexões dos teóricos brasileiros do final do século XIX e início do século XX, mas buscando pontuar o movimento histórico em torno do debate educacional da época, destaca-se o estudo realizado por Jorge Nagle (1978), que dissertou sobre o movimento entre “o entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”³⁹.

Diante do exposto e com base nas leituras realizadas, percebe-se que entre o debate sobre “o entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, os teóricos brasileiros comumente mostravam ter uma crença na reforma escolar como necessidade de progresso da sociedade, bem como houve outras continuidades. No caso, muitos discorreram sobre a necessidade de uma mudança no método de ensino. Nesse aspecto, Lourenço Filho, juntamente com os demais integrantes do movimento escolanovista, acreditavam “que mais do que repetir conteúdo, a escola deveria preparar o aluno para conhecer e agir no seu meio, fazendo-o progredir junto com as civilizações mais modernas. Assim, a escola criaria um novo homem” (FAVORETO, 2015, p. 78).

educacionais a tônica era a mesma: “transformar os habitantes em povo”, pressupondo a construção de uma nação brasileira por meio da educação.

³⁹ Sobre o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, inicialmente, ambos os termos foram cunhados por Jorge Nagle, em 1976, na sua obra *Educação e Sociedade na Primeira República*. Conforme Nagle (1978), em seu texto *A Educação na Primeira República*, o termo “entusiasmo pela educação”, trata-se “de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular” (NAGLE, 1978, p. 262). Quanto ao termo “otimismo pedagógico”, segundo Nagle (1978), esse movimento “apresentando-se como uma verdadeira ‘revolução copernicana’ no campo da educação, o escolanovismo pretende deslocar o educando para o centro das reflexões escolares. Daí resultar em profunda alteração dos padrões em que se sustentava a chamada ‘escola tradicional’: são novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modelos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo” (NAGLE, 1978, p. 265). Em suma, o movimento “entusiasmo pela educação” marcava uma preocupação quantitativa com a educação; enquanto que, no “otimismo pedagógico” a preocupação com a educação ganhou contornos qualitativos e, nas palavras de Nagle, representou a “disputa entre os moldes da ‘escola tradicional’ e da ‘escola nova’” (NAGLE, 1978, p. 264).

Mesmo sem uma delimitação firme sobre os fundamentos pedagógicos, diversos teóricos brasileiros, das mais diferentes áreas, pontuaram a necessidade de reforma educacional no Brasil. Nesse processo, o debate pedagógico também se constituía, porém, mais como a necessidade de romper com o ensino baseado na repetição de abstrações, no autoritarismo do professor, no viés elitista e de cunho religioso⁴⁰, do que uma fundamentação crítica da base pedagógica. Nesse sentido, destacam-se as primeiras referências de Herbart no Brasil. Todavia, como destaca a subseção seguinte, mesmo na leitura dos teóricos brasileiros da atualidade, não há um consenso sobre isso, além de se observar possíveis equívocos em suas interpretações a respeito de sua proposta pedagógica.

2.4 A LEITURA DE HERBART PELOS TEÓRICOS BRASILEIROS NA ATUALIDADE

A historiografia educacional brasileira comumente costuma situar seus teóricos em uma ou outra tendência pedagógica. Com Johann Friedrich Herbart não foi diferente. Pouco lido no Brasil, também não é muito citado, mas, quando mencionado, percebem-se algumas análises contraditórias. Sendo assim, enquanto alguns autores o acusam de ser um defensor de uma pedagogia autoritária, impregnada de didatismo e psicologismo, outros, por sua vez, apontam que sua pedagogia poderia contribuir no processo de inovação da educação e da sociedade. A seguir, apresentam-se alguns exemplos desse duplo tratamento dado ao pensamento herbartiano.

Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (2012), ao discutir as teorias pedagógicas, as classifica em dois grupos distintos: as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Pertencente ao primeiro grupo, encontra-se a Pedagogia Tradicional⁴¹. Ainda para o autor brasileiro, nessa concepção pedagógica, a escola

⁴⁰ Na defesa de um modelo de escola, as disputas entre os escolanovistas e católicos foram acirradas. Sobre isso, Saviani (2008) esclarece que, no início dos anos de 1930, “a principal bandeira de luta dos católicos na frente educacional foi o combate à laicização do ensino” (SAVIANI, 2008, p. 257). Para católicos como o padre Leonel Franca, a relação entre religião e pedagogia seria indissolúvel e, portanto, “a escola preconizada pelos escolanovistas, em lugar de educar, deseducava”. Os católicos entendiam que “somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 257).

⁴¹ Dentro do verbete elaborado por Dermeval Saviani (2006), “a denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ refere-se as correntes pedagógicas que em comum, apresentam uma visão filosófica essencialista de homem

surge como “instrumento para converter os súditos em cidadãos”, ou seja, “surge como um antídoto à ignorância” (SAVIANI, 2012, p. 6), retirando o indivíduo da marginalidade e tornando-o esclarecido. Conforme o pesquisador, no decorrer da existência desta pedagogia, “avolumaram-se as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional” (SAVIANI, 2012, p. 6). Sobre seu papel, Saviani disserta que consiste em:

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2012, p. 6).

Partindo de Saviani (2012), esse “ensino tradicional” surge a partir da revolução industrial e implementa-se por meio dos conhecidos sistemas nacionais de ensino em meados do século XIX, no momento da consolidação do poder burguês, onde a escola universal, gratuita e obrigatória é acionada como mecanismo da classe burguesa na manutenção de sua ordem democrática. Contudo, esse ensino dito tradicional organizou-se por meio de um método pedagógico pautado no método expositivo, “cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart” (SAVIANI, 2012, p. 42-43), a saber: o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, “correspondendo ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon” (SAVIANI, 2012, p. 43).

Ao explicar sobre os cinco passos formais de Herbart, o pensador brasileiro argumenta que:

No ensino herbartiano, o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; a assimilação, portanto o terceiro passo, ocorre por comparação, daí por que eu o denominei assimilação-comparação - a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho. Esses três passos correspondem, no método científico indutivo, ao momento da observação. Trata-se de

e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga” (SAVIANI, 2006, n.p.). Ver: Navegando na História da Educação Brasileira – HISTEDBR. Página inicial. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm. Acesso em: 10 de jul. de 2020.

identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos. O passo seguinte, o da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. Ora, no método indutivo, o momento da generalização não é outra coisa senão a subfunção, sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinada classe de fenômenos, de todos os elementos (observados ou não), que integram a mesma classe de fenômenos. O passo da aplicação, que é o quinto passo do método herbartiano, coincide, via de regra, com as "lições para casa". Fazendo os exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Trata-se de verificar através de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se ele efetivamente assimilou o que foi ensinado. Corresponde, pois, ao momento da confirmação, no caso do método científico, uma vez que, se o aluno aplicou corretamente os conhecimentos adquiridos, se ele acertou os exercícios, a assimilação está confirmada. Pode-se afirmar que ao ensino correspondeu uma aprendizagem. Por isso, a preparação da lição seguinte começa com a recapitulação da anterior, o que é feito normalmente mediante a correção da lição de casa. (SAVIANI, 2012, p. 43-44).

Para além do entendimento do método expositivo pautado nos passos formais de Herbart, Saviani (2007), em seu artigo *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*, suscita a contribuição de Herbart na consolidação da Pedagogia como uma disciplina universitária. Ao tecer uma reflexão sobre o conceito da pedagogia quanto à sua finalidade e meios, atribui a Herbart a unificação de um sistema coerente. Nas palavras do autor,

Foi, porém, com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. A partir daí, a pedagogia se consolidou como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais. (SAVIANI, 2007, p. 101).

Seguindo a leitura do pensamento de Herbart nos atuais intérpretes da educação brasileira, Libâneo (2002), em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, ao dissertar sobre o período áureo da Pedagogia tradicional, inclui a pedagogia herbartiana ao grupo:

[...] ao longo da Primeira República até por volta do início da década de 1920, em que predomina a Pedagogia tradicional (um misto de visões católica, herbartiana, pestalozziana e positivista), os estudos sobre a educação sustentam-se na ideia da unicidade da Pedagogia, ou seja, ciência unitária da educação. (LIBÂNEO, 2002, p. 118).

Para Libâneo (2002), ao longo da história, no que tange aos estudos científicos da educação e às possibilidades da organização do conhecimento pedagógico, algumas concepções de pedagogia foram sendo formuladas. Entre elas, cita a pedagogia como única ciência da educação, também nominada como Pedagogia geral. Nessa concepção, insere-se Herbart. Para uma melhor compreensão, destacam-se as palavras de Libâneo (2002):

A Pedagogia seria a única ciência da educação, as demais ciências chamadas 'auxiliares' seriam ramos da Pedagogia, ou seja, ciências pedagógicas. Daí falar-se de uma Pedagogia geral, denominação bem ao gosto dos pedagogos clássicos alemães, já que Herbart foi o primeiro defensor da autonomia da Pedagogia. (LIBÂNEO, 2002, p. 109-110)

Sobre isso, o pesquisador brasileiro reitera que de fato, para os pedagogos herbartianos “somente uma Pedagogia unitária pode formular um sistema orgânico de conceitos em torno dos fins e métodos da educação” (LIBÂNEO, 2002, p. 115). Entretanto, Libâneo adverte que o caráter de ciência unitária da Pedagogia herbartiana admite “que seu objeto material”, a educação do homem em formação, “seja comum a outras ciências”. Estas, denominadas de “ciências auxiliares”, relacionam-se com a Pedagogia (LIBÂNEO, 2002, p. 115).

O autor concorda que o século XIX diferenciou-se por aprofundar a teoria educacional da modernidade, introduzindo a cientificidade da Pedagogia. Para ele:

Com Herbart, o saber sobre a educação desvincula-se da Filosofia e torna-se saber científico, como conhecimento metódico, sistematizado e unificado. Herbart dá um importante passo na cimentação teórica da Pedagogia quanto a institui sobre dois pilares: a Ética e a Psicologia. Na Ética encontram-se os fins e toda a educação, já que seu fim supremo é a formação da vontade por meio da instrução. Essa educação moral persegue cinco ideais: a liberdade interior, a perfeição, a benevolência, o direito e a equidade, nada mais que referenciadores do pensamento moderno. A Psicologia propicia os meios da educação. Herbart é, pois, legítimo herdeiro do Iluminismo, colocando a educação como base para a humanização. (LIBÂNEO, 2002, p. 165-166).

Retornando ao método expositivo de Herbart, Libâneo (1990?), em seu texto *Pedagogia Tradicional: Notas Introdutórias*⁴², ao referir-se aos passos formais do teórico alemão, explica que esse processo organiza-se em dois momentos que se desdobram em quatro passos. De acordo com Libâneo (1990):

Quanto ao método, Herbart institui os passos formais. São dois momentos do processo que se desdobram em quatro: 1) Concentração – o educando capta claramente um objeto; penetração ou aprofundamento de uma nova experiência (matéria nova). Isto se faz pela clareza (distinguir os elementos do objeto de conhecimento através da atenção) e pela associação (ligação do elemento novo aos elementos já disponíveis na massa aperceptiva, operando comparações e distinções; passagem de uma apreensão a outra). **1º passo: Preparação e apresentação** **2º passo: Associação** (assimilação) 2) Reflexão – a nova experiência se conecta com as representações já assimiladas através do sistema (o elemento novo do conhecimento se encaixa num todo ordenado, sistematizado; os objetos são compreendidos em sua relação mútua) e pelo método (aplicação a casos específicos, modos de ação que resultam da assimilação do objeto). **3º passo: Sistematização (generalização)** **4º passo: Método (Aplicação)**. (LIBÂNEO, 1990?, p. 16, grifos nossos).

Conforme ressaltou Larroyo (1974), a divulgação do método de Herbart, representado pelos cinco passos formais, surgiu a partir da leitura de Wilhelm (1847-1929), um dos discípulos de Herbart, pertencente ao grupo dos *neo-herbartianos*. Originalmente, Herbart desenvolveu dois momentos que se desdobram em quatro passos⁴³.

A legitimação e a reprodução desse esquema baseado no método dos cinco passos formais de Herbart evidenciam-se também em outros teóricos brasileiros, como Aranha (2006) e Ghiraldelli Jr. (2006). Aranha (2006), em seu manual sobre a *História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil*, assim explica os cinco passos formais de Herbart:

preparação: o mestre recorda o já sabido, a fim de que o aluno traga à consciência a massa de ideias necessária para criar interesse pelos novos conteúdos; **apresentação:** o conhecimento novo é apresentado, sem esquecer a clareza, que para Herbart significa sempre partir do concreto; **assimilação** (ou associação ou

⁴² Esse texto apresenta alguns excertos extraídos da tese de doutorado de Libâneo (1990): *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*.

⁴³ Conforme explica Larroyo (1974), Herbart desenvolveu “quatro graus, etapas, momentos ou passos do ensino. Chamam-se ‘formais’, porque apresentam a forma geral mercê da qual o educando pode apropriar-se das mais diversas matérias de ensino” (LARROYO, 1974, p. 636). Na quarta seção desta dissertação, essa questão é retomada com mais detalhes.

comparação): o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, perceber semelhanças e diferenças; **generalização** (ou sistematização): além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a concepções gerais; esse passo é importante sobretudo na adolescência; **aplicação**: por meio de exercícios, o aluno mostra que sabe aplicar o que aprendeu em exemplos novos; só assim a massa de ideias adquire sentido vital deixando de ser mera acumulação inútil de informação. (ARANHA, 2006, p. 213, grifos nossos).

Ghiraldelli Jr., na obra *O que é Pedagogia* (2006), define os cinco passos desta maneira:

O processo de ensino a aula —, derivado de uma didática herbartiana, seguiria cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. A aula começa, então, com o professor recordando o assunto da aula anterior (**preparação**). O assunto antes exposto deve encaminhar para a necessidade de novos estudos, o que convoca a nova lição (**apresentação**). Baseando-se em analogia, o professor recorre aos procedimentos utilizados na resolução dos problemas da lição anterior para solucionar os novos problemas (**associação**). Em seguida, mostra como as regras recém aprendidas podem servir para diversos casos (**generalização**). Por fim, coloca os alunos no trabalho de resolução de problemas semelhantes ao da aula dada (**aplicação**), inclusive com o objetivo de verificar o conhecimento aprendido. (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 20, grifos nossos).

Destarte, para além da consonância quanto ao entendimento da aplicação do método pedagógico de Herbart, circunscrito nos passos formais, entre os teóricos brasileiros aqui citados e outros, é recorrente na historiografia da educação a caracterização do teórico alemão como fundador de uma pedagogia científica⁴⁴ com rigor de método. Além disso, Herbart também é citado como preconizador de uma psicologia científica como instrumento de sua pedagogia (GADOTTI, 2004).

Entretanto, mesmo a teoria de Herbart sendo estandardizada como uma tendência do “ensino tradicional” e permanecendo à margem do debate educacional

⁴⁴ Comumente na historiografia brasileira, Herbart é caracterizado como um pensador “cientificista”; ou seja, fundador da pedagogia científica. Entretanto, Neitzel (2018) afirma que a concepção de ciência em Herbart refere-se a exigência do “olho” do educador “que possibilita ver, ter uma visão, perceber a luz das coisas” (NEITZEL, 2018, p. 23). Para este autor, “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” (NEITZEL, 2018, p. 23). Ver também Herbart (2003, p. 14).

brasileiro, alguns autores, especialmente no último decênio, vêm defendendo a importância de retomar a leitura de suas obras. Influenciados pelo contexto de crise atual, que os conduz a repensar as práticas pedagógicas que permeiam os espaços escolares, o teórico alemão, um clássico da educação, vem ocupando um maior espaço nas pesquisas acadêmicas.

A exemplo de alguns nomes que se dedicam na atualidade em pesquisas sobre Herbart, cita-se Zanatta (2012), que, ao reconhecer o pioneirismo deste pedagogo, destaca sua inovação ao propor a Pedagogia como uma área do saber “com fins e método de ensino bem definidos” (ZANATTA, 2012, p. 112).

Favoreto e Galter (2018), no debate sobre os fundamentos da pedagogia, também retomam Herbart no intuito de compreender como esse teórico fundamentou e relacionou a educação com a sociedade de sua época. Nas palavras das autoras, “com base na condução psicológica por parte do professor e esforço do aluno, Herbart fundamenta sua instrução educativa e acredita que ela pode determinar o caráter do educando, de modo a formar um adulto com autodisciplina, livre arbítrio, autonomia e responsabilidade” (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 138). E destacam:

[...] que em contraposição à historiografia que pontua Herbart como defensor de uma pedagogia autoritária, conservadora, disciplinar grifasse que ele apresentou uma perspectiva educacional que buscava responder aos anseios da sociedade capitalista que se configura como a nova ordem mundial. (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 141).

Outro nome representativo que tem se dedicado as pesquisas sobre a pedagogia herbartiana é Odair Neitzel (2015), que destaca que a proposta educacional de Herbart tem por finalidade a moralidade, sendo que “esse fim está presente na multiplicidade de interesses e é comum a todos os sujeitos” (NEITZEL, 2015, p. 141). Para este autor, Herbart inovou ao propor “a ideia de que a educação contribua para que os indivíduos se tornem ativos e autônomos” (NEITZEL, 2015, p. 141). Nele, “o desenvolvimento da liberdade é condição para o desenvolvimento dos fins próprios da educação”, que consiste em “possibilitar aos sujeitos agir moralmente” (NEITZEL, 2015, p. 141). Percebe-se, com base em Neitzel (2015), que Herbart não é indiferente ao contexto social e a vivência de mundo dos seus educandos como comumente é propagado na historiografia educacional brasileira.

Igualmente comprometido com a leitura de Herbart e com a desconstrução das ideias pejorativas a ele destinadas, o Dalbosco (2018), em suas produções

recentes, busca desvelar o que a história da pedagogia convencionou ao caracterizar este pedagogo como “conservador, que teria menosprezado, em nome da defesa intransigente dos conteúdos e do papel diretivo do professor, a posição ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem” (DALBOSCO, 2018, p. 2). Além disso, o pesquisador brasileiro o caracteriza como “precursor moderno dos métodos ativos sem que com isso tenha destituído a autoridade legítima do educador, como diretor intelectual, do processo pedagógico” (DALBOSCO, 2018, p. 3). O pesquisador também defende que Herbart buscou:

Propiciar que o aluno faça os próprios aprofundamentos e que passe deles à reflexão é um dos principais desafios metodológicos do ensino. Desse modo, aprofundamento e reflexão estão na base da formação intelectual múltipla, pois estimulam o professor e aluno a descobrirem suas disposições (capacidades), desenvolvendo-as nas mais diferentes direções. (DALBOSCO, 2018, p. 13).

Opondo-se ao que muitos autores convencionam sobre a pedagogia herbartiana, caracterizada como autoritária, para o autor supracitado, o que Herbart projetou em sua pedagogia foi colocar o educando “em posição ativa, mantendo a centralidade formadora do educador” (DALBOSCO, 2018, p. 3). Em uma leitura mais atenta ao projeto educacional de Herbart, Dalbosco (2018) evidencia a preocupação de Herbart em partir do imediato do educando no intuito de este “aprender para a vida e não para a escola” (HERBART, 2003, p. 137). Ou seja, em sua teoria, não se aprende apenas no limite da formação intelectual, mas também para dar sentidos à condução de nossas vidas.

Oriundo no século XIX, ainda hoje no cenário educacional brasileiro, muito há para conhecer sobre Herbart e sua pedagogia. Nesse sentido, emergindo no teórico, na próxima seção, é analisada a construção do pensamento educacional do filósofo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart, a partir de suas influências filosóficas e experiências educacionais, as quais nortearam sua vida e obra e foram determinantes na elaboração da pedagogia como ciência da educação moderna.

3 O PENSAMENTO HERBARTIANO EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Nesta seção e em suas respectivas subseções, apresentam-se aspectos da vida e obra do filósofo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart, no intuito de identificar as influências que o contexto histórico, político e social exerceram sobre seu pensamento educacional. Para tanto, parte-se da reconstrução de sua trajetória de vida, versando sobre os acontecimentos que permearam o debate político e educacional da Alemanha dos anos 1800. Em seguida, busca-se estabelecer algumas relações com outros pensadores da época que subsidiaram sua herança cultural. Por fim, discorre-se sobre a influência de sua proposta pedagógica nos chamados grupos de escolas herbartianas, além de como o autor avança de uma concepção filosófica para a constituição de uma teoria pedagógica alicerçada na ciência e na psicologia. Dessa forma, no desenvolvimento desta seção, busca-se compreender o contexto histórico, marcado por revoluções e sucessivas reformas, em que Herbart fundamenta seu pensamento.

3.1 JOHANN FRIEDRICH HERBART: ALGUNS ASPECTOS DO CONTEXTO POLÍTICO/SOCIAL DA ALEMANHA, SUA VIDA E OBRA (1776-1841)

Quando se pensa na Alemanha atual, de imediato, tende-se a caracterizá-la como um grande e “poderoso monopólio”, mas nem sempre foi assim. Martin Kitchen (2013), ao estudar sobre a história da Alemanha dos 1800⁴⁵, afirmou que a mesma “era um império decrépito, formado por centenas e insignificantes principados, cidades livres e estados eclesiásticos e aristocráticos” (KITCHEN, 2013, p. 20). Da mesma forma, Rölke (2016), ao tratar sobre a situação política e social na Alemanha dos 1800, reafirmou que nos dias atuais, a distribuição territorial deste mesmo país, muito pouco se assemelha a colcha de retalhos do passado (séc. XIX), constituída de pequenos estados independentes.

No entanto, de acordo com Rölke (2016), entre o anseio e a concretização da unificação nacional Alemã⁴⁶, os estados germânicos, mesmo fragmentados,

⁴⁵ Para maiores informações sobre a história da Alemanha dos 1800, consultar Kitchen (2013), em sua obra *História da Alemanha Moderna – de 1800 aos dias de hoje*; Rolke (2016), *Raízes da Imigração Alemã: história e cultura alemã no Estado do Espírito Santo*.

⁴⁶ Conforme Favoreto e Galter (2018), “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

passaram por um significativo desenvolvimento econômico. Esse desenvolvimento culminou em um crescimento material e populacional que trouxe em seu âmago as ideias nacionalistas que naquele período ocupavam todo o território europeu. Naquele momento, percorria por toda a Europa as ideias cunhadas pela Revolução Francesa⁴⁷ de 1789, cujos ideais eram Liberdade, Fraternidade e Igualdade.

Conforme indica Kitchen (2013), naquela época, entre os estados germânicos destacavam-se somente a Áustria e a Prússia. Esta por sua vez, em 1803 foi invadida por Napoleão Bonaparte, junto com seu exército francês que conquistou os estados alemães à margem esquerda do Reno, formando a Confederação de Reno⁴⁸, “na esperança de criar uma terceira Alemanha para neutralizar a Áustria e a Prússia” (KITCHEN, 2013, p. 21). Destarte, o impacto das guerras revolucionárias francesas na reorganização do território alemão redesenhou o mapa da Alemanha.

Na condução desse cenário de transformação geopolítica, sucessivas reformas e luta contra a França foram assentadas as bases do poder prussiano na formação de uma Alemanha unificada (KITCHEN, 2013). Mesmo diante de sua fragilidade, a Prússia, logo após a dominação francesa, buscou promover uma reforma rápida, justamente no intuito de libertar-se desse domínio. Ainda segundo Kitchen (2013), não se tratava apenas de uma disputa de poder político, tendo em conta que, com o advento da Revolução Francesa, o rechaço à velha sociedade aristocrática reconhecia que um estado somente sobreviveria se houvesse, mesmo em doses homeopáticas, certa identificação entre o povo e o Estado. Ou seja, “os súditos precisavam se tornar cidadãos para que o abismo entre o Estado e a sociedade fosse transposto” (KITCHEN, 2013, p. 41).

Contudo, na força motriz incutida nas reformas do movimento prussiano, predominava o objetivo em libertar-se do domínio francês. Para tanto, “as reformas visavam fortalecer sentimentos patrióticos e nacionalistas, subordinando as

movimento se faz de forma lenta na Alemanha. Constituída por diversos e fragmentados principados e reinos, com destaques à 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 formalizado em 1871” (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 132).

⁴⁷ Irrompida pela burguesia, a Revolução Francesa extirpou a ordem feudal, aristocrática e religiosa da época. “A separação dos poderes e o respeito pelos direitos individuais eram considerados elementos básicos para assegurar a liberdade de todos os cidadãos” (ROLKE, 2016, p. 46-47).

⁴⁸ Conforme destaca Kitchen (2013), “a Confederação foi reformada de acordo com procedimentos franceses, adotando o código de leis progressivo napoleônico, ao passo que na Prússia as reformas eram projetadas para fortalecer o Estado para poder, com o tempo, libertar as províncias que estavam sob a ocupação francesa” (KITCHEN, 2013, p. 21).

liberdades individuais a uma causa comum” (KITCHEN, 2013, p. 43). A proposta era ambiciosa, pois reformulava completamente o estado. Nela, a sociedade estaria liberta de todas as restrições e desigualdades da antiga ordem. Diante da lei, haveria total igualdade. No entanto, para além do ideal, existe o real. De fato, a resistência em alguns setores, principalmente na corte e entre os aristocratas conservadores, não facilitou para o implemento da reforma. Ademais, haviam divergências entre os próprios reformadores⁴⁹.

Como pontuado por Rölke (2016), embora a Revolução Francesa não tenha sido difundida pela Alemanha⁵⁰ no íntimo de seus ideais, mesmo assim, a burguesia emergente alemã também almejava tomar parte das decisões econômicas, políticas e sociais do Estado. Imersa nesse cenário, com o desenvolvimento da industrialização, surgia a classe operária. Nesse sentido, tanto a classe operária quanto a burguesa esbarraram com fortes oponentes. Sobre essa situação política e social da Alemanha do século XIX, Rölke (2016) discorre:

Com a derrota de Napoleão diante da aliança entre Prússia, Rússia, Inglaterra, Suécia e Áustria, que tomaram Paris em 31 de março de 1814, o mapa da Europa foi redesenhado pelos vencedores no Congresso de Viena (1814 a 1815). Os povos europeus passaram a sonhar com uma vida livre e participativa em questões decisórias de Estado. As grandes nações, porém, fortalecidas pela vitória sobre a França de Napoleão, não estavam dispostas a fazer muitas concessões à participação do povo nas decisões políticas. (RÖLKE, 2016, p. 47).

A ferrenha oposição contra os ideais da revolução francesa impulsionou as grandes nações como Áustria e Prússia para a criação e organização da Santa Aliança, politicamente assegurada pelo príncipe de Metternich, da Áustria, com o objetivo de estancar qualquer eventual levante popular ou revolução. Sendo assim, “a Santa Aliança, opunha-se a qualquer tentativa da população de participação na história ou na política de seus estados” (RÖLKE, 2016, p. 47); porém, com o decurso da história, essa oposição não se sustentou por muito mais tempo.

⁴⁹ Sobre o tema, consultar Kitchen (2013, p. 41).

⁵⁰ Conforme argumentam Andery *et al.* (2007), “as condições que garantiram a predominância econômica e política da burguesia inglesa bastante cedo não ocorreram na Alemanha. Esta se encontrava, até meados do século XIX, fragmentada em reinados e principados independentes, com instituições predominantemente feudais, o que impedia a unificação de mercados e da produção. Suas condições econômicas e sociais eram bastante atrasadas e estagnadas, com uma pequena burguesia mercantil e industrial” (ANDERY *et al.*, 2007, p. 342).

De fato, a história, com seus arranjos sociais, mostrou à nobreza a sua impotência, frente ao desenvolvimento das indústrias, bem como em relação aos movimentos e à organização dos trabalhadores. A legislação da nobreza em prol de seus próprios interesses e circunscrita aos domínios feudais já não era mais aceita. Nesse novo cenário:

Os príncipes tiveram que iniciar reformas e já não detinham mais em sua totalidade os poderes impostos pelo feudalismo. Com o crescimento das cidades e do comércio, firmava-se cada vez mais uma nova sociedade burguesa. A vassalagem foi abolida e estabeleceu-se a igualdade de todos perante a lei. Mas nem todas as reformas almejadas foram levadas até o fim. Só alguns príncipes, aos poucos, passaram a permitir o estabelecimento e a promulgação de uma Constituição em seus estados. (RÖLKE, 2016, p. 48).

Desse modo, em um complexo processo e novas forças sociais foram se constituindo, impunhando dois movimentos paralelos e unificados de transformação. Segundo Favoreto e Galter (2018):

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. (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 132).

Nesse processo, a ligação entre a educação e as relações sociais surge juntamente com o advento do trabalho industrial e a institucionalização do Estado burguês. Nesse movimento, na medida em que a burguesia divulga a tese que a riqueza se constitui pelo trabalho, a escola passa a ser vista como um meio eficaz para formar para o trabalho, bem como um elemento que poderia oferecer, pelo menos em tese, oportunidades iguais para todos concorrerem no mercado de trabalho e corrigirem as imperfeições sociais⁵¹.

No auge do movimento prussiano, “os reformadores insistiram em afirmar que uma sociedade de cidadãos livres com carreiras abertas para os talentos precisava

⁵¹ Sobre o papel social e político atribuído à escola nos primórdios do capitalismo, consultar: Alves (2001) e Favoreto (2008).

ter uma boa instrução” (KITCHEN, 2013, p. 53). Naquele momento, o sistema educacional da Alemanha estava conturbado. Os professores universitários eram considerados pedantes e desconexos com as necessidades da época. A instrução elementar gozava de “péssima qualidade” e “não era supervisionada, organizada ou controlada pela autoridade central” (KITCHEN, 2013, p. 53). Quanto aos professores, faltavam-lhes qualificação e remuneração adequada, o que resultava em um excessivo autoritarismo.

Na tentativa de superar esse quadro educacional, reformadores educacionais⁵² como Fichte, Pestalozzi e Wilhelm von Humboldt incorporaram o ideal de Kant no que tange ao pleno desenvolvimento do indivíduo autônomo. Na defesa de uma educação universal e não exclusiva de uma elite, esses “argumentavam que a educação não deveria ser orientada para atender às exigências do Estado, do mercado ou da tradição, mas que ela deveria ser um fim em si mesma” (KITCHEN, 2013, p. 53). A proposta colocou de lado os objetivos práticos do iluminismo, trazendo a pecha das reflexões os ideais subjetivos do neo-humanismo, que, por sua vez, também foi partilhado por Herbart.

De forma desigual e combinada, o cenário educacional alemão seguiu as discussões e ações ocorridas no resto da Europa. Não obstante, diante da fragmentação dos Estados da Alemanha, o processo de reforma não era único. Sendo assim, conforme o entendimento do poder instituído e suas necessidades, a organização escolar foi se constituindo.

Após diversos desdobramentos liderados pelo movimento da reforma prussiana nas diversas esferas sociais, em 1871, a unificação nacional da Alemanha concretizou-se com a eleição do primeiro imperador da Alemanha, Guilherme I (Filho de Frederico Guilherme IV), da Casa Real prussiana (RÖLKE, 2016). Johann Friedrich Herbart não viveu o suficiente para presenciar esse momento, mas, com certeza, vivenciou a efervescência política, econômica e social dos estados germânicos, bem como, inserido neste cenário de revoluções e reformas, desenvolveu sua pedagogia alicerçada nas contribuições da ética (filosofia) e da psicologia.

Herbart nasceu na cidade de Oldenburg, em 1776, no então estado de Hanôver, Alemanha. Conforme Joaquim Ferreira Gomes, no prefácio à edição portuguesa da obra *Pedagogia Geral* (2003), ao retratar a trajetória de vida do

⁵² Na próxima subseção, explana-se sobre o pensamento desses e suas influências na teoria de Herbart.

pedagogo alemão, dispôs sobre sua origem familiar letrada, sendo seu pai formado em Direito e alto funcionário administrativo. Herbart, filho único e de saúde frágil, em sua primeira infância, foi educado por sua mãe e, posteriormente, aos nove anos de idade, foi confiado a preceptores que lhe apresentaram e o iniciaram ao primeiro contato com os clássicos, bem como à Filosofia, ao ensino da Matemática e da Física. Em 1788, Herbart começou a frequentar a escola pública.

Aos 16 anos teve o primeiro contato com o pensamento kantiano⁵³, o qual exerceu grande influência na construção do seu pensamento, principalmente no que se refere ao conceito da moral. Em 1794, aos 18 anos, à revelia de seus pais que ansiavam que o filho estudasse Direito, Herbart matriculou-se na Universidade de Jena para estudar Filosofia (filosofia kantiana), onde iniciou seu interesse pelos problemas educativos (GOMES, 2003).

Na primavera de 1797, embarcou para a Suíça, contratado pela família von Steiger, a fim de atuar como preceptor dos três filhos mais velhos desta: Ludwig (14 anos), Karl (9 anos) e Rudolf (7 anos). Nesse período, ao mesmo tempo em que se dedicou aos seus pupilos, também aprimorou seus estudos. Tal dedicação, aliada às leituras e às discussões com amigos próximos, por exemplo, Pestalozzi⁵⁴, permitiram que Herbart estruturasse seu sistema filosófico-pedagógico, estreitando a sua relação e reflexões acerca da educação (GOMES, 2003).

Herbart, em 1800, retornou ao seu país e mudou-se para Bremen, Alemanha. Nesse momento de sua vida, dedicou-se de modo especial aos problemas pedagógicos que, posteriormente, nortearam a produção de sua obra *Pedagogia Geral* (1806). Em Bremen, Herbart imergiu no estudo da pedagogia e passou a dar lições e realizar conferências sobre Pestalozzi e sobre outros temas pedagógicos, o

⁵³ Conforme explica Aranha (1996), “no pensamento kantiano, a filosofia não deve ser cética, isto é, não deve desacreditar da razão, e nem dogmática, ou seja, confiar totalmente na razão. Sua proposta é o criticismo, que é um modo crítico de ver as condições da metafísica e da moral; em suma, o poder da razão humana para interpretar e reorganizar o mundo consiste para Kant, na saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável” (ARANHA, 1996, p. 160). Para Gomes (2003), o pensamento herbartiano reflete a centralidade do problema da moral, “um crescente influxo de ideias kantianas e uma acentuada predileção pelo mundo grego” (GOMES, 2003, p. XV).

⁵⁴ O pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) acreditava que a criança se desenvolve de dentro para fora - ideia oposta à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Para ele, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa. Dar atenção à sua evolução, às suas aptidões e às suas necessidades, de acordo com as diferentes idades, era, para Pestalozzi, parte de uma missão maior do educador. Para aprofundar a discussão, consultar Aranha (2006).

que lhe rendeu destaque. Em 1801, foi convidado a esboçar um plano de reforma do Ginásio de Bremen (GOMES, 2003).

O Plano de reforma redigido por Herbart, *Ideias sobre um plano pedagógico para os estudos superiores*, o posicionou ao lado de outros reformadores da educação alemã. Johann Friedrich Herbart suscitou uma polêmica entre dois grupos distintos quanto à utilização dos clássicos em seu plano educacional, sendo que; de um lado, estavam os *filantropistas*, que apresentavam pouco apreço em seu uso; de outro lado, os *neo-humanistas*, que, em contrapartida, cultuavam o clássico como modelo de tudo que é bom e verdadeiro. Herbart partilhava do pensamento deste último grupo, entre os quais estavam renomados teóricos como Kant, Fichte e Pestalozzi. Além disso, ao redigir o plano educacional de Bremen, Herbart deu início a alguns conceitos pedagógicos fundamentais na sua teoria: o conceito de formação do caráter (sendo o conhecimento subordinado a esse fim); o conceito de interesse; a importância da psicologia e da ética como base da pedagogia; bem como a “distinção entre pedagogia (ciência) e educação (arte)” (GOMES, 2003, p. XVII). Tais conceitos serão posteriormente abordados.

Dada a proximidade entre Pestalozzi e Herbart, o primeiro foi uma importante fonte na formação do pensamento pedagógico do segundo. Tanto que esse último sempre deixou evidente sua admiração e respeito pelo trabalho do pedagogo suíço. Porém, a admiração que sentia pelo seu precursor não o impediu de apontar fragilidades em sua concepção pedagógica, tais como a insuficiente fundamentação teórica que evidenciava a necessidade de uma teoria pedagógica para subsidiar a prática do professor. Para Herbart, uma prática pautada apenas na experiência do professor seria insuficiente para promover um ensino coeso (GOMES, 2003).

Em 1802, Herbart publicou uma nova obra com base nos escritos de Pestalozzi, promovendo um confronto entre sua doutrina e a do seu amigo. Nessa obra, *Como Gertrudes educa seus filhos*, Herbart apontou as concepções educacionais de Pestalozzi, ao mesmo tempo em que as incorporou e superou a partir de sua própria experiência como preceptor da família Stinger (1797-1799). Influenciado por Pestalozzi, o pedagogo alemão partilhou e apoiou-se em alguns dos fundamentos do pedagogo suíço para desenvolver sua concepção pedagógica. Por exemplo, a importância da Pedagogia para uma formação docente eficaz. Ao passo que

Pestalozzi pautou sua prática docente em uma Pedagogia Intuitiva⁵⁵, Herbart preocupou-se na sistematização dessa formação, garantindo-lhe um cunho científico, ou seja, “a pedagogia como ciência, amparada na filosofia e psicologia” (GOMES, 2003, p. XVIII).

Ainda em 1802, Herbart avançou em sua teoria ao introduzir algumas modificações no método pestalozziano, expressos em sua obra *A ideia de Pestalozzi de um ABC da intuição*. Nesse estudo, detalhou seu conceito de “representação estética” em substitutivo a intuição pestalozziana (GOMES, 2003, p. XVIII). Esse novo conceito em Herbart é discutido na próxima seção.

De Bremen para Gottingen, no findar do ano de 1802, Herbart doutorou-se a fim de habilitar-se para o ensino. Em 1803, iniciou suas lições de Pedagogia, momento esse que, de acordo com Gomes (2003), explicitou sua visão sobre:

[...] a necessidade de uma fundamentação teórica da Pedagogia para que ela, como ciência, possa distinguir-se da arte educativa, e sublinhando a importância do ‘tato pedagógico’ e da função do educador que deve preparar o educando para a ação, formando-lhe o caráter, centrado no sentido moral. (GOMES, 2003, p. XVIII).

A estadia de Herbart em Bremen e Gottingen foi marcada por um período de muita produção e publicação acadêmica que, paulatinamente, subsidiou sua teoria e sistematização. Muitas foram suas publicações e esboços. Além das citadas até aqui, destacam-se ainda: *Ditados de Pedagogia* (1803); *A breve exposição de um plano para lições de filosofia* (1804); *Novo caderno de pedagogia* (1805), esse postumamente publicado. Finalmente, em 1806, publicou *Pedagogia Geral deduzida do fim da educação*, única obra publicada e traduzida em português e, por esse motivo, fonte primária desta pesquisa. Posteriormente, cada vez mais envolvido nas questões sobre a Pedagogia, publicou mais obras, como: *A filosofia prática geral* (1808); *Temas principais da Metafísica* (1808); *Manual de Introdução à Filosofia* (1813); *Manual de Psicologia* (1816); *Sobre as relações entre a escola e a vida* (1818); *Psicologia como ciência fundada, segundo um método novo, na experiência, na metafísica e na matemática*, dois volumes (1824-1825); *Metafísica Geral* (1828-1829);

⁵⁵ A Pedagogia Intuitiva tem por característica básica, oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e à observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a sua vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos, ou, empregando um vocabulário pedagógico valendo-se do concreto. Para mais aprofundamento, consultar Zanatta (2012).

Pequena Enciclopédia da Filosofia (1831) e *Sobre as relações entre o idealismo e a pedagogia* (1831-1832).

A partir do ano de 1805, Herbart atuou como professor extraordinário da Universidade de Gottingen. Em 1809, foi convidado e aceitou assumir o lugar de professor ordinário da Universidade de Königsberg, ocupando a cátedra que outrora pertenceu a Immanuel Kant. Entre seus encargos, desempenhou explicitamente a função de ensinar Pedagogia. Nesse mesmo ano, lançou-se a um novo desafio e interesse pedagógico, dedicando-se à experimentação pedagógica quanto à formação dos professores do ensino secundário. Contudo, no enfrentamento desse desafio, incorporou duas atividades distintas: “a criação de um Seminário Pedagógico, com internato anexo, e a participação em conselhos diretivos e organizativos no campo educativo” (GOMES, 2003, p. XX-XXI). Sobre o Seminário Pedagógico de Herbart, Gomes (2003) explica:

Ao Seminário Pedagógico, criado em 1809, com o apoio de W. Humboldt, então diretor da instrução pública, anexa uma escola modelo que inicialmente funcionou na sua própria casa. Esse Seminário para a formação de professores do ensino secundário, verdadeira instituição de vanguarda, atinge o seu ponto culminante por 1823 para, a seguir, entrar em decadência. (GOMES, 2003, p. XXI).

De acordo com Hilgenheger (2010), entre os anos de 1809 e 1810, a reforma educacional prussiana foi conduzida por Wilhem von Humboldt⁵⁶, então diretor da instrução pública. Humboldt, ao apoiar Herbart para a ocupação da antiga cátedra de Kant na universidade de Königsberg, esperava do pedagogo alemão uma contribuição quanto à formação dos professores, que era uma necessidade vital naquele período histórico.

Herbart simpatizava com os anseios de von Humboldt e também acreditava que, no espaço de seu trabalho, encontraria um amplo campo de ação para suas atividades experimentais, base para a reforma do sistema educativo. Somado a isso, estava convencido que seu “conceito de instrução educativa deveria tornar-se a ideia mestra de uma reforma verdadeira e duradoura da instrução pública” (HILGENHEGER, 2010,

⁵⁶ Wilhem von Humboldt (1767-1835) deu início a uma nova era na educação. Ele reformou fundamentalmente o rígido sistema educacional prussiano. Em 1810, introduziu a educação em três níveis no país: a escola elementar, a "escola erudita" do ensino secundário, e a universidade. A fatal "pedagogia do treinamento", como ele chamava, foi abolida. Sobre, consultar Larroyo (1974).

p. 27). Para tanto, a criação de um instituto didático, ou seja, o Seminário de Königsberg tinha a finalidade de contribuir com a formação dos professores do antigo “ginásio” (liceu), com base nos métodos didáticos da Pedagogia formulada por Herbart.

Desde o início da instalação do Seminário (instituto didático), Herbart pretendeu acrescentar um “um pequeno internato”, porém, com um limitado recurso financeiro, “teve de se contentar por vários anos com um instituto didático sem alunos permanentes” (HILGENHEGER, 2010, p. 27). Apenas em 1818, por meio de “uma subvenção do estado”, Herbart adquiriu uma casa “para acomodar um pequeno grupo de internos (pensionistas)” (HILGENHEGER, 2010, p. 27). A partir desse novo arranjo, “os cursos eram dados na escola experimental contígua à casa. Herbart queria provar que, graças ao seu método, seus alunos internos receberiam não somente uma instrução, mas igualmente, uma educação” (HILGENHEGER, 2010, p. 27). Sobre a organização do ensino dispensado nessa “escola experimental”,

[...] seguia, no essencial, o programa adotado por Herbart quando era preceptor: a instrução educativa abrangia os dois grandes ramos da aprendizagem, o ensino poético e o ensino matemático. Para o primeiro, o ponto de partida era, ainda, a *Odisséia* de Homero e a exploração da literatura, primeiro a grega, depois a latina. O ensino das matemáticas e das ciências naturais iniciava-se com exercícios de percepção. A estes se seguiam a geometria, a álgebra, a teoria dos logaritmos e, finalmente, o cálculo diferencial e integral. Nesses dois ramos foram enxertadas (acrescentadas) a religião, as narrativas históricas, a gramática e as ciências naturais. (HILGENHEGER, 2010, p. 27).

Conforme explica Hilgenheger (2010), ao desenvolver seu método, Herbart acreditou que, “mesmo nas condições mais difíceis do ensino público, por assim dizer, reformado, ele poderia ser posto em prática” (HILGENHEGER, 2010, p. 28). Sendo um método destinado aos liceus, ainda assim, pensou na organização de um sistema educativo inteiro. Nesse aspecto,

Ele é um defensor obstinado de uma estrutura vertical com três pilares: o liceu (ginásio), a escola primária superior (chamada também de escola principal) e a escola elementar (também chamada de pequena escola). Os três pilares contribuem à unidade de um sistema unificado porque em cada um dos três ramos se pratica a instrução educativa. A virtude, fim da educação, garante a unidade do sistema escolar. (HILGENHEGER, 2010, p. 28).

Embora houvesse todo um esforço para reformar os programas escolares, “as ideias reformadoras de Herbart não ganharam aceitação na Prússia de seu tempo” (HILGENHEGER, 2010, p. 29). Houve apenas um indicativo de aceitar os professores formados por ele. Mesmo assim, havia a condição de que estes deveriam “submeter-se a programas concebidos com objetivos diferentes” (HILGENHEGER, 2010, p. 29) daqueles preconizados por Herbart. Nem a reforma dos “programas escolares no espírito do programa da instrução educativa” (HILGENHEGER, 2010, p. 29), bem como, “o método desenvolvido por Herbart para os liceus”, nunca foram adotados em nível nacional (HILGENHEGER, 2010, p. 29).

Vale ressaltar que Wilhelm von Humbolt, ao lado de Fichte e Pestalozzi, foi um dos principais nomes entre os reformadores educacionais no período contextualizado. Portanto, seu apoio a Herbart deu-se por conta de ambos compartilharem dos mesmos ideais e reconhecerem que o sistema educacional alemão da época, gozava de profunda ineficiência na instrução. Contudo, as reformas educacionais foram incompletas, o seminário preconizado por Herbart também não perdurou (HERBART, 2003; KITCHEN, 2013).

No ano de 1811, Herbart casou-se com Maria Drake. De origem inglesa, foi uma de suas alunas que participou de seu instituto didático. A título de informação, Herbart não teve filhos. No ano de 1817, ao aproximar-se de alguns membros da família real, obteve um ambiente favorável de apoio e contribuição às suas pesquisas.

Em um salto de tempo, no ano de 1831, Herbart aceitou o convite da Universidade de Gottingen e retornou a essa cidade fixando residência no ano de 1833. Com essa mudança, o pedagogo alemão encerrou suas atividades no campo da experimentação pedagógica, deixando de exercer a função de preceptor (GOMES, 2003).

De 1830 a 1835, dedicou-se a escrever seus últimos pensamentos pedagógicos. Sua obra *Esboço de lições de Pedagogia* (1835), republicada em 2ª edição (1841), representou “o último período da evolução pedagógica de Herbart, o período da maturidade” (GOMES, 2003, p. XXII). Foi nessa obra que clarificou e destrinchou os conceitos de suas categorias pedagógicas que, inicialmente, haviam sido explicitadas na obra *Pedagogia Geral* (1806). Infelizmente, *Esboço de lições de Pedagogia* ainda não se encontra publicado e traduzido na língua portuguesa.

Apesar de uma vida inteiramente entregue a pesquisa acadêmica, Herbart não ficou imune aos intemperes e dissabores políticos. Ainda em Gottingen, ao

desempenhar o cargo de decano da Faculdade, vivenciou no ano de 1837 um incidente político em que o novo rei de Hanôver, tendo abolido a Constituição de 1833, exigiu dos professores um novo juramento de fidelidade com base na antiga Constituição de 1819. Herbart submeteu-se à vontade do rei, o que suscitou nos estudantes uma tamanha indignação, levando-os a boicotar as suas aulas. Além disso, sete professores que não se submeteram ao juramento foram expulsos da Universidade. Diante desses acontecimentos, o precursor da ciência da educação moderna, mais precisamente na história da Pedagogia, definiu lentamente. No dia 14 de Agosto de 1841, depois de uma vida totalmente entregue à atividade acadêmica, faleceu (GOMES, 2003).

A época de Johann Friedrich Herbart foi muito fértil no debate e na renovação dos pensamentos filosóficos e pedagógicos. Em sua formação e no desenvolvimento de sua teoria pedagógica, entrou em contato com alguns pensamentos inovadores do período, tais como Kant⁵⁷ (1803), Fichte⁵⁸ e Schiller⁵⁹, como destacado a seguir.

3.2 A HERANÇA CULTURAL QUE INFLUENCIOU O DEBATE PEDAGÓGICO DE HERBART

Ao longo da história, no campo das teorias educacionais, cada pensador inserido em seu contexto histórico ocupou-se em tecer reflexões sobre um determinado tema. Johann Friedrich Herbart dedicou-se ao estudo da finalidade da educação, enfatizando o tema da instrução⁶⁰, por compreender que essa se apresenta como elemento norteador da formação do homem. Conforme Herbart dissertou na Introdução de sua obra *Pedagogia Geral*,

⁵⁷ Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo alemão do século XVIII, criador do sistema da Filosofia da cultura, que tem como tarefa encontrar as leis objetivas e criadoras da cultura humana. Ao tratar da educação, “Kant concebeu o problema da educação como o mais grave e difícil que a Humanidade tem diante de si. A educação, com efeito, tem por tarefa desenvolver as faculdades humanas mediante a própria razão, mas o fim supremo da Pedagogia é a formação do caráter moral que permite cumprir retamente o destino individual e social do homem” (LARROYO, 1974, p. 574).

⁵⁸ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), filósofo alemão pós-kantiano, tratou de dar à Pedagogia social um sentido nacional. Sobre o assunto, consultar Larroyo (1974).

⁵⁹ Friedrich Schiller (1759-1805) foi um poeta, filósofo e historiador alemão. Com sensibilidade, tratou sobre o tema da educação estética. “A arte tem um duplo ofício na formação do homem: é um fim e um meio na obra da educação” (LARROYO, 1974, p. 575).

⁶⁰ Odair Neitzel (2018), em sua tese *A Pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart*, subsidiada a partir da leitura da obra de Herbart, *Pedagogia Geral* (1806), esclarece que “a tradução portuguesa usa o termo instrução para *unterricht* mas poderia ser traduzido como ensino” (NEITZEL, 2018, p. 63); portanto, ambos sendo sinônimos. Nesta pesquisa, ao se referir ao termo instrução, faz-se relacionado ao ensino.

A Pedagogia é a ciência que o educador necessita *para si mesmo*. No entanto, ele também tem de possuir conhecimentos que lhe permitam *comunicar*. Desde já confesso não conceber a educação *sem ensino*, assim como já referi previamente, pelo menos neste escrito que não concebo um ensino que não eduque em simultâneo. (HERBART, 2003, p. 16, grifos do autor).

Sabendo que na constituição de uma nova teoria alguns aportes teóricos predecessores são incorporados e evidenciados, Hilgenheger (2010), em sua antologia sobre Herbart, discorreu sobre a herança cultural desse pensador. Oriundo de uma formação filosófica idealista, sob a influência de Kant, o pensamento pedagógico de Herbart se pautou em Schiller e também em Fichte, que foi discípulo durante sua formação na Universidade de Jena. Porém, na dinâmica das próprias “contradições do pensamento idealista”, Herbart desenvolveu sua própria filosofia realista (HILGENHEGER, 2010, p. 12). Conforme Luzuriaga (2001), o século XIX herdou a “tradição pedagógica dos séculos anteriores”, ressalvadas algumas diferenças. Nesse sentido, “vê-se a personalidade mais realista de Frederico Herbart, o fundador da Pedagogia científica” (LUZURIAGA, 2001, p. 194).

De Kant, Herbart herdou sua ideia de uma educação que conduziria o aluno à ação moral, ou seja, a moralidade como “o fim último de toda educação”. Ambos acreditavam que pela educação “o homem pode chegar a ser homem” (LUZURIAGA, 2001, p. 72), aperfeiçoando o seu caráter por meio de um “processo de formação moral e cívica” (PATRICIO, 2003, p. VII). Na medida em que Kant ocupou-se em demasia com a educação moral, Herbart preocupou-se com a educação intelectual como meio para o alcance da finalidade última: a educação moral (LUZURIAGA, 2001; HERBART, 2003).

Ao contrário de Kant, que tutelava a moralidade como um fim categórico e imperativo, subtraído da liberdade transcendental⁶¹, Herbart propôs uma ampliação do fundamento moral kantiano para além da formação do ser humano como fim; mas, para além disso, o aperfeiçoamento da “totalidade dos fins humanos” (NEITZEL, 2015,

⁶¹ Conforme explica Vincenti (1994), o conceito de liberdade aparece na obra *Crítica da Razão Pura* de Kant (1781). Nessa obra, Kant teceu uma análise a partir de um conflito entre a causalidade natural e causalidade por liberdade, chegando à conclusão que esse conflito é apenas aparente e que, portanto não existe contradição em pensá-los atuando ao mesmo tempo. Quanto à sua ideia de liberdade transcendental, o autor a caracteriza como uma espontaneidade que desencadeia uma série de acontecimentos que se desenvolve na natureza. Conforme destaca Herbart (2003), citam-se alguns nomes dos filósofos da liberdade transcendental: Kant, Fichte e Schelling.

p. 134). Para esse teórico, “o problema da educação moral não é uma parte que se possa separar da educação integral, mas que se encontra numa relação necessária e extremamente complexa com os restantes problemas da educação” (HERBART, 2003, p. 45). Nesse sentido, sua crítica aos transcendentalistas, incluso Kant, atrelou-se ao fato de que esses “apenas têm olhos para as manifestações do caráter já formado, separam por um abismo imenso o ser inteligível do ser natural” (HERBART, 2003, p. 55). É importante esclarecer que Herbart conceituou o caráter como sendo “a vontade em sentido restrito, o que é bem diferente de impulsos de humor e de desejos – uma vez que estes não correspondem a decisões, enquanto a vontade corresponde”. Neste sentido, “o modo da decisão é o caráter” (HERBART, 2003, p. 55). Destarte, redigiu algumas considerações sobre a moralidade como imperativo categórico:

Ambas as partes da moralidade, a positiva e a negativa, encontram-se a par. O ato de censura, em si mesmo, é positivo, mas a censura é, neste caso, negativa para com o caráter (que não se sujeita às suas exigências), tal como se encontra no aspecto objetivo da personalidade. E a negação transforma-se numa verdadeira anulação e sacrifício, na medida em que a pessoa se decide à obediência. Toma pois por imperativo categórico o que em si mesmo foi um simples juízo. É de resto, um erro iniciar cientificamente o estudo da moralidade com um imperativo categórico. Neste caso teve de anteceder o simples-positivo e um aspecto múltiplo teve de ser exposto em simultâneo e sucessivamente, o que Kant não ponderou até as últimas consequências. (HERBART, 2003, p. 153).

Ainda sobre as congruências e discrepâncias entre Kant e Herbart, Luc Vincenti (1994), ao tecer uma discussão acerca da “fundação de um caráter” em Kant, destacou que:

A *Crítica da razão pura*, abrindo a senda da filosofia prática, ou seja, no Kant da filosofia moral, determina as condições de possibilidade teórica de uma liberdade humana. Tal liberdade não pode ser, na terminologia kantiana, senão ‘transcendental’, e não empírica, uma vez que a *analítica da razão pura* demonstra que não podemos pensar a experiência sem determinar causalmente cada momento do tempo por um tempo anterior. Não pode então existir aqui, pelo menos na filosofia kantiana, nenhum espaço para o surgimento de um ato livre, para a espontaneidade da ação, se nos ativermos a nosso conhecimento da experiência e aos conceitos do raciocínio. (VINCENTI, 1994, p. 27-28, grifos do autor).

A partir da citação infere-se que Herbart partilhou de Kant a ideia de que “os saberes emergem da experiência, categorizados na sucessão temporal e espacial”. No entanto, difere-se de Kant ao compreender que “a categoria de tempo também emerge da experiência” (NEITZEL, 2015, p. 136), ao passo que, para Kant, “o homem não pode ter adquirido no tempo a intenção moral ou imoral; ele é, desde sua juventude, um ou outro para sempre” (VINCENTI, 1994, p. 28). Diante desse embate filosófico, poderíamos supor que a filosofia realista de Herbart não abandonou por completo o idealismo kantiano, mas o incorporou e superou.

De Schiller, herdou o ideal de uma formação humana plena, harmônica e unilateral, considerando que o conceito de ideal se refere ao “sentido da integralidade do homem e da conseqüente integralidade da sua educação”; ou seja, na esteira do pensamento schilleriano, Herbart idealizou uma educação “intelectual, ética e estética” (PATRÍCIO, 2003, p. VIII), estabelecendo uma relação entre a moral social e o processo cognitivo desenvolvido pela escola. Tratava-se de constituir por intermédio da educação escolar uma relação segura entre o saber, a liberdade e a sociedade. Para Herbart, a ética e a estética seriam imprescindíveis para o aperfeiçoamento do homem, como se observa na obra *Sobre a representação estética do mundo como objeto principal da educação* (1804). Conforme explica (2010):

O próprio título deste escrito indica que, mais uma vez, é da instrução educativa que se trata antes de tudo: o objeto principal da educação é a ‘representação estética do mundo’, ou seja, um ensino da literatura, da arte e da história, em que os conteúdos devem ser apresentados de forma a possibilitar um encadeamento de ideias, sentimentos, princípios e atos. (HILGENHEGER, 2010, p. 23).

Para Herbart, “a moralidade dependerá da convergência dos juízos estéticos⁶² e das representações⁶³, convergência que só poderá conseguir-se por meio de uma representação estética do mundo, que unifique as experiências” (GOMES, 2003, p. XIX-XX).

Quanto à influência de Fichte sobre Herbart, ocorreu no sentido da racionalidade filosófica, deduzida de um idealismo subjetivo que se opunha a uma filosofia materialista. Para Kant, a percepção do objeto era algo externo ao homem;

⁶² Herbart (2003) define juízos estéticos como a liberdade íntima, a perfeição, a benevolência, a justiça e a equidade. Da posse desses juízos, pode-se modificar a conduta do educando.

⁶³ Em Herbart (2003), as representações referem-se às ideias formadas pelas percepções que vêm do exterior. Sobre o tema, consultar Rosa (1985) e Hilgenheger (2010).

além disso, afirmou que as relações como “espaço, tempo, causalidade, entre outras, não são realidades exteriores, mas apenas formas sob as quais experimentamos as coisas e nelas pensamos” (EBY, 1976, p. 371). Fichte posicionou-se contra Kant, ao negar que o objeto esteja fora da mente, ou seja, “a mente cria o objeto sem o auxílio de fora. A experiência é, pois, totalmente devida à mente e não a um mundo exterior” (EBY, 1976, p. 371). Apoiando-se na tese de Fichte, Herbart defendeu que seria fundamental a constituição de um processo educativo, no qual a essência das coisas seria experienciada na aproximação do objeto.

No processo de entrar em contato com uma coisa e reconhecê-la, Herbart destaca que não é só o objeto que existe, mas a própria consciência, sendo ela tão real quanto o objeto. Nesse sentido, Patrício, no antelóquio da obra *Pedagogia geral*, da edição portuguesa, destaca que “O mundo exterior à consciência existe e é determinante para o homem e sua educação. De resto, a própria consciência existe exteriormente ao ato da consciência de si e possui uma estrutura que é tão real como a da realidade externa” (PATRÍCIO, 2003, p. VIII).

Na relação entre objeto, consciência e percepção da realidade, Favoreto e Galter (2018) destacam que Herbart acreditava que o indivíduo que soubesse interpretar melhor a realidade poderia transformar a sua conduta social. Sendo assim, tais representações preconizadas pelo teórico alemão podem ser compreendidas

[...] como objetos de pensamento que foram trazidos à consciência, construídos por intermédio da percepção sensória 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 indivíduo. (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 134).

De fato, a pretensão educacional de Herbart pautou-se em romper com a educação de ofícios, que, por sua vez, apenas legitimava a estratificação da estrutura social, bem como superar a educação livresca e elitizada que desconsiderava as condições da criança. Sobre isso, em sua obra *Pedagogia Geral* (2003), já na sua introdução, denota a necessidade de uma teoria pedagógica. Dentro de seu contexto social, percebeu que “a educação convencional procura prolongar os males atuais” (HERBART, 2003, p. 11). Desse modo, afirmou que “não pode ser considerado educador aquele que se deixe guiar apenas pela experiência e pelas circunstâncias externas e pelo acaso” (HERBART, 2003, p. 10). E complementa:

É evidente que cada um pela sua experiência considerará certas ou erradas estas considerações. Eu falo pela minha, outros falarão pela sua. Entenda-se, porém, o seguinte: *cada um só aprende, aquilo que experimentar!* Aqueles que tanto gostam de basear a educação unicamente na experiência deveriam, pelo menos, olhar uma vez com atenção para as outras ciências experimentais. Os nossos mais *recentes pedagogos* conseguiram muita coisa nova e experimentaram a gratidão da humanidade, do qual se podem alegrar intimamente! Mas poderão eles determinar a partir da sua *experiência* o que se pode conseguir com a educação, tudo o que se consegue alcançar com crianças? (HERBART, 2003, p.11, grifos nossos).

Ao proferir tais considerações, Herbart estava referindo-se às experiências pedagógicas de seus antecessores, como Rousseau e Locke. Quando mencionou os “recentes pedagogos”, referiu-se a Pestalozzi e seus discípulos. Sua percepção não incorreu em deslegitimar a experiência educativa deles, mas visou a redimensionar o olhar desses e de outros que porventura os sucedessem, para que não somente reduzissem a educação a uma experiência, mas que, “pelo menos, olhar uma vez com atenção para as outras ciências experimentais” (HERBART, 2003, p.11). Para tanto, Herbart (2003) advertiu:

Ficariam então a saber, que de uma experiência nada se aprende, [...]. Ficariam ainda a saber que não se pode falar de experiência antes de se terminar o ensaio, em especial antes de se ter examinado e pesado com precisão os resíduos. *Os resíduos das experiências pedagógicas são os erros cometidos pelo educando na idade adulta.* (HERBART, 2003, p. 12, grifos do autor).

E complementa sua advertência, externando sua preocupação quanto ao destino da Pedagogia:

Será este também, em breve, o destino da Pedagogia? Será que ela também se irá tornar o brinquedo das seitas as quais, sendo elas próprias um brinquedo do tempo, arrastaram há muito consigo, no seu ímpeto, todo o sublime e quase não tocaram até aqui o mundo aparentemente inferior das crianças? (HERBART, 2003, p. 12).

Nessa passagem, Herbart utilizou a expressão “brinquedo de seitas” para se referir aos diversos sistemas filosóficos pós-kantianos, que, naquele contexto, buscavam legitimação. Para esse teórico alemão, melhor seria se a Pedagogia não incorresse nos mesmos erros da Filosofia, mas “se concentrasse tão rigorosamente

quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente” (HERBART, 2003, p. 13). Tanto que defendeu que toda e qualquer ciência buscasse uma orientação própria, do mesmo modo que outras ciências afins. Por conseguinte, essa sua defesa reafirma a atualidade do diálogo crítico que o mesmo preconizou com o pensamento filosófico, pedagógico e psicológico. Todavia, esse foi o esforço de Herbart, ou seja, formar a pedagogia como um campo do conhecimento que no diálogo com outras áreas, formularia seus próprios conceitos.

Na visão de Herbart, esse benéfico esforço culminaria em um intercâmbio entre as diversas áreas da ciência, inclusive na própria Filosofia em si, em que, por meio da reflexão, outras ciências viriam a seu encontro. Contudo, partindo dessa visão, apoiado na Filosofia (ética) e na Psicologia, Herbart orientou sua pedagogia. Com base na Filosofia, tratou dos fins da educação e na Psicologia do caminho (meios e obstáculos).

Ainda sobre a concepção filosófica realista de Herbart, é possível citar a influência fundamental de Pestalozzi na construção do seu pensamento pedagógico, visto que:

É sobretudo em Pestalozzi que Herbart bebe a sua ideia da importância fulcral da experiência e da circunstância externa na construção da personalidade da criança. São traços nucleares do seu realismo. [...] O real é real. É preciso ter em conta, completamente e sempre, a realidade do real: este o cerne da metafísica herbartiana. Esta postura tanto é válida para o mundo da psicologia como para o mundo da filosofia da natureza. (PATRÍCIO, 2003, p. VIII).

Desse modo, pautado nas correntes realistas e experimentais, Herbart conduziu a construção de seu pensamento pedagógico, com uma intencionalidade muito clara: fazer da pedagogia uma ciência da educação, rompendo com a educação convencional de sua época, que segundo ele, prolongava “os males atuais” (HERBART, 2003, p. 11). Para tanto, sublinhou a importância do “tato pedagógico”, ou seja, da experiência prática e da função do educador que deve preparar o educando para a ação, formando o seu caráter centrado na moral.

Nesse aspecto, Herbart (2003) destacou que o educador deveria ter ciência e a capacidade intelectual, “que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo” (HERBART, 2003, p. 19). No caso, a educação se constituía em um complexo dado na relação entre professor, aluno e sociedade, e o professor, como condutor do processo, deveria ter

conhecimento intelectual, compreender o aluno em seu processo psicológico de aprendizagem e saber os fins educacionais de acordo com a necessidade da constituição social. Sobre essa tríade (professor, aluno e sociedade), Herbart (2003) afirmou ainda que “para outros a ciência seja uns óculos”, mas ele a via como o melhor olhar “que os homens possuem para observar as questões que lhes dizem respeito” (HERBART, 2003, p. 14). Conforme pontua Neitzel (2015), Herbart entendia a “ciência não como ‘óculos’, mas como ‘o olhar’ mais acertado dos homens sobre o mundo” (NEITZEL, 2015, p. 130). No caso, mais do que um guia técnico, a pedagogia como ciência da educação seria também a ciência como o “olho” do educador.

Sabendo que uma das contribuições e inovações da pedagogia de Herbart remete-se à inserção da Psicologia no cenário educacional, não é possível deixar de pensar como esse autor construiu a sua Psicologia.

Segundo Patrício (2003), Herbart radicalizou sua Psicologia na corrente do associacionismo, e a construiu especulativamente sob o mundo da física, que, por sua vez, na primeira metade do século XIX, era o modelo científico predominante. Nesse sentido, a psicologia de Herbart, pautada na metafísica, desenvolveu-se de forma que parecia ser uma fórmula matemática que se ocupava em pormenorizar sobre as possíveis potencialidades do homem. Sobre essa característica da psicologia herbartiana, discorre-se:

No que toca à psicologia, a posição metafísica de Herbart radica-o na corrente do associacionismo, na qual encontramos a figura de David Hume⁶⁴, importante para Herbart como, por outros motivos filosóficos, o foi para Kant. A psicologia de Herbart não é, com efeito, aristotélica: a psicologia herbartiana não consiste no estudo das faculdades da alma, dado não existirem tais faculdades. Só existem as representações, na sua estática e na sua dinâmica. A psicologia é algo como uma física do mundo da psique. (PATRÍCIO, 2003, p. VIII).

Para uma melhor compreensão da pedagogia herbartiana, é necessário compreender a sua base teórica na construção de sua concepção de Psicologia, visto que, por meio dessa, o autor buscou explicar como surgem as diferentes potencialidades do homem.

⁶⁴ David Hume (1711-1776), reconhecido filósofo moderno do Iluminismo, a respeito do conhecimento do mundo exterior, tomou uma posição empirista. Para ele, tudo se explicava por associações de ideias. Sua teoria sobre o processo psicogenético na educação encontra-se em sua obra “Tratado da Natureza Humana” (1740). Sugere-se a leitura de Larroyo (1974).

Foi justamente com o subsídio da Psicologia que Herbart desenvolveu sua proposta de instrução, meio pelo qual “se exerce uma influência na formação do caráter” do seu educando (HILGENHEGER, 2010, p. 19). É, portanto, na metodologia da instrução que a doutrina pedagógica de Herbart foi sustentada. Dentro dessa, resolveu-se o problema do método pedagógico, denominado de doutrina psicológica do “Interesse”, uma atividade mental que vincula as relações entre o sujeito e o objeto e, dessa forma, “determina o horizonte do homem como campo daquilo que ele percebe ou não do mundo” (HILGENHEGER, 2010, p. 20).

Certamente, Herbart, com seu afincamento e apreço pelo rigor de método, desencadeou um movimento sistemático na construção da Pedagogia como ciência. Por consequência, seu trabalho incorre em algumas influências, entre as quais os desdobramentos da chamada escola herbartiana, como destacado a seguir.

3.3 INFLUÊNCIA E DESDOBRAMENTOS DA ESCOLA HERBARTIANA

Norbert Hilgenheger (2010), em sua antologia de Johann Herbart, destaca que, após a disseminação do pensamento do teórico alemão, materializado na produção de sua obra *Pedagogia Geral* (1806), sua proposta encontrou acolhida na Prússia de 1809. Como já mencionado no contexto histórico da Alemanha, a reforma política que estava sendo empreendida naquele momento influenciou os debates sobre a necessidade de uma reforma educacional.

Como já mencionado, o recurso financeiro destinado à reforma educacional era limitado. Além disso, “as ideias reformadoras de Herbart não ganharam aceitação na Prússia de seu tempo”, restando apenas sua contribuição aos professores que em seu Seminário Pedagógico foram formados (HILGENHEGER, 2010, p. 29). Mesmo diante desse quadro, após sua morte em agosto de 1841, muitos foram os simpatizantes que comungaram de seu pensamento:

É tanto mais surpreendente de ver que após a morte de Herbart sua pedagogia marcou profundamente as orientações de um movimento pedagógico ao qual se deu o nome de herbartismo. Este é implantado e se desenvolve no seio das universidades de Leipzig, Jena e Viena, contribuindo de maneira decisiva na formação do crescente grupo profissional de professores (HILGENHEGER, 2010, p. 31).

[...] o Seminário Pedagógico de Jena é anterior ao de Leipzig. Com efeito, enquanto o de Leipzig foi criado em 1862, por ação de Tuiskon

Ziller (1817-1883), o de lena fora criado, sob o impulso de Karl Volkmar Stoy (1815-1885), uma vintena de anos antes, em 1844 (GOMES, 2003, p. XXIII).

No ano de 1868, criou-se em Leipzig uma Associação que tinha por objetivo reunir todos os adeptos e simpatizantes ao pensamento pedagógico herbartiano. Foi também nessa cidade a grande concentração de revistas publicadas com inspiração herbartiana, tais como: *Zeitschrift fur exacte Philosophie im Sinne des neuern philosophischen Realismus* (fundada em 1861), a *Monatsblatter fur wissenschaftliche Padagogik* (fundada em 1865), o *Jahrbush des Vereins fur wissenschaftliche Padagogik* (fundado em 1869) e o *Vierteljahrschrift fur Padagogik* (fundado em 1917) (GOMES, 2003).

Não demorou muito tempo para que entre os dois grupos, Leipzig e lena, viessem à tona alguns desacordos, como ressalta Gomes (2003):

Estas dissensões determinaram a separação gradual entre os dois grupos, de modo especial na penúltima década do século XIX. O desacordo; por vezes frontal, entre o grupo de Leipzig e o grupo de lena, levou o aparecimento de um terceiro grupo, representado sobretudo por W. Rein e O. Willmann. Entretanto, sufocado por novas correntes pedagógicas, o herbartismo foi esmorecendo até quase se extinguir. (GOMES, 2003, p. XXIV).

Ainda sobre os grupos simpatizantes à Pedagogia de Herbart, o filósofo Francisco Larroyo (1974) teceu uma cronologia e distinção sobre eles. Para esse filósofo, os grupos pertencentes à escola herbartiana podem ser divididos da seguinte forma: *herbartianos imediatos*; *neo-herbartianos*; *herbartianos independentes*; assim como o *herbartismo* fora da Alemanha.

Sobre os *herbartianos imediatos*, Larroyo (1974) afirma que certamente foram os que mais se aproximaram e comungaram do mais puro pensamento de Herbart. Com relação aos seus representantes, Karl Volkmar Stoy (1815-1885) comungava dos fundamentos da Pedagogia herbartiana no que tange à fundamentação psicológica; porém, enfatizou a importância da instrução cristã-religiosa aliada à cultura moral para os fins da educação. Theodor Waitz (1821-1864) tornou-se adepto do herbartismo um pouco mais tarde, e inovou a Psicologia de Herbart por suprir os fundamentos metafísicos sem alterar as suas influências pedagógicas. Ludwig von

Strumpel (1812-1899) não foi tão próximo a Herbart, mas debruçou-se na Psicologia herbartiana para inovar seus estudos no campo da Patologia Pedagógica⁶⁵.

Conforme Larroyo (1974), sobre os integrantes do grupo dos *neo-herbartianos*, Tuiskon Ziller (1817-1882) é o nome em destaque. Considerado o discípulo mais importante da escola herbartiana, deu continuidade e proporcionou novos fundamentos à doutrina de Herbart. Continuando, Larroyo (1974) afirmou que Frederico Guilherme Dorpfeld (1824-1893) deu maior atenção ao aspecto psicológico do aprendizado e reinterpreto os passos formais do ensino. Nesse aspecto, afirma que os passos seriam: introdução, intuição, comparação, consideração e aplicação. Por fim, Wilhelm Rein (1847-1929) acrescentou o ideal nacional do processo formativo ao sistema de ensino de Herbart.

No que diz respeito aos *herbartianos independentes*, Larroyo (1974) escreveu que Ernest Sallwuk (1839-1926) encabeça esse grupo, entretanto, acaba por se afastar cada vez mais da escola herbartiana, ao desmerecer seu caráter intelectualista em detrimento de uma pedagogia da vontade. Ainda sobre os *herbartianos independentes*, pontua o trabalho de Frederico Paulsen (1846-1908), que, ao tratar das ideias filosóficas, tem uma compreensão distinta sobre a palavra “formação”. Para Paulsen, a formação significa desdobramento do interior para o exterior sob uma expansão ainda indeterminada até que se atinja a maturidade total. Em contrapartida, Herbart compreendeu o sentido da palavra “formação” como uma ação exterior para o interior, avançando à medida que a percepção do educando também avance (LARROYO, 1974).

Como explicitou Hilgenheger (2010), fora da Alemanha, ao final do século XIX, o herbartismo também encontrou adeptos e simpatizantes, disseminando-se por distintos continentes.

De acordo com Larroyo (1974), nos Estados Unidos, os primeiros a abrirem caminho para o herbartismo foram os irmãos Charles e Frank McMurry, que, além de traduzirem a obra da Psicologia de Herbart, em 1889, também publicaram, em 1892, os *Elementos do método geral*, obra pela qual expuseram, de forma semelhante, a

⁶⁵ Esse termo utilizado por Ludwing von Strumpell (1812-1899) se refere aos seus estudos no campo da Psicologia, em que observou as relações do psíquico com o corporal e as possíveis interferências de fatores fisiológicos (LARROYO, 1974).

doutrina herbartiana. Nesse mesmo país, Charles DeGarmo foi um exímio seguidor das doutrinas de Herbart, tanto em suas impecáveis traduções da Pedagogia Herbartiana como em suas próprias produções sobre o tema. Mesmo resistindo a pouco mais que uma década (1888-1903), o herbartismo americano deixou como contribuição um olhar mais atento aos problemas pedagógicos.

Na Inglaterra, Herbart conquistou adeptos e espaço em instituições docentes que se dedicaram sobre o seu método de instrução, a partir das traduções do casal inglês Henry M. Felkin e Emmie Felkin. Como exemplo de publicações influenciadas pelo herbartismo, pode-se citar a obra *Letters and Lectures on Education* (1898), produzida pelo casal Felkin (LARROYO, 1974).

Na Itália, no ano de 1886, o pedagogo Nicola Fornelli incorporou a doutrina herbartiana na produção de sua obra *Pedagogia segundo Herbart e sua Escola*. Foi professor de pedagogia na Universidade de Bolonha e Nápoles, período no qual se dedicou a influenciar o positivismo pedagógico, característico de sua época e inspirado no pensamento herbartiano (LARROYO, 1974).

Também na França, como destaca Larroyo (1974), o herbartismo encontrou “abrigo”. Muitos foram os nomes que se dedicaram a refletir a doutrina de Herbart; porém, sem sombra de dúvidas, o nome mais marcante que contribuiu para com o conhecimento da referida doutrina foi o de Gabriel Compayré, com a obra *Herbart e a Educação pela Instrução* (1906).

Larroyo (1974) ainda destaca que, um pouco mais tarde, no início do século XX, na América Latina, sobretudo nos países como Chile, Argentina, Uruguai, Peru, Colômbia, Venezuela e México, também se puderam sentir a influência da Pedagogia de Herbart, mas com a incorporação de elementos pestalozzianos e krausistas⁶⁶. Como nomes herbartianos da América Latina citam-se os pedagogos espanhóis Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) e Pedro Alcántara García (1842-1902).

⁶⁶ Exaltavam o Humanismo e uma atitude tolerante no terreno ideológico em conexão ao pensamento liberal. O laicismo era outra característica essencial, assim como havia um desejo de renovação na educação que propunha um sistema formativo mais aberto (que dava importância à experimentação, às excursões e a um ensino distante do espírito religioso da época). Há uma reivindicação do papel do indivíduo, que deve atuar com o propósito de melhorar a sociedade que vive. Para saber mais sobre o termo, consultar: Krausismo – Conceito, o que é, Significado. Página inicial. Disponível em: <https://conceitos.com/krausismo>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Desde seu surgimento, seja em seu contexto histórico com os distintos grupos adeptos à sua doutrina, ou até mesmo na atualidade, Herbart deixou sua marca e fez-se conhecer por duas razões principais: o enfatuamento científico da Pedagogia e o interesse pelos problemas educativos. Somado a isso, desde o final do século XIX, o nome de Herbart está presente nos manuais de Pedagogia. Por outro lado, as razões da rejeição e dos ataques que a pedagogia herbartiana também sofreu e sofre, sobretudo no século XX, diz respeito ao seu formalismo e rigidez, conforme reitera Gomes (2003):

Esse formalismo e essa rigidez explicam, ao menos em parte, os ataques que lhe dirigiam um John Dewey – que, aliás, durante algum tempo, pertenceu a grupos herbartianos. Na verdade, o formalismo e a rigidez da pedagogia herbartiana não se conciliam facilmente com os princípios da Educação Nova. (GOMES, 2003, p. XXV).

Não é objetivo neste texto adentrar a essa sementeira de desacordos entre a doutrina de Herbart e a Educação Nova. A partir dessa citação, pretendeu-se localizar o fio de desalinho entre as doutrinas, que, desde seu surgimento até os dias atuais, é motivo de animosidades entre muitos teóricos.

Outra crítica recorrente à proposta educacional de Herbart advém do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), que, em discordância com os pedagogos modernos, como Herbart, criticou o fato de que esses enxergavam a educação “como uma coisa eminentemente individual” e que a Pedagogia seria resultado “imediato e direto” da Psicologia (DURKHEIM, 2012, p. 99). Em Herbart (2003), a Psicologia foi a grande tributária da Pedagogia, mas, para Durkheim (2012), o social predomina sobre o indivíduo, sendo que, em sua opinião, “o postulado de toda investigação pedagógica é a tese de que a educação é uma coisa eminentemente social, tanto por suas origens quanto por suas funções e que, logo, a Pedagogia depende mais da Sociologia do que qualquer outra ciência” (DURKHEIM, 2012, p. 98). O que Durkheim defendeu foi integrar a sociologia à ciência da educação, de forma que essa possa relacionar-se à sociedade, tornando-a melhor. Assim, enquanto Herbart trabalha com a ideia de um indivíduo harmônico, com o aperfeiçoamento de suas potencialidades, Durkheim trabalha com a ideia de uma sociedade harmônica.

A partir da próxima seção, despreendendo-se de rotulações e emergindo no autor, são analisadas a constituição e a congruência da pedagogia de Johann Friedrich Herbart com o seu contexto histórico. Para tanto, intenta-se apresentar

alguns elementos de seu sistema pedagógico, bem como suas categorias e pressupostos de sua psicologia.

4 A PEDAGOGIA DE JOHANN FRIEDRICH HERBART: CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E FINS EDUCACIONAIS

Ao optar por uma análise histórica da concepção de educação em Johann Friedrich Herbart, buscou-se, neste estudo, refletir sobre sua perspectiva educacional na tradução de um ideal de transformação e/ou conservação social. Sabendo que diferentes compreensões sobre a educação denotam diferentes concepções de história, várias são as possibilidades de compreender a educação quanto à sua atuação no processo histórico.

Seguindo na intenção de compreender a pedagogia herbartiana em seu contexto histórico, nesta seção, sem desconsiderar as questões mais amplas, o foco é entender seu ideal educacional e como o autor o traduz em passos pedagógicos. Nesse sentido, visa a discorrer sobre a concepção de educação implícita em suas categorias pedagógicas. Desse modo, busca-se ter maiores parâmetros para identificar como ele entende o papel da educação no processo de transformação da ou na sociedade.

Foi em sua obra *Pedagogia Geral*⁶⁷, fonte primária desta pesquisa, que Herbart expôs o seu sistema pedagógico. Porém, somente em sua obra posterior, intitulada *Esboços de lições de Pedagogia*, clarificou “os aspectos de sua pedagogia” (GOMES, 2003, p. XXII). Na impossibilidade do acesso à tradução completa dessa última obra, foram utilizados alguns excertos organizados por Rosa (1971), além de recortes de outras obras feitas por alguns de seus intérpretes e de algumas análises produzidas por alguns desses, a fim de levantar elementos para compreender seu pensamento educacional em relação ao processo histórico.

⁶⁷ A obra *Pedagogia Geral* encontra-se dividida em três livros. Nessa organização, o primeiro livro intitula-se *A finalidade da educação. Sentido Geral*, que se detém sobre o governo da criança, “cujo propósito é preparar as bases iniciais do autogoverno do educando”. O segundo livro intitula-se *A multiplicidade do interesse*, no qual “Herbart desenvolve dois núcleos centrais de sua teoria pedagógica geral, a saber, a multiplicidade de interesses e a instrução educativa”. Finalmente. O terceiro e último livro nomeia-se *Fortaleza do caráter moral*. Seu conceito central constitui-se na “formação moral do caráter humano”, por meio da disciplina que “possibilita ao ser humano o cultivo de suas disposições ou capacidades intelectuais” (DALBOSCO, 2018, p. 6-7).

4.1 O SISTEMA PEDAGÓGICO DE HERBART E SUAS CATEGORIAS

O pensamento de Johann Herbart, especificamente a proposta da *Pedagogia Geral*, é herdeiro da cultura pedagógica da *Aufklärung*⁶⁸, a qual depositava sua fé “no progresso do homem” e “na sua infinita educabilidade”⁶⁹ (PATRÍCIO, 2003, p. V). Oriundo do pensamento neo-humanista⁷⁰ da época, Herbart acreditava que a educação seria o espaço para o desenvolvimento das capacidades humanas. Nesse sentido, segundo Eby (1976), Herbart cunhou seu pensamento pedagógico na busca de uma “teoria satisfatória”, bem como “uma prática eficaz” (EBY, 1976, p. 410). Portanto, tomou como tarefa da ciência educacional desvelar o fim último da educação e os meios adequados à sua efetivação. Para tanto, conforme explicam Favoreto e Galter (2018), Herbart percorreu por várias temáticas, perpassando pelas contribuições da Ética (Filosofia Prática) e da Psicologia para fundamentar a Pedagogia como ciência da educação.

Em Herbart, “o duplo alicerce da pedagogia” (PATRÍCIO, 2003, p. VI) constituiu-se na Ética, na qual propondo propôs quais seriam os fins da educação e, na Psicologia, em que amparou os meios para atingir os seus objetivos.

De fato, a proposta educacional do filósofo e pedagogo alemão tentou instituir a concepção da pedagogia como área de saber. Conforme explica Neitzel (2015), Herbart, ao amparar sua pedagogia nas áreas complementares da ética e da psicologia, solidificou sua defesa que “o fim da educação é a formação do caráter dos sujeitos” e que se faz necessário “considerar os processos psicológicos de constituição de si” (NEITZEL, 2015, p. 130). Não obstante, Herbart (2003) exigiu do educador “ciência e capacidade intelectual” (HERBART, 2003, p. 14), em que “a primeira ciência do educador seria a psicologia”, meio pelo qual compreenderia “as emoções humanas”, visto que o “indivíduo só pode ser encontrado, jamais inferido” (HERBART, 2003, p. 15).

⁶⁸ Conforme indica Neitzel (2018), trata-se de um movimento que fomentou “a autonomia e o ingresso dos homens na maioria Intelectual” (NEITZEL, 2018, p. 18).

⁶⁹ Segundo Neitzel (2018), a educabilidade para Herbart é uma “condição humana e o fundamento sob o qual se assenta a pedagogia e da qual não é possível abrir mão” (NEITZEL, 2018, p. 29). Para esse autor, a “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” (NEITZEL, 2018, p. 40).

⁷⁰ A educação neo-humanista consiste em desencadear uma educação integral: moral e intelectual. Essa concepção visa a formar o indivíduo consciente do seu papel na sociedade. Para um aprofundamento, consultar Britto (2012).

De acordo com Favoreto e Galter (2018), ao estabelecer os alicerces da sua pedagogia, esse teórico buscou simultaneamente sob os princípios filosóficos da ética, “aprimorar o caráter humano para viver em uma sociedade baseada na lei moral”; enquanto na psicologia, por meio das “experimentações pessoais, buscou compreender sua interferência no funcionamento da mente e do comportamento” (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 133). Dessa 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. (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 133).

Essa “harmonia” na constituição da sociedade se repercute no objetivo da formação moral em Herbart, a qual

[...] 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).

Tendo em conta que a proposta educacional desse teórico foi erigida em um contexto de transição social, representou uma resposta “aos problemas educativos de uma sociedade que transitava entre as tradições do Antigo Regime⁷¹ para formar a nova nação alemã” (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 132). Nesse processo, permeado por incertezas e contradições⁷², Herbart posicionou-se sob um ideal de transformação social em que visou, na educação, a um espaço para o desenvolvimento do sentimento de nacionalidade na Alemanha. Conforme ressalta Zanatta (2012), “sendo a cultura a expressão dos ideais da Nação, é também, a fonte do sentimento

⁷¹ No final do século XVIII, o Antigo Regime representado por nobres e vassalos declinou em detrimento do desenvolvimento industrial que já se fazia presente na realidade da França e Inglaterra. Na Alemanha, tal desenvolvimento deu-se de maneira lenta, haja vista a particularidade de sua constituição fragmentada entre principados e reinados. Para mais informações, consultar Favoreto e Galter (2018, p. 132).

⁷² As contradições referem-se ao Estado burguês e à Igreja Católica. Enquanto o primeiro discursava em defesa da união nacional, essa última “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” (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 132).

nacionalista” (ZANATTA, 2012, p. 108). Sobre a crença de Herbart na educação, o pensador proferiu:

Imaginal um patriotismo europeu. Os gregos e os romanos como nossos antepassados. As dissidências como sinais infelizes do espirito partidário e com o qual têm de desaparecer. – Quem é capaz de dar a devida importância a este pensamento? O *ensino*. Não se afirme que nós, alemães, somos demasiado cosmopolitas. O que existe é *patriotismo a menos* e esta é, infelizmente, a *verdade*. (HERBART, 2003, p. 110, grifos do autor).

Nesse sentido, cumpre o protagonismo do educador quanto à finalidade pedagógica:

O educador representa o futuro homem junto o adolescente. Por conseguinte, os objetivos que o educando vai impor a si mesmo, futuramente como adulto, esses objetivos tem agora o educador de impor aos seus próprios esforços. Ele tem de preparar de antemão a disposição interior para esses mesmos propósitos. (HERBART, 2003, p. 46).

Herbart (2003), contudo, indagou-se quanto à possibilidade do educador “captar de antemão as possíveis finalidades futuras do educando”. Após refletir, concluiu que “não está em causa um determinado número de finalidades isoladas (que, de um modo geral, não podemos conhecer de antemão), mas sim a atividade do homem em crescimento” (HERBART, 2003, p. 47). Ou seja, quanto mais experiências e interesses fossem propiciados ao educando, maior seria sua confiança e, por sua vez, melhores seriam suas escolhas.

Esse teórico, no percurso de construção de seu sistema pedagógico, enxergou na moralidade o fim básico da educação, “que é o processo de aperfeiçoamento do caráter humano” (HERBART, 2003, p. 45). Sobre essa formação moral, também enfatizou que “se liga com as restantes partes da formação, ou seja, como ela pressupõe estas mesmas como condições, e só com elas, pode ser criada com segurança” (HERBART, 2003, p. 45). Portanto, entende-se que a educação moral não é algo a parte da educação integral⁷³, mas encontra-se “numa relação necessária e

⁷³ Educação intelectual, educação estética e educação moral são os conceitos herbartianos para a base da educação integral pensada para os homens de seu tempo. Tais conceitos convergem em uma relação recíproca entre a educação e a cultura, sendo a primeira determinante à formação da última. Para um aprofundamento, consultar: Herbart (2003) e Hilgenheger (2010).

extremamente complexa com os restantes problemas da educação” (HERBART, 2003, p. 45). Em suma, para Herbart (2003), o aspecto moral da educação é prioritário, não é único, mas “englobante”.

Para esse filósofo e educador, “a ciência da moralidade é a ética; logo a pedagogia não pode deixar de ter a ética como alicerce” (PATRÍCIO, 2003, p. VI). Como afirmou Hilgenheger (2010), “a ética nos mostra como as reflexões inicialmente confusas sobre os objetivos da educação podem ser explicados à luz das ideias morais” (HILGENHEGER, 2010, p. 10). Apesar disso, o mesmo autor esclarece que, em Herbart,

As ideias morais não passam de juízos estéticos com base nas manifestações elementares da vontade. Os juízos morais da vida cotidiana podem ser corrigidos em função de ideias éticas⁷⁴ de perfeição, de liberdade interior, de benevolência, de justiça e equidade (HILGENHEGER, 2010, p. 13).

Visto que, para Herbart (2003) “a criança vem ao mundo desprovida de vontade⁷⁵ e, por consequência, incapaz de qualquer relação moral” (HERBART, 2003, p. 30), na posse de tais “ideias éticas”, a conduta do educando poderia ser modificada. Isso evidencia o papel fundamental do educador no exercício do processo de formação do educando, visto que, “entre a educação inicial e a formação do caráter, estaria a formação da conduta, a disciplina, a instrução e a formação moral” (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 134). Logo, o educador como orientador do processo formativo alcançaria a finalidade da educação partindo da seguinte tríade da ação pedagógica em Herbart: o **governo**, a **instrução** e a **disciplina**.

Para Herbart (2003), a ação pedagógica do **governo** das crianças assenta-se sobre a condição e a necessidade infantil. À sua época, a noção de governo “tinha um estatuto antropológico claro, relacionado diretamente ao poder de conhecer e

⁷⁴ Em Herbart (2003, p. 157), a perfeição diz respeito ao alargamento das realizações de objetivos nobres. Liberdade interior implica em uma liberdade resoluta de escolhas para o bem. Benevolência resume-se em bondade, desejando o bem ao próximo. Justiça significa propiciar a cada um, o que lhe é de direito. Equidade implica reparar e recompensar cada indivíduo de acordo com suas ações. Consultar Larroyo (1974), Luzuriaga (2001), Neitzel (2018).

⁷⁵ Herbart (2003) considera a vontade como sede do caráter. Trata-se de seu aspecto firme e estável, determinada de uma forma e não de outra qualquer. Sendo assim, “o caráter é a forma da vontade” (HERBART, 2003, p. 145).

comandar as disposições humanas” no “âmbito ético e pedagógico da relação com as crianças” e, portanto, “um primeiro enfrentamento da relação entre educador e educando” (DALBOSCO, 2018, p. 6). Logo, para o autor alemão, “um governo que se satisfaça sem educar, destrói a alma, e uma educação que não se ocupe da desordem das crianças, não conheceria as próprias crianças” (HERBART, 2003, p 30). Ou seja, o educador defende que, na infância, fase inicial da vida humana, a necessidade da educação torna-se mais intensa. Disso resulta sua interpretação do governo da criança como o ponto inicial no desenvolvimento das disposições humanas.

Para Herbart (2003), nos primeiros anos de vida, a criança não tem vontade própria. Por isso, antes que suas vontades sejam manifestadas, cabe aos pais conquistar a criança, “se quiserem evitar desentendimentos ilegítimos para ambas as partes” (HERBART, 2003, p. 30). Sabe-se que “há um longo caminho a percorrer”, e que, portanto, a impetuosidade da criança deve ser “subjugada” (HERBART, 2003, p. 30), evitando a desordem da mesma que em última instância, seria atribuída ao fracasso do adulto que a conduz. Nesse sentido, Herbart defendeu a necessidade de manter as crianças “sob uma pressão sempre tangível” para que essas “não orientem sua vontade num sentido contrário ao da sociedade” (HERBART, 2003, p. 31), visto que o convívio com as regras desde o berço familiar é imprescindível para elas. Quando adultas⁷⁶, a exigência social cobrará isso delas. Herbart explicou:

Percebe-se deste modo que é múltipla a finalidade do governo das crianças, por um lado, para impedir prejuízos para terceiros e para a própria criança, tanto de momento como de futuro e, por outro, para impedir a disputa como desentendimento em si, finalmente, para evitar toda a espécie de choque, pelo que a sociedade, sem que tenha para tal plena autoridade, se veria envolvida no conflito. (HERBART, 2003, p. 31).

Para Neitzel (2018), Herbart, ao pensar sobre o governo das crianças, primou por “preservar o que é essencial para a constituição de sujeitos autônomos e capazes de agir moralmente, ou seja, para o desenvolvimento da vontade própria”, preservando “sua integridade física e mental” (NEITZEL, 2018, p. 53). Para tanto, desenvolveu um conjunto de medidas do governo, visando a um equilíbrio necessário

⁷⁶ Para Herbart (2003), o adulto é aquele que chegou à idade da razão, podendo governar-se a si mesmo e aos seus dependentes.

no desenvolvimento da “vontade autêntica e própria” da criança. São elas: a **ameaça**, a **autoridade** e o **amor**.

Em Herbart, “a primeira medida de todo o governo é a *ameaça*” (HERBART, 2003, p. 32, grifo do autor). Tem o significado de alertar a criança sobre um possível perigo à sua integridade física, em decorrência da sua conduta. Por exemplo, imagine uma criança aproximando sua mão a uma tomada de energia correndo o risco de receber uma descarga elétrica (choque). O adulto alerta essa criança, pela ameaça, sobre o perigo que ela está exposta: “– Você irá levar um choque!”. Partilhando da explicação de Neitzel (2018), “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 espírito⁷⁷, é incapaz de antever e defender” (NEITZEL, 2018, p. 54).

Ao lado da ameaça, está o **controle**, “meio que o governo das crianças menos poderia dispensar” em virtude de maior êxito do que a ameaça (HERBART, 2003, p. 32). Como qualquer outra medida, o controle deve ser dosado, pois “talvez seja suficiente lembrar em poucas palavras que o controle rigoroso e constante é igualmente incômodo, tanto para o que observa como para o que é observado” (HERBART, 2003, p. 33). Além disso, “quanto mais se põe em prática, tanto maior é a sua necessidade, sendo extremamente perigoso qualquer momento de omissão” (HERBART, 2003, p. 33). Somado a isso, o excesso de controle

[...] impede as crianças de tomarem consciência de si mesmas, de se porem à prova e de conhecerem mil coisas que jamais se podem encontrar através de uma busca individual. [...] Porém, se se quiser impor o controle como regra, não exija agilidade, espírito inventivo, ousadia ou comportamento confiante daqueles que cresceram sob tal pressão. (HERBART, 2003, p. 33).

Para Herbart (2003), a **autoridade** e o **amor** são as melhores medidas do governo das crianças, definindo a medida de autoridade como um atributo do adulto que educa a criança. Para o autor,

O espírito⁷⁸ inclina-se perante a autoridade, que se opõe ao movimento singular do espírito, podendo deste modo servir muito bem

⁷⁷ O espírito ao qual se refere Herbart não se liga à religião. A espiritualidade em Herbart liga-se à Filosofia, no sentido de como o indivíduo relaciona-se com o mundo por meio de sua reflexão mental.

⁷⁸ Herbart, ao mencionar sobre o “espírito” do educando, o trata sob a ótica da Filosofia ética. Portanto, refere-se à forma que o indivíduo se relaciona com o mundo, ou seja, uma reflexão mental. Para mais informações, consultar Herbart (2003) e Hilgenheger (2010).

para dominar uma vontade em formação que pudesse ser errônea. [...] A autoridade, todavia, só se adquire mediante a supremacia do espírito. (HERBART, 2003, p. 34).

Conforme argumenta Neitzel (2018), o propósito da **autoridade** em Herbart é levar a criança, desde a primeira infância, a seguir o bem, uma vez que naturalmente ela vivencia o bem e o mal. Para Herbart, “a autoridade compete mais naturalmente ao pai, a quem todos seguem e para quem todos se voltam” (HERBART 2003, p. 36). Trata-se da presença de alguém, pai ou educador, que promove confiança e serve de “referência de mundo para a criança” (NEITZEL, 2018, p. 56).

A medida do **amor** apoia-se “na harmonia dos sentimentos e no hábito” (HERBART, 2003, p. 35). Essa harmonia é condição para despertar o amor e formar-se de duas maneiras: (1) “o educador aceita os sentimentos do educando e associa-se a eles com toda a sutileza, sem contudo se referir a eles”; ou (2) “faz o possível para se tornar de certo modo acessível à simpatia do educando” (HERBART, 2003, p. 35). Herbart defende que “o amor cabe mais naturalmente à mãe que, com sacrifícios de toda a espécie, aprende como ninguém a perscrutar e a compreender as necessidades da criança” (HERBART, 2003, p. 36), desenvolvendo, antes que qualquer outra pessoa, meios de comunicação com a criança.

Em suma, para Herbart, o governo atua como um facilitador da convivência entre a criança e os pais e/ou adultos. Sobre tal ação pedagógica na educação da criança, em sua obra *Esboço de Lições pedagógicas*, dissertou que:

A criança deve ter, constantemente, conhecimento da superioridade do 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 a garantir o efeito de uma ameaça ou controlar a vivacidade excessiva da criança. É mister que as crianças já desde cedo sejam tratadas com firmeza para evitar que, mais tarde, se deva recorrer a uma *severidade excessiva*. (HERBART *apud* ROSA, 1971, p. 248, grifos nossos).

Na época do autor alemão, os castigos físicos eram uma prática educativa comum. Por sua vez, na contramão dessa conduta, Herbart frisou que o recurso da punição física seria aceitável apenas em casos extremos.

Dando continuidade à compreensão da tríplice ação pedagógica em Herbart, agora sobre a **instrução**⁷⁹, Neitzel (2018) esclarece que se trata de “uma instrução que se pretende educativa” (NEITZEL, 2018, p. 630, ou melhor, uma educação que visa à formação geral do sujeito. Para melhor entender essa afirmação, reflete-se a partir da seguinte frase de Herbart (2003): “seria loucura deixar o homem entregue à natureza, ou até querer conduzi-lo a ela” (HERBART, 2003, p. 75). O que esse filósofo e educador intentou ao proferir essa frase foi evitar o equívoco de “querer conduzir o homem a se orientar por essa sua natureza selvagem, pelo ímpeto natural” (NEITZEL, 2018, p. 80). Em Herbart não há uma intenção de abandonar o homem à natureza, mas sim “tomar a concepção de natureza humana como ponto de referência, sob o qual o homem se debruça para se encontrar” (NEITZEL, 2018, p. 80).

Para Herbart (2003), “a natureza contribui com alguma coisa que nos pode ajudar e a humanidade já reuniu muita coisa no caminho percorrido. Nós só temos que juntar umas coisas às outras” (HERBART, 2003, p. 75). Para clarificar seu conceito de instrução formativa, o autor também recorreu a uma metáfora da navegação, em que ilustra 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” (HERBART, 2003, p. 75). Portanto, é no processo de navegação que o sujeito se constitui como piloto. Contudo, a intenção de sua metáfora foi explicar que a existência humana não é diminuta da “experiência e do convívio” (HERBART, 2003, p.76). A instrução é o complemento dessas, que instrumentaliza o sujeito na condução da sua existência. Como interpretou Neitzel (2018), “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” (NEITZEL, 2018, p. 81). Compete à instrução e à educação, porém, lançar mão desses instrumentos.

⁷⁹ Na obra *Pedagogia geral* de Herbart, a tradução portuguesa usa o termo instrução para *unterricht*, mas poderia ser traduzido como ensino. Logo, na produção de Herbart, o termo instrução em muito se aproxima da concepção de *instruction* latina, ou seja, de “ensino como formação geral”. (NEITZEL, 2018, p. 19).

Para Herbart, a instrução é a base de toda a educação e não há uma separação entre a educação intelectual e educação moral. Sendo assim, a dicotomia entre a instrução e a educação, de forma alguma, é aceita por esse pedagogo. Nele, educar por meio da instrução é a base de todos os esforços educacionais. Conforme argumenta Hilgenheger (2010),

No pano de fundo desta teoria psicológica, a instrução aparece como único meio que garante temperar duravelmente o caráter. Entretanto, a instrução educativa somente garante bons resultados se sua metodologia respeitar a individualidade do aluno. É, portanto, na metodologia da instrução que são depositadas as mais altas ambições. (HILGENHEGER, 2010, p. 20, grifos do autor).

Destarte, a educação em Herbart pressupõe ao educador o uso da Psicologia, como um meio para um fim. Na Psicologia, deriva sua proposta de instrução educativa e o método pedagógico, em que muitas outras categorias incluem-se no processo, tratadas na seguinte subseção.

Sobre a **disciplina**, em Herbart, arrisca-se supor que ela representa o ponto de chegada de todo o seu processo de formação. Aquilo que se iniciou no governo das crianças, consolida-se na disciplina (NEITZEL, 2018). Essa ação pedagógica tem a função de preservar e manter firme a vontade do educando, sob os princípios das ideias éticas.

Dentro da disciplina, a relação entre o educador e o educando pode ser entendida como um momento de assessoramento, em que o educador, junto a seu educando, fortalece o caráter e o gosto pela moral do aluno. Com os olhos voltados para o futuro, a disciplina visa a promover a estabilidade e a conquista da personalidade do educando (NEITZEL, 2018).

Outro elemento importante nessa ação pedagógica refere-se à “ideologia determinante”. Como disse Herbart (2003),

Daqui se pode julgar o que a disciplina pode representar para a educação. Todas as mudanças dos sentimentos, que o educando tem de sofrer, são apenas fases necessárias para a determinação da ideologia do caráter. Deste modo é dupla a relação da disciplina para com a formação do caráter: direta e indireta. (HERBART, 2003, p. 182).

Assim como no governo, a disciplina também perpassa por algumas medidas, visto que: “provoca ou impede sentimentos. Os que provoca são de prazer ou de contrariedade. Os que impede são afastados, evitando o objeto que os poderia provocar, ou então de modo a que se possa indiferentemente suportar ou rejeitar o objeto” (HERBART, 2003, p. 183).

Entre as medidas da disciplina, citam-se: o **estímulo**, a **obrigação**, a **recompensa** ou **castigo**. Sobre o funcionamento de cada uma dessas, Herbart ressalta que:

Excita-se o prazer mediante o *estímulo*. Não quer isto dizer que um estímulo seja sentido como agradável; mas a disciplina *suscita todo o prazer* por amor de um êxito, procurando deste modo evocar no jovem uma atividade e, nessa medida, *serve de estímulo*. A contrariedade é provocada através de *pressão*, que pode designar-se por *obrigação*, sempre que se oponha a qualquer insubordinação, mesmo interior. Chama-se *recompensa* ou *castigo* a um determinado ato de estímulo ou de pressão, determinado por uma certa motivação por parte do educando, devendo ser considerado como resposta sua. (HERBART, 2003, p. 183-184, grifos do autor).

Ele ainda advertiu que as medidas da disciplina, diferente das do governo, não devem ocorrer em tom breve e intenso, “mas prolongado, persistente de penetração lenta, só devendo gradualmente deixar de atuar!” (HERBART, 2003, p. 185). A disciplina também se diferencia do governo, no sentido que esse se refere às influências externas, enquanto àquela é um exercício de autodeterminação (interno) que culmina em um amadurecimento moral. Para Herbart, a disciplina “tem como característica comum com o governo das crianças, o fato de atuar diretamente sobre a alma e, com a instrução (ensino), o fato de a formação ser a sua finalidade” (HERBART, 2003, p. 180).

Muitas ainda são as considerações sobre a disciplina. Caberia dedicar um estudo somente a ela e suas categorias. Porém, buscando atender ao objeto de estudo desta pesquisa, importa compreender que, na disciplina, a terceira forma de ação pedagógica desenvolvida por Herbart, a relação entre educando e educador resume-se à atuação do primeiro e no aconselhamento do segundo. Ou seja, o aluno atua e o educador aconselha a ação até que em dado momento, o educando “possa seguir automaticamente o seu verdadeiro caminho” e o educador tenha que limitar-se a “uma observação participante, afável e confiante” em que “todos os seus conselhos

só devem aspirar levar a uma reflexão própria” a seu educando. (HERBART, 2003, p. 192).

Sobre essas três ações pedagógicas, destaca-se que elas compõem uma trajetória de educação que ocorre em toda infância e adolescência. Nesse compromisso, tanto a família como a escola caminham juntas e nessa composição buscam formar o adulto com autocontrole, autônomo, responsável e conhecedor da ciência.

4.2 A INSTRUÇÃO EDUCATIVA E O MÉTODO PEDAGÓGICO DA DOCTRINA PSICOLÓGICA DO INTERESSE

Na organização de sua obra *Pedagogia Geral*, especificamente no segundo livro, Herbart (2003) dedicou seus escritos e reflexões acerca do desenvolvimento do interesse múltiplo a partir da instrução educativa. Conforme explica Hilgenheger (2010), a instrução educativa é “a pedra angular da doutrina pedagógica de Herbart, baseada na experiência e na reflexão filosófica” (HILGENHEGER, 2010, p. 14).

O conceito de instrução em Herbart, assim como em muitos dos teóricos que o precederam, denota uma significativa complexidade. Um exemplo é a distinção entre a **educação** e a **instrução**, em que a primeira destina-se a “formar o caráter e aprimorar o ser humano”, e a segunda “veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis” (HILGENHEGER, 2010, p. 14). Disso reside a “revolução” da reforma pedagógica em Herbart, a nova relação entre educação e instrução.

De acordo com Hilgenheger (2010), o referido pedagogo alemão foi responsável em propiciar “um novo paradigma do pensamento e da ação pedagógica” (HILGENHEGER, 2010, p. 14). Antes dele, as discussões entre a educação e instrução eram tratadas em separado. Posteriormente, “surgiu a preocupação em saber como a instrução poderia apoiar-se na educação e vice-versa” (HILGENHEGER, 2010, p. 14). Porém, foi somente Herbart com sua teoria pedagógica que ousou “subordinar a noção de instrução à de educação” (HILGENHEGER, 2010, p. 14). Seu posicionamento buscou contribuir com “a formação harmônica de todas as potencialidades”, de modo a preparar os homens para viverem harmoniosamente em uma sociedade que já apresentava uma

“multiplicidade de interesse” em meio a uma “multiplicidade de ocupações” (HERBART, 2003, p. 47-48).

Em sua gênese, a instrução educativa apresenta-se sob um duplo aspecto: os seus objetivos que “são tratados na parte dedicada a ética”; “os meios educativos e, em particular, a instrução, são o objeto da parte psicológica” (HILGENHEGER, 2010, p. 17). Portanto,

A ética nos mostra como as reflexões inicialmente confusas sobre os objetivos da educação podem ser explicitadas à luz das ideias morais. A virtude, ‘força moral do caráter’, é, segundo Herbart, o fim supremo da educação. Quanto à psicologia, ela possibilita responder à questão de saber como a educação é possível; então, nesse caso, tem por tarefa paradoxal levar o aluno a agir de maneira autônoma, exercendo sobre ele influências determinadas ‘do exterior’. (HILGENHEGER, 2010, p. 17).

Contudo, para Herbart, “a educação só é possível como formação de um espírito passível de ser formado, ou seja, por meio de uma instrução adequada” (HILGENHEGER, 2010, p. 18). Nesse sentido,

A instrução visa, antes de tudo, a fazer convenientemente ‘compreender’ o mundo e os homens. Esta ‘compreensão do mundo’ guiada pelo ensino, no entanto, não serve apenas à transmissão de conhecimentos e à formação de aptidões e qualificações; ela está, prioritariamente, a serviço da ‘tomada de consciência moral’ e do ‘reforço do caráter’. Pela instrução se exerce uma influência na formação do caráter. (HILGENHEGER, 2010, p. 19).

Pressupõe-se, dessa forma, que a instrução não se reduz a um depósito de conhecimento de um (educador) sobre o outro (educando). Conforme explica Neitzel (2018), trata-se de um processo em que “o próprio sujeito atua sobre si e sobre a realidade, buscando fortalecer o seu entendimento e a capacidade moral” (NEITZEL, 2018, p. 65). Disso advém a ideia de instrução educativa, ou seja, uma instrução como processo formativo.

Desse pressuposto percebe-se que o ensino pensado por Herbart não é um ensino tradicional. Ao contrário, sua ideia de instrução educativa faz a crítica à educação vigente de sua época, essa sim pautada em um “ensino tradicional tanto pela escolha de seus objetivos quanto dos seus meios” e com “finalidade de inculcar no aluno o máximo de conhecimentos e de competências (saber-fazer) úteis”, um

ensino voltado para o “treinamento” e a “qualificação” do educando (HILGENHEGER, 2010, p. 24).

Com base em sua teoria psicológica, Herbart enxergou na instrução “o único meio que garante temperar duravelmente o caráter” do educando por meio de um “cognitivo estruturado” (HILGENHEGER, 2010, p. 20). Para tanto, era necessário garantir os bons frutos da instrução educativa a partir de uma metodologia que respeitasse a individualidade deste educando. Sendo assim,

É, portanto, na metodologia da instrução que são depositadas as mais altas ambições. Uma multidão de conhecimentos, aptidões e talentos úteis, devem ser transmitidos de tal forma que as qualificações assim adquiridas sejam o fundamento e o instrumento da virtude. (HILGENHEGER, 2010, p. 20).

Dessa forma, Herbart, com a ideia da instrução educativa, “resolveu o problema do método pedagógico baseando-se em sua doutrina psicológica do Interesse” (HILGENHEGER, 2010, p. 20).

Segundo Neitzel (2018), o conceito de Interesse em Herbart é central em sua proposta pedagógica “e o objetivo do processo de instrução” (NEITZEL, 2018, p. 73). Considerado uma atividade mental, o interesse muito se aproxima do desejo, porém, distancia-se à medida que:

O **objeto** do interesse nunca se pode identificar com o que é **desejado**, porque o desejo (ao querer apropriar-se de algo) aspira algo de **futuro** que ainda não possui. O interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao **presente** observado. (HERBART, 2003, p. 69, grifos do autor).

Nesse caso, compreende-se que o interesse parte de um objeto enquanto que o desejo não depende desse, mas se permite guiar por ele. Nisso consiste a diferença entre eles, em que o primeiro se remete ao “presente observado” e o segundo “aspira algo de futuro”. O “interesse cria as primeiras ligações entre o sujeito e o objeto e determina, assim, o horizonte do homem como campo daquilo que ele percebe ou não do mundo” (HILGENHEGER, 2010, p. 20).

Hilgenheger (2010) ainda pontua que Herbart determina a estrutura ideal do interesse pelo termo “multiplicidade”. Para ele, “o interesse se forma assim que o sujeito apreende uma ‘multiplicidade’ de objetos ‘em profundidade’ e liga os traços que

estes aprofundamentos deixaram em sua memória por meio de uma ‘rememoração’ global” (HILGENHEGER, 2010, p. 20). Portanto, para Herbart,

O interesse parte de **objetos** e de **ocupações** interessante. É da **riqueza** destes que resulta o interesse **múltiplo**. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão da **instrução**, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da **experiência** e das **relações**. (HERBART, 2003, p. 59, grifos nossos).

Como pressuposto por Neitzel (2018), à medida que o interesse torna-se múltiplo, ele amplia-se e se desenvolve. Logo, “quanto mais bem constituído o interesse, quanto maior sua força e multiplicidade, maior será sua força de atuação” no “processo formativo, no qual o sujeito age sobre o mundo e sobre si mesmo” (NEITZEL, 2018, p. 66).

4.2.1 Herbart e o conceito da multiplicidade do interesse

Herbart, ao se ocupar da formação da multiplicidade do interesse, demonstrou preocupação em conceituar de forma coerente o termo “multiplicidade”. De acordo com Neitzel (2018), “numa transposição terminológica do alemão para o português” o termo “multiplicidade” (*Vielseitigkeit*) “designa os muitos lados da totalidade, mas que não é a totalidade ou o universal” (*Allseitigkeit*) (NEITZEL, 2018, p. 66). A fim de melhor compreensão, destacam-se as palavras de Herbart (2003):

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 fato é que na pessoa todos os interesses têm de pertencer a **uma** consciência e nunca devemos perder essa unidade. (HERBART, 2003, p. 62, grifos do autor).

O que Herbart intenta elucidar, com base no excerto em destaque, é o fato que, mesmo sob as múltiplas facetas do interesse, essas devem convergir para uma harmônica formação de um todo. Ou seja, “o sujeito pode se apropriar de uma multiplicidade de facetas e constituir nova faceta”. Porém, “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”

(NEITZEL, 2018, p. 66). Na multiplicidade, tem-se a possibilidade de entender o entorno. Em Herbart, cada sujeito é resultado da e de sua compreensão desse ambiente no qual está inserido. Segundo Neitzel (2018), é justamente na **consciência** que esse emaranhado de múltiplas percepções (facetas) encontra-se organizado.

Conforme argumenta Herbart (2003), o processo de instrução educativa dá-se sob dois aspectos: das coisas **objetivas** e das coisas **subjetivas**. A primeira ocupa-se com a multiplicidade de objetos e fenômenos do mundo físico e material. Nas palavras de Neitzel (2018), “trata-se da instrução na multiplicidade de coisas interessantes”, de forma simplista, “diz respeito às coisas empíricas, observáveis do mundo fenomênico” (NEITZEL, 2018, p. 67).

Um pouco mais complexas são as coisas subjetivas, as quais “na pessoa todos os interesses têm de pertencer a uma consciência e nunca perder essa unidade” (HERBART, 2003, p. 62). Os processos subjetivos, resultado “da atuação do sujeito sobre a realidade objetiva e a multiplicidade de coisas interessantes” são seguidos por dois processos formativos: o **aprofundamento** e a **reflexão** (NEITZEL, 2018, p. 67).

No **aprofundamento**, o sujeito “adentra a realidade de um objeto ou fato com a intenção de se apropriar de suas características e perceber os seus elementos”, o que exige “do observador um olhar mais atento e preciso” (NEITZEL, 2018, p. 68). Herbart ilustra esse processo em seu livro *Pedagogia Geral*, ao utilizar o exemplo da obra de arte:

Assim como cada quadro necessita de luz própria, assim com os críticos do bom gosto exigem de cada observador de uma obra de arte uma disposição própria – assim **tudo o que é digno** de ser observado, pensado e sentido, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exata e integral, ou seja, para que se **penetre no seu íntimo**. (HERBART, 2003, p. 63, grifos do autor).

Em uma compreensão, o **aprofundamento** se refere a um exercício de percepção, no qual o sujeito, ao passo que se afasta das impressões imediatas, aproxima-se de um pensamento mais elevado sobre a realidade do “objeto” ou “fato” observado.

Quanto à **reflexão**, esse processo retorna aos aprofundamentos e avança na sua percepção. Na reflexão, o “sujeito vivencia o mundo” e “o modo como realiza esse processo de aprender o mundo” (NEITZEL, 2018, p. 69). Conforme ressalta Herbart

(2003), “[...] primeiro um aprofundamento, depois outro e, em seguida, a sua junção na reflexão!” (HERBART, 2003, p. 63).

Tanto a **reflexão** quanto o **aprofundamento** se ocupam dos múltiplos aspectos do interesse. Trata-se de processos formativos que conduzem o educando a sair dos interesses imediatos e avançar para o conjunto dos interesses sociais. Ou seja, sair do âmbito individual e pensar sobre sua relação com o mundo teórico e prático. Ressalta-se ainda que esses processos “se desdobram em saberes sobre o mundo objetivo e subjetivo e irão progressivamente alargar o círculo de pensamento e, assim, constituir o interesse múltiplo” (NEITZEL, 2018, p. 70). Estando eles na base da formação do interesse múltiplo, o aprofundamento e a reflexão apresentam-se de forma complementar e concomitante. Cabe ao educador organizar um adequado espaço pedagógico, a fim de propiciar ao educando uma multiplicidade de coisas, objetos, experiências e relações teóricas e/ou conceituais que desencadeiem os processos formativos.

Nesse intuito, os processos formativos (aprofundamento e reflexão), intrínsecos ao processo da instrução educativa, perpassam por quatro movimentos distintos. No Brasil, esses foram amplamente propagados como passos formais, sendo eles: o movimento de **clareza**, **associação**, **sistema** e **método** (HERBART, 2003, p. 65-66). De forma geral, eles podem ser entendidos como momentos de observação e atenção dedicados pelo educando sobre uma “coisa” e/ou “objeto”, em que, entre a passagem de um a outro movimento, “alarga o seu círculo de pensamentos e constitui o interesse múltiplo” (NEITZEL, 2018, p. 71). No aprofundamento estão inclusos os movimentos de **clareza** e **associação**. Na reflexão, o **sistema** e o **método**.

Em se tratando do exercício de **aprofundamento**, seu primeiro movimento assenta-se na busca da **clareza**, em que o educador direciona a atenção do educando a perceber os elementos do objeto observado. Em seguida, parte-se para a **associação**, o que significa fazer com que o educando estabeleça relações teóricas entre o elemento novo com o já existente em sua massa aperceptiva⁸⁰. Utilizando os excertos de Herbart (2003), “o aprofundamento *vê com clareza* os aspectos individuais”, que – “*clarificado* pelos cuidados do educador – é apresentado isolado a

⁸⁰ Herbart nomeia por “massa aperceptiva” a “realidade psíquica do ser humano”, um “agregado estruturado e vivo de representações” (PATRÍCIO, 2003, p. IX).

vários ou a diferentes aprofundamentos. Ao progresso de um aprofundamento para outro *associam-se* as representações” (HERBART, 2003, p. 66, grifos do autor).

Sabendo que do processo de aprofundamento resultam as representações mentais, destaca-se a relevância da figura do educador estimular os mais diversos aprofundamentos. Inicialmente, em sua condução pedagógica, o educador parte daquilo que é circunstancial para depois “avançar e levar o educando a buscar essa riqueza e diversidade em pessoas e coisas nos diversos tempos e espaços históricos” (NEITZEL, 2018, p. 71). Conforme explicou Herbart (2003), “o ensino deve ligar-se ao que é próximo. Não se deve, porém, ficar assustado se aquilo a que se liga, estiver separado de nós por vastos espaços e tempos” (HERBART, 2003, p. 65).

Ainda sobre os processos formativos, Neitzel (2018) explica que, a partir das representações mentais constituídas pelo aprofundamento, “atua a reflexão”. Dessa reflexão se desenvolvem e aperfeiçoam-se os movimentos de **sistema** e **método**. Logo, “pela reflexão, é possível **sistematizar** os elementos associados” (NEITZEL, 2018, p. 71). Porém, de acordo com Herbart (2003), a reflexão **sistemática** só é possível com a clareza de cada elemento, “uma vez que a relação não consiste na mistura, existindo apenas entre elos isolados e de novo ligados” (HERBART, 2003, p. 66).

Ainda segundo Herbart (2003), “o progresso da reflexão é o **método**, que percorre o sistema, produz novos elos do mesmo sistema e está atento às consequências no caso da sua aplicação” sobre os objetos (HERBART, 2003, p. 66). Como esclarece Neitzel (2018), “o método corresponde à percepção do sujeito do modo como aprende, como conhece e como age sobre as coisas” (NEITZEL, 2018, p. 72). Em uma explicação direta, o **método** é a forma o sujeito vê, pensa e se relaciona com o mundo. Então, na medida em que perpassa por novos aprofundamentos e reflexões, o *método* em “simbiose” com o sujeito também se modifica.

É importante destacar que o modo como Herbart compreende o método em nada se assemelha a um procedimento experimental como estandardizado por alguns intérpretes de sua teoria. Na realidade, trata-se do resultado de um processo complexo e reflexivo que exige do educador um “indispensável” domínio metódico de seu “próprio pensamento pedagógico”, a fim de alcançar êxito no processo de alargamento do “círculo de pensamentos” e formação de “múltiplos interesses” do educando (HERBART, 2003, p. 66).

4.2.2 A instrução e sua relação com os objetos de interesse

Para melhor compreensão sobre a condução da instrução educativa em Herbart, é necessário ponderar sobre sua relação com os objetos do interesse. Esses se distinguem em representações do **conhecimento** e da **simpatia**. Conforme assevera Neitzel (2018), “são dois estados do espírito”, ou seja, reflexões mentais “em que o conhecimento resulta do exercício sobre os objetos do mundo e, portanto, imagens como imitação através daquilo que existe no real” (NEITZEL, 2018, p. 77). Com base nos fundamentos da Psicologia, Herbart destaca que “o homem chega ao conhecimento mediante a experiência, e adquire a simpatia mediante o convívio” (HERBART, 2003, p. 76).

Em Herbart, “o círculo dos objetos do conhecimento abrange a natureza e a humanidade”, logo, são infindáveis. Já “o conhecimento imita através da imagem o que existe, a simpatia transfere-se para sentir os outros” (HERBART, 2003, p. 72). Ou seja, essa última “diz respeito ao movimento que o sujeito realiza socialmente em contato com outras pessoas, e com elas, compartilha, comunicativamente, suas percepções” (NEITZEL, 2018, p. 77). Para Herbart, a instrução “deve desenvolver *simultaneamente* o conhecimento e a simpatia, como diferentes estados de espírito de natureza original” (HERBART, 2003, p 84, grifo do autor).

Objetivamente, conhecimento e simpatia são capacidades que o sujeito desenvolve em consonância com as oportunidades e recursos que lhe são ofertados. É “na esfera de objetos suficientemente conhecidos” que o espírito do educando se movimenta, isso “se o espírito não se encontrar distraído ou oprimido” no percurso do processo de formação (HERBART, 2003, p. 84). Para tanto, faz-se necessária a perspicácia por parte do educador no cuidado dispensado ao espírito do educando. Como afirmou Herbart,

[...] é compreensível que os educadores – para se aperceberem do que se move no espírito das crianças – tenham de possuir eles próprios a formação cujos traços mais sutis têm aqui de observar. A infelicidade da educação reside precisamente no fato de estar de há muito extinta nos adultos aquela fraca luz que arde na terra infância. Por isso eles não servem para atizar em chama. (HERBART, 2003, p. 85).

Sobre isso, Neitzel (2018) interpreta que “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” (NEITZEL, 2018, p. 85).

Pormenorizando a ação pedagógica de Herbart, a instrução ocorre em consequência dos aprofundamentos sobre distintos grupos de objetos que são representados ao “espírito”, “agrupados pela reflexão em uma unidade, constituindo o que entendemos por consciência” (NEITZEL, 2018, p. 86). Herbart compreende que os aprofundamentos alcançam níveis progressivos de reflexão superiores que são sucedidas por “outras ainda superiores, continuando assim de forma indeterminada até a última reflexão suprema que tudo abrange e [...] sem jamais a alcançar” (HERBART, 2003, p. 86).

Nisso repousa a noção de instrução para Herbart (2003): ação em que o “professor se estende no espaço mediante descrições, de ir buscar no tempo a luz do passado e de abrir os conceitos ao reino imaterial” do seu educando (HERBART, 2003, p. 78). Nesse sentido, sua instrução, ao se amparar na pedagogia como ciência, se apoia nas dimensões do conhecimento e simpatia (objetos do interesse). Deve no conhecimento se ocupar das coisas do mundo cabendo à ação pedagógica “mostrar, interligar, ensinar, filosofar”. Com relação à instrução na simpatia, essa “deve ser clara, contínua, edificante e ligada à realidade” (HERBART, 2003, p. 89).

Para Herbart (2003) a boa instrução “depende do educador, do educando ou das oportunidades que se apresentarem” (HERBART, 2003, p. 90). Em muitas dessas oportunidades, “o primeiro empurrão” dado pelo educador é o suficiente para que o educando busque aprender por seu próprio mérito, cabendo àquele somente “fornecer motivações e materiais” para a realização das experiências desse. É claro que o teórico também prevê casos de maior dificuldade do educando, diante disso, indica que “precisamente neste caso são necessários o maior número de conhecimentos” (HERBART, 2003, p. 91) para que o educador possa, da melhor forma, conduzir à instrução. Nesse processo, é fundamental o ajuste mútuo entre educador e educando, tendo em conta que “se não se compensarem os pontos fracos do educador e do educando, então não haverá nada a fazer” (HERBART, 2003, p. 91).

Nesse ponto, abre-se outra questão primordial na teoria pedagógica de Herbart, que se refere à relação professor e aluno. Nesse aspecto, diferente do que geralmente a historiografia educacional brasileira afirma, Herbart não é um defensor da educação autoritária, mas é um crítico da pedagogia que se baseia na repetição mecânica dos conteúdos. Para ele, entre o professor e o aluno deve haver uma interação, em que o

professor, atento à individualidade do seu aluno, direcione o processo de ensino. Desse modo, a pedagogia não se faria por acaso, mas, pelos conhecimentos da Psicologia, seria uma auxiliar do mestre nas ações educativas. Sobre o olhar de Herbart às maneiras de ensino em sua época, ele mesmo afirmava que:

As maneiras nunca são bem aceites e encontram-se, por vezes, em todo o lado! Como poderiam faltar? Cada pessoa apresenta-as com a sua individualidade e em qualquer atividade conjunta, como no caso do professor e do educando, as maneiras vêm de ambos os lados. (HERBART, 2003, p. 94-95).

Neitzel (2018) destaca que, em Herbart, “as maneiras de ensinar são muito circunscritas à singularidade de cada sujeito e à atuação do educador e do educando” (NEITZEL, 2018, p. 87). Sobre o processo de ensino, Herbart afirmou que a educação que se baseia na “repetição” era “desagradável” (HERBART, 2003, p. 95). Logo, “o educador deve ser profícuo em toda a espécie de expressões”, contextualizado sua opção pedagógica de acordo com as situações e “ocupando-se com o acidental” acentuando “tanto mais o essencial” (HERBART, 2003, p. 95).

Para o autor alemão, mesmo sendo o professor o guia no processo de ensino, a posição do educando não é de apatia. Para ele, o educando é protagonista no processo de aprendizagem, visto que tem uma participação ativa, a qual perpassa pelo interesse, pelo esforço e pela disciplina. Nesse aspecto, repetem-se algumas palavras do educador: “todas as maneiras que relegam o ouvinte para a simples passividade e lhe negam uma participação própria são desagradáveis e opressivas” (HERBART, 2003, p. 95). Ele complementa afirmando que a melhor maneira de ensino “é aquela que concede a maior liberdade no *âmbito*” da instrução. “Quanto ao resto, que o professor se esforce para que ele e os que aprendem estejam à vontade!” (HERBART, 2003, p. 95, grifo do autor).

4.2.3 Do decurso do ensino aos frutos da instrução em Herbart

Embora muito tenha se ocupado em teorizar a sua proposta de instrução, Herbart também se dedicou em orientar como esse processo de fato ocorre no decurso do ensino. Para ele, “transpor para a prática as ideias” sobre a instrução, “eis a grande missão, verdadeiramente indispensável, daquele que quer educar através

do ensino” (HERBART, 2003, p. 96). No cumprimento dessa missão, distingue três modos de ensino: **descritivo**, **analítico** e **sintético**.

Herbart alerta que “sempre que acontece ter de se fazer um plano de ensino para um determinado indivíduo”, o educador deve ter clareza que sempre haverá “um círculo de experiência e de convívio, no qual o indivíduo se integra” (HERBART, 2003, p. 96-97). A instrução deve então partir desse círculo de pensamento, a fim de alargá-lo, sendo que o primeiro modo de alargamento refere-se ao ensino descritivo.

Esse modo de ensino pode, “de forma geral”, simbolizar “de forma simplesmente descritiva tudo o que for suficientemente semelhante e ligado a tudo o que o jovem até então observou” (HERBART, 2003, p. 97). Como exemplo podem-se citar descrições de pinturas, de países, de costumes, enfim, a pretensão deste ensino “conhece só uma lei: *descrever, de forma que o educando julgue ver*” (HERBART, 2003, p. 97, grifos do autor).

De acordo com Herbart (2003), o ensino descritivo é aperfeiçoado pelo ensino analítico. O primeiro, caracterizado como “um amontoado de informações”, requer que o educador auxilie a criança a decompor todo esse conhecimento, “levando-a a mergulhar sucessivamente a atenção no cada vez mais pequeno, para assim dar clareza e pureza às noções” (HERBART, 2003, p. 98). Esse processo recebe o nome de ensino analítico.

Das partes decompostas do conhecimento se dá o processo de abstração “para daí deduzir toda a espécie de conceitos formais” (HERBART, 2003, p. 98). Herbart ressalta que “na medida em que o ensino analítico decompõe o específico que encontra, ele atinge a esfera do geral, pois é do geral que o específico se compõe” (HERBART, 2003, p. 98). Tanto no ensino descritivo quanto no analítico, busca-se identificar certa generalidade. Em outras palavras,

Assim se pode facilmente notar de que modo a lógica e a teoria combinatória se tocam, e porque é que a decomposição do que um horizonte individual mantém em combinação aponta para o lógico geral, alargando deste modo a receptividade da alma a outras concepções novas, em que os elementos já conhecidos apareceriam de modo diferente e combinados com outros (HERBART, 2003, p. 99).

A “receptividade” da alma do educando, citada pelo autor, é intrínseca à natureza humana, ou seja, “acontece originalmente em todos nós”. Entre tudo “o que se processa só por si não deve o professor deter-se, nem tão pouco os alunos”

(HERBART, 2003, p. 99). Ocorre que, com a frenética vida social, há um estímulo quanto à necessidade “de acelerar o processo de aprendizagem natural e ampliar os horizontes desse saber imediato” (NEITZEL, 2018, p. 90). Disso, justifica-se o papel diretivo do educador.

Destarte, Herbart (2003) tece crítica ao ensino analítico alegando que todas as suas vantagens “estão ligadas e condicionadas pelas limitações daquilo que a experiência e o convívio, juntamente com as respectivas descrições, puderem apresentar” (HERBART, 2003, p. 100). Ou seja, a análise restringe-se aos objetos enquanto tal, por isso, a sua defesa ao ensino sintético.

Para Herbart, “só o ensino sintético, que constrói a partir das suas próprias pedras, é o único capaz de erigir o edifício de pensamentos que a educação exige”, pois nele reside a criatividade humana e a sua dignidade (HERBART, 2003, p. 101). Segundo esse teórico, “toda a ascensão do mais antigo ao mais recente pelos degraus da humanidade envolvida no processo de formação, pertencem ao ensino sintético” (HERBART, 2003, p. 101). Esse “deve realizar dois objetivos: tem de dar os elementos e de organizar as suas interligações. Organizá-las, mas não realizá-las, porque a realização é infinita” (HERBART, 2003, p. 102).

Essa progressão do ensino descritivo para o analítico e sintético, própria do processo formativo pensado e organizado por Herbart, ao passo que se combina, também se fortifica. Sobre a passagem de uma fase à outra, Herbart afirma que:

Enquanto ainda não houver aulas destinadas ao ensino analítico, que tem por fim específico responder às perguntas formuladas pela criança, a função deste é preenchida pela orientação, pela convivência e pela múltiplas ocupações da criança como também pelos hábitos, pelos juízos morais (‘ensino descritivo’). E em parte também pelos exercícios de leituras (HERBART *apud* ROSA, 1971, p. 253).

Logo, “os primeiros inícios do ensino sintético como o ler, o escrever, o fazer contas e os primeiros exercícios de intuição” ocorrem ao final da faixa etária de quatro a oito anos de idade, “até mesmo se a criança ainda não for capaz de se concentrar uma hora inteira” (HERBART *apud* ROSA, 1971, p. 253). Nesse caso, Herbart aconselha “que a gente”, professores, “então se contente com um período mais reduzido. Mais importante é o grau de atenção do que a maior ou menor extensão do espaço de tempo” (HERBART *apud* ROSA, 1971, p. 253).

Nesse sentido, por intermédio dos processos de aprofundamento e reflexão, o educador, atento às experiências acumuladas do seu educando, o conduziria de um plano sensorial (ensino descritivo) para o plano mais elevado do conhecimento (ensino sintético). Na síntese desse pensamento, Hilgenheger (2010) explica:

A instrução educativa apoia-se na curiosidade natural da criança, ou seja, no interesse que ela traz do mundo e dos seus semelhantes. Baseia-se nas experiências de aprendizagem anterior trazidas pela criança. A instrução virá unicamente aperfeiçoar esta bagagem preexistente. Às vezes, ela procura completá-las por meio de 'simples' representações ('ensino puramente descritivo'); mas a instrução tem, igualmente, por missão dissecar o que já foi aprendido ('ensino analítico'), ela deve, então, sobretudo, permitir elaborar, a partir de elementos dados, novos conjuntos conceituais ('ensino sintético'). (HILGENHEGER, 2010, p. 23).

Por vezes, principalmente pela historiografia educacional brasileira, Herbart foi incompreendido. Porém, lendo sua obra e buscando entendê-la no contexto de sua época, verifica-se que ele foi original em seu compromisso com a educação e na busca por uma pedagogia científica. Para ele, a educação é uma manifestação do “nosso interesse pelo mundo e pelos homens, e o ensino concentra todos os objetos deste interesse”, no qual, “o próprio educador torna-se para o educando um objeto igualmente rico” de aprendizagem (HERBART, 2003, p. 81-82). Conforme advoga Neitzel (2015), na perspectiva de Herbart, o educador, por meio de sua condução pedagógica “precisa vivificar os saberes” (NEITZEL, 2015, p. 140).

Para Herbart (2003), “não pode haver maior sorte para o pedagogo” (HERBART, 2003, p. 135) do que o encontro de jovens abertos e receptivos. Ao alcançar esta sorte no processo de instrução, o educador em muito se alegra e sente satisfação no compromisso que teve em conduzir o processo formativo do “espírito límpido de um jovem” (HERBART, 2003, p. 135), no qual reconhece o resultado de seu trabalho. Mas ainda resta a dúvida sobre quais seriam os frutos de um espírito formado pelo interesse múltiplo.

Assim, “o preenchimento do espírito, de todas as determinações, é o geral que deve resultar do ensino” (HERBART, 2003, p. 135). Antes de tudo, como resultado da instrução, ter-se-ia do educando um espírito “aberto”, mas inalterável em seus “anseios” e convencido de sua capacidade em existir e coexistir entre seus semelhantes, tendo em conta que toma para si a ideia da “formação humana” como “modelo autêntico” (HERBART, 2003, p. 136). Um modelo pautado no ideal de formar

um homem com caráter, com conhecimentos e com o “livre arbítrio”, ou seja, com autonomia e responsabilidade ética. Como proferido por Herbart, “a finalidade da educação reparte-se pelos objetivos do *livre arbítrio* (não do educador, mas do jovem, do futuro homem) e pelos objetivos da *mora*” (HERBART, 2003, p. 47, grifos do autor). Ou seja, o jovem dotado de “livre arbítrio” significa ser um sujeito capaz de decidir livremente em prol dos interesses sociais, “em direção àquilo que é bom para si e para o mundo” (NEITZEL, 2018, p. 17).

Ademais, repousa também sobre os resultados do ensino uma importante reflexão a partir das relações que Herbart propõe entre a vida e a escola. Para ele, “a relação entre a escola e vida” se resume a seguinte máxima: *non scholae, sed vitae*, ou seja, sem escola, não há vida (HERBART, 2003, p. 137). Isso implica sobre outra consideração deste teórico, a que “escola quer dizer **ócio**” (HERBART, 2003, p. 141). Pois bem, aqui é preciso distinguir a referência de escola pensada por Herbart com a instituição escolar dos dias atuais. Ao referir-se à escola como ócio, ele a pensou como “um tempo e um espaço de ocupação com o saber” (NEITZEL, 2018, p. 94). Conforme explica Herbart, “nela se reúne o prazer de viver com a elevação da alma, que sabe diferenciar da vida” (HERBART, 2003, p. 141).

Mediante o exposto, Herbart espera como fruto da instrução que a educação vá “de encontro ao resultado da formação do caráter”. Por certo, “com o progresso do ensino verdadeiramente múltiplo” contribui-se para o desenvolvimento da “retidão do caráter” do jovem educando (HERBART, 2003, p. 144). Em sua instrução educativa, não há como ignorar o desenvolvimento do interesse múltiplo em seus mais diversos e complexos aspectos. Igualmente, há de considerar que ele vivenciou o processo de dissolução da sociedade antiga, sem saber ao certo a constituição da nova forma de ser social. Nesse processo, ele toma a posição de pensar como a educação poderia contribuir para formar o jovem com livre-arbítrio, com ética e conhecedor da ciência para a nova sociedade que se constituía.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar uma ideia conclusiva sobre esta pesquisa, é necessário relembrar a questão inicial que despertou o interesse em saber um pouco mais sobre a pedagogia herbartiana, preconizada por Johann Friedrich Herbart. Inicialmente, o interesse surgiu com o contato e a percepção de análises diversas sobre sua concepção de pedagogia. No acesso e leitura de algumas obras da historiografia da educação, principalmente a brasileira, ele é apontado como representante da pedagogia tradicional. Somado a isso, sobre ele recaem algumas interpretações, situando-o como defensor de uma pedagogia autoritária e conservadora. Por outro lado, é apontado como inovador, alguém que contribuiu para incorporar a discussão da Psicologia à pedagogia.

Sem o propósito de responder diretamente à contenda sobre Herbart, nessa pesquisa, objetivou-se compreender a sua concepção de pedagogia e ideal educacional em relação ao seu contexto histórico. Sobre esse objetivo, destaca-se que o pressuposto inicial é que os ideais pedagógicos congregam ideais históricas; logo, as compreensões sobre as ações educativas carregam concepções de história. Nesse aspecto, as defesas de interferências educacionais sobre os homens, de forma implícita ou explícita, revelam interesses de transformação da ou na sociedade, ou, ainda, podem trazer o ideal de retrocesso histórico, buscando voltar a antigos costumes e tradições. Nesse caso, a História foi um apoio importante nas análises sobre Herbart, seja para compreender seu pensamento pedagógico em relação ao seu contexto como para verificar qual seria sua posição perante o processo histórico.

Na segunda seção desta pesquisa, por intermédio de autores da história da educação, verificou-se como as ideias pedagógicas de Herbart foram defendidas e criticadas pelos teóricos da educação no Brasil. Longe de julgar as interpretações sobre a pedagogia herbartiana ou apontar certos ou errados, objetivou-se compreender as análises em relação ao contexto histórico brasileiro. Em outros termos, o esforço foi compreender porque em um determinado momento ele é defendido e em outro é criticado e propagado como o criador dos conhecidos passos pedagógicos da chamada escola tradicional.

No intuito de ponderar como se deu a interpretação do pensamento herbartiano no Brasil, a pesquisa iniciou-se caracterizando a escola brasileira no período de transição do Império para a República. Para tanto, o *Conto de escola* de Machado de

Assis, apesar de uma obra fictícia, permitiu expor uma suposta prática educacional no Brasil, a qual era denunciada por muitos teóricos e homens públicos da época, os quais defendiam uma renovação pedagógica.

Desde a Constituição outorgada em 1824, várias tentativas de organização de um sistema de instrução pública foram realizadas. Como exemplo, a primeira lei de educação do Brasil, Lei de 15 de outubro de 1827, determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras” em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Entretanto, essa não foi viabilizada, representando, dessa forma, o primeiro entrave na efetivação de um sistema nacional de instrução pública. Somado a isso, em 1834, com a aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, a situação da educação brasileira se tornou ainda mais caótica. O governo central, ao eximir-se do cuidado das escolas primárias e secundárias, transferiu essa incumbência para os governos provinciais que, dentro das suas possibilidades, conseguiram levar a cabo algumas experiências isoladas. Ao governo central coube apenas a responsabilidade com o Ensino superior, nível que mais interessava à classe dirigente e aos políticos da época.

No geral, a situação das escolas era precária, sem contar a baixa remuneração, deficiente formação dos professores, a ineficiência do método mútuo, a falta de instalações adequadas à prática do ensino, bem como a ausência de fiscalização das autoridades. Relatórios constantes dos ministros indicavam a imediata necessidade de uma ampla reforma da instrução pública. E assim se seguiu o trato com a educação, um amontoado de projetos de reformas, entre eles, os *pareceres* acerca da “Reforma do Ensino Primário e as Várias Instituições Complementares” (1883), de Rui Barbosa.

Estando ciente do enredo político, social e educacional do Brasil, Rui Barbosa vislumbrava no espaço escolar uma instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania e direcionamento ao progresso do país. Com a proximidade do final do século XIX, novos arranjos sociais estavam sendo formados com a libertação dos escravizados e a chegada dos trabalhadores imigrantes. Logo, ao redigir seus *pareceres*, Barbosa depositou seus esforços na direção da modernização do país e moralização do povo, com a pretensão de formar o cidadão patriota, por meio da educação

Como um intelectual atento às novidades que versavam sobre a educação escolar ao redor do mundo, Rui Barbosa voltou seus olhos para os modelos educacionais de países da Europa e das Américas. Foi justamente em uma de suas

visitas às Exposições Internacionais didáticas, regularmente organizadas pelos países “civilizados” entre os anos de 1851 e 1922, que se aproximou das ideias cunhadas pelo pedagogo Johann Herbart. Como verificado ao longo da dissertação, essa aproximação não ocorreu de forma direta, mas por intermédio do conhecimento e acesso que obteve com o manual de Alisson Calkins (1861). Esse manual, além de lhe apresentar o método intuitivo e “lições de coisas”, originalmente preconizados por Pestalozzi, também lhe aproximou, em termos filosóficos, da pedagogia de Herbart.

Desse pontapé inicial, com a inserção das contribuições de Herbart no Brasil, outros autores passaram a discutir seu pensamento pedagógico. Lourenço Filho, como um estudioso do pensamento pedagógico de Rui Barbosa, foi um dos primeiros leitores de Herbart. Foi a partir da psicologia científica desse teórico que Lourenço Filho amparou suas contribuições sobre a psicologia infantil. É claro que, nesse exercício, incorporou sua própria interpretação, dirigindo algumas críticas a perspectiva educacional do teórico alemão. Porém, não deixou de reconhecer o mérito desse em desenvolver uma pedagogia ancorada na psicologia.

Já no início da Primeira República, diante das mazelas herdadas do regime escravocrata e das dificuldades apresentadas para que o país avançasse no desenvolvimento da produção industrial e da democracia republicana, muitos teóricos brasileiros permaneceram na defesa e na necessidade de haver uma reforma pedagógica, por isso, levantaram a bandeira da constituição de um sistema nacional de educação.

Lourenço Filho e outros integrantes do Movimento escolanovista passaram a proferir um discurso no qual remetiam as propostas educacionais anteriores ao período da República, como concepções “tradicionais” e “arcaicas”. Nisso, a Escola Nova se colocou como uma educação do presente em contraposição a uma educação do passado, denominada de “escola tradicional”, na qual a pedagogia herbartiana foi incluída. Desde então, a historiografia educacional brasileira passou a situar Herbart dentro de uma tendência pedagógica liberal tradicional. Entre os nomes que comungam dessa referência estão Libâneo (1985), Aranha (2006), Ghiraldelli Jr. (2006), Saviani (2008), entre outros.

Contudo, para além dos autores que comumente standardizaram a pedagogia herbartiana como um modelo educativo pautado no psicologismo e no didatismo, na atualidade, precisamente no último decênio, outros autores como Zanatta (2012), Dalbosco (2018), Favoreto e Galter (2018) e Neitzel (2018) têm retomado as leituras

de Herbart como um clássico da educação. A hipótese dessa retomada assenta-se na busca de compreender seu pensamento em relação ao seu contexto, tirando dele a pecha de ser defensor de uma pedagogia autoritária. Além disso, diante da crise educacional atual, alguns consideram ser Herbart um campo fértil para se repensar as doutrinas pedagógicas. Tanto em um aspecto quanto em outro, em comum, advertem que Herbart é um teórico de qualidades reflexivas.

Na terceira seção, o objetivo principal foi identificar sua concepção pedagógica em relação ao seu contexto histórico. Nesse sentido, discorreu-se sobre as influências teóricas, políticas e sociais exercidas sobre ele. Assim, para além de identificar quais eram as discussões recorrentes sobre a educação, também pontuou-se sobre os principais acontecimentos históricos da época vivida por ele. O foco foi refletir como esses elementos interferiram e/ou delimitaram suas análises.

Sobre o contexto histórico-social alemão vivido por ele, é necessário considerar que foi marcado por mudanças econômicas, influenciadas, principalmente pelo acelerado processo de industrialização da Inglaterra e França e invasões napoleônicas (1804-1815). Também foi marcado por tensões e disputas políticas, as quais culminaram na crise do Antigo Regime, no declínio do domínio católico, reforma religiosa e numa transição social, constituindo o processo de unificação do Estado Nacional Alemão, formalizado em 1871.

Nesse processo, mesmo estando os estados germânicos fragmentados em principados, a região apresentou um significativo desenvolvimento econômico que resultou em um crescimento material e populacional, trazendo à tona as ideias nacionalistas que, desde a Revolução Francesa (1789), ocupavam todo o território europeu. Essas mudanças, mesmo estando em processo, em termos educacionais, diversos teóricos apresentavam a necessidade de mudar como e o que ensinar nas escolas. Na época, teóricos como Kant, Fichte, Schiller, Pestalozzi, entre outros, destacaram a necessidade da formação de uma nova ética social, os quais, de forma diferente, influenciaram ou contribuíram com a formação de Herbart. Nesse aspecto, diante das mudanças sociais e dos debates filosóficos e pedagógicos, Herbart visualizou que um novo modelo de vida estava se formando, o qual exigia homens mais livres e conhecedores do mundo e dos homens. Ele acreditava que a educação poderia contribuir no desenvolvimento de cada indivíduo, imputando-lhe um novo comportamento e nova ética.

Disso resultou a inserção da sistematização consciente de sua pedagogia, preocupando-se com os meios (psicologia) e os fins (filosofia ética) da educação. Oriundo do pensamento neo-humanista, Herbart se posicionou sob uma clara defesa em que a educação seria o *lócus* de desenvolvimento das capacidades humanas. Para tanto, era necessário uma teoria satisfatória e uma prática adequada. Daí sua justificativa em perpassar pelas contribuições da ética e da psicologia para fundamentar a pedagogia como ciência da educação, ou seja, como um campo autônomo da educação.

Ao tratar sobre a concepção de educação em Herbart, a quarta seção desta pesquisa foi dedicada a conhecer quais eram as categorias pedagógicas que ele trabalhava, bem como a relação entre elas. A intenção foi captar como ele entendia o papel da educação no processo de transformação social.

Toda a perspectiva educacional e o ensino formativo pensados por Herbart caminhavam para um objetivo único: formar sujeitos livres e autônomos em direção a uma formação para a eticidade. Ou seja, formar o sujeito para que esse, ao agir eticamente, fortaleça seu caráter ético. Para o autor alemão, cabia ao educador direcionar seu educando na condução de suas ações com vistas à “fortaleza do caráter”.

Para tanto, era necessário que o conhecimento escolar e mais as ações pedagógicas (governo, instrução e disciplina) formassem uma nova consciência e um novo comportamento nos indivíduos. Em Herbart, a pedagogia munida da ciência psicológica tornar-se-ia um meio importante para possibilitar respostas sobre a “questão” do saber e orientar a condução do conhecimento no processo educativo. No mesmo sentido, a filosofia, pelo conteúdo moral, daria indicações dos fins educacionais, formando um novo caráter nos jovens, ou seja, indivíduos com autonomia, compromisso e dever ético, o que no seu entendimento se fazia necessário na nova organização social.

Nesse sentido, Herbart, ao sistematizar sua pedagogia, preocupou-se em compreender e respeitar as características próprias da criança, observando suas necessidades e disposições, para só então redimensioná-la a uma formação social e humana. Seu maior desafio e contribuição foi perceber o limite entre as necessidades da criança e a atuação do adulto. Com isso, o conhecimento somente avança à medida que o desenvolvimento da criança permite. Ou seja, na arquitetura de seu projeto educacional, buscou direcionar o agir pedagógico do educador no intuito que

este tenha clareza das necessidades e condições de desenvolvimento de seu educando.

Esse filósofo e educador alemão, ao colocar a educação escolar sob destaque e valorizar a pedagogia como ciência, apontando-a como meio adequado para a formação geral do educando, também pensou em uma instrução educativa como fim educacional primordial na condução social num período de transição histórica. Em sua concepção de educação, enxergou a possibilidade de desenvolver nos educandos a capacidade de uma “livre” decisão perante as exigências políticas e culturais do momento. Desse apanhado expositivo, encaminha-se para a resposta do problema desta pesquisa.

Ao inaugurar um novo paradigma de educação, esse teórico ousou relacionar a noção de instrução à educação, aspectos que até o momento eram tratados de forma distinta e isolada. Esse seu posicionamento contribuiu para a reestruturação do entendimento da condução pedagógica, a Instrução educativa, na qual o ato de educar e instruir perpassava pelas ações do governo, da instrução e da disciplina. Por meio desse conjunto de ações, distintos e ao mesmo tempo complementares, Herbart acreditou que poderia realizar a educação geral, ou seja, a educação intelectual e do caráter.

Em uma análise histórica, pode-se afirmar que Johann Friedrich Herbart, ao sistematizar sua pedagogia, estando inserido em um contexto histórico de tensões políticas, sociais e educacionais, soube compreender as mudanças e pensar a educação como um elemento social importante para os novos arranjos constitutivos de uma sociedade em transição. Ou seja, em um momento de grandes debates sobre os rumos sociais, ele colocou a educação escolar como possibilidade de contribuir com o desenvolvimento do indivíduo harmônico, podendo, assim, formar uma sociedade justa e humana.

Se, por um lado, ele parece ingênuo ao querer transformar a sociedade mudando o caráter dos jovens pela educação, por outro, não há como não lhe atribuir valor teórico por pensar como a pedagogia, por intermédio da ética e da psicologia, poderia contribuir com um projeto social.

Nesse aspecto, é importante grifar que suas reflexões, no limite de seu contexto, trouxeram importantes contribuições para pensar o trabalho educativo, sendo ele, um teórico considerado inovador para a sua época. No momento em que Herbart desenvolveu seu projeto de educação, a Alemanha já transitava de um Antigo

regime para um Estado moderno. Logo, as transformações políticas, sociais e dos meios de produção já estavam em andamento. Contrapondo a educação vigente de sua época, calcada no “treinamento” do “saber-fazer”, ele pretendeu instituir uma educação que atendesse as novas demandas que começaram a despontar com uma nova organização social. Em um momento conturbado da história alemã, ele pensou a educação para o desenvolvimento do indivíduo.

Em suma, o que não se pode deixar de aqui registrar se refere ao fato que Herbart, como educador em um momento de crise política e social, soube se posicionar e propor uma educação com vistas à superação da crise social por ele vivenciada. Dessa forma, fica uma provocação no sentido de como nós, como educadores na atualidade brasileira, que também vivenciamos um contexto de crise política, social e sanitária, com o agravante de um movimento de negação da ciência e da educação, podemos aprender com Herbart. Falar em aprender com Herbart não significa querer aplicar suas reflexões pedagógicas como receituário. Trata-se apenas de aprender com sua postura teórica e prática em momento de crise social. No caso, ele foi um teórico sábio e comprometido com a educação, sendo ímpar na capacidade de observar seu contexto e apropriar-se das teorias filosóficas e psicológicas da época e traduzi-las com coerência, naquilo que ele considerava importante para formar os jovens.

Em Herbart, encontra-se uma discussão riquíssima sobre a relação educativa, objetivos educacionais e a pedagogia, que, por si só, já é um convite à leitura de suas produções e um exercício reflexivo sobre como esse teórico ampara e estrutura sua pedagogia geral, na noção da pedagogia como um campo autônomo do conhecimento. Espera-se, portanto, que as reflexões tecidas nesta dissertação sejam propulsoras de outros debates teóricos que possibilitem novos olhares sob a teoria pedagógica de Herbart, fomentando o campo investigativo sobre as teorias da educação em detrimento das teorias de aprendizagem e das teorias de competências que escamoteiam as especificidades dos problemas educacionais. Destarte, ainda se destaca a necessidade da retomada dos clássicos, pois são eles importantes testemunhos da história.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande; Campinas: Editora UFMS; Autores Associados, 2001.

ANDERY, Maria Amalia *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Machado de. Conto de escola. *In:* _____. **Várias histórias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 866-885, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2021.

BARBOSA, Rui. Lições de Coisas. **Obras Completas de Rui Barbosa**. v. XIII, t I. (1886). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/376?mode=full>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. v. X, t II (1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/372>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 217-233, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302012000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400012&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e182622, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157564/152875>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, 2018. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24967>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FAVORETO, Aparecida. Pioneiros do marxismo e da escola nova no Brasil: o lugar da escola no processo histórico. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 2, p. 74-87, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3905>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Herbart e sua Concepção Pedagógica: uma análise histórica. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 1, p. 129-141, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45205>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Teorias da Transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. **Revista Educere Et Educare**, v. 15, n. 34, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312/15674>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

GLEDSOON, John. **Machado de Assis: impostura e realismo. Uma reinterpretação de Dom Casmurro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GOMES, Joaquim Ferreira. Prefácio. *In*: HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. XIII-XL.
HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Tradução Ludwig Sheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. 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>. Acesso em: 05 abr. 2019.

KITCHEN, Martin. **História da Alemanha moderna**: de 1800 aos dias de hoje. 1. ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2013. *E-book*.

KLEIN, Lígia; FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Processos de Transformação/Conservação Social: Uma Reflexão a Partir da “Fábula dos Porcos Assados”. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 125-132, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25464>. Acesso em: 03 ago. 2020.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia** (Tomo II). 2. ed. São Paulo: Editora Mestre Joo, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia Tradicional: notas introdutórias**. [S.l.: s. n., 1990?] Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A propósito do centenário de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 82, p. 157-164, 1961. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/469/106>. Acesso em: 18 set. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho: 2).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas Campinas, 1999.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Sociedade, Estado e Educação: as várias facetas de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 41, p. 32-60, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639834/7397>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; SCHELBAUER, Analete Regina. A Escola Normal no século XIX: as contribuições de Rui Barbosa para a educação pública e a formação de professores. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 14, p. 99-107, 2002. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/549/438>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. **Série-Estudos** - Campo Grande, MS, n. 32, p. 261-277, 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/97/238>. Acesso em: 12 maio 2020.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a Educação brasileira: os Pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, p. 277-294, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909>. Acesso em: 20 abr. 2020.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, vol. 2. São Paulo: Difel, 1978, p. 260-291.

NEITZEL, Odair. **A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.

NEITZEL, Odair. Experiência Educacional em Dewey e Herbart. **Theoria**, Pouso Alegre, v. VII, n. 18, p. 120-142, 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/09182015RT.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NEITZEL, Odair. Representação, Apercepção e Constituição do eu em Herbart. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v.15, n.1, p.186-208, 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7455/4588>. Acesso em: 15 jun. 2020.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2009.

NUNES, Antonietta D'Aguiar. Uma avançada proposta de reforma educacional no ultimo quartel do século XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa. **Revista entreideias**, n. 4, 2000. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2936/2100>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Antelóquio. *In*: HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. V-XI.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RÖLKE, Helmar. **Raízes da Imigração Alemã**: história e cultura alemã no Estado do Espírito Santo. Vitória/ES: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/APEES_2_Raízes_da_Imigração_Alemã_Helmar_Rolke.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SANTOS, Maria Edna; ALVES, Eva Maria Siqueira. O papel do professor nas teorias educacionais de Pestalozzi e Herbart: algumas percepções. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 269-284, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9668>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742007000100006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Daniele Hungaro da. O pensamento educacional de Rui Barbosa e Lourenço Filho para o método de ensino intuitivo (1890-1930). **Patrimônio e Memória**, Unesp, v. 14, n. 2, p. 434-447, 2018. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/download/752/1025>. Acesso em: 19 ago. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Lourenço Filho e o moderno ensino de aritmética: produção e circulação de um modelo pedagógico. **História da Educação**, Santa Maria, v. 18, n. 44, p. 61-77, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/46909>. Acesso em: 19 set. 2020.

VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade**: Kant e Fichte. São Paulo: Editora da Universidade Estadual paulista, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1980.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a03v2566.pdf> Acesso em: 12 maio 2020.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. 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. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>. Acesso em: 12 maio 2020.