

A pedagogia herbartiana e a sua inserção no cenário brasileiro: uma leitura histórica

Herbartian pedagogy and its insertion in the Brazilian scenery: a historical reading

La pedagogía herbartiana y su inserción en el escenario brasileño: una lectura histórica

Geise Kelly Alves de Moraes*

Aparecida Favoreto**

Resumo

Na historiografia educacional brasileira, não há unidade na análise sobre a pedagogia herbartiana. Nesse sentido, na primeira parte deste artigo, apresenta-se como ela foi sendo referenciada de forma controversa no Brasil, sendo ora citada como um modelo que deveria ser incorporado ao ensino, ora como exemplo de uma pedagogia conservadora e de um psicologismo e didatismo não recomendáveis. Diante desse impasse e observando a complexidade do debate presente nas obras de Herbart, na segunda parte deste artigo, em uma perspectiva histórica e dialética, procura-se analisar os fundamentos dos princípios pedagógicos herbartianos. No geral, busca-se expor o caráter histórico do debate pedagógico e, nesse sentido, destaca-se que a obra de Herbart é um documento extraordinário para pensar a pedagogia, o qual, lido para além de sua margem, é um testemunho de como a pedagogia representa uma tomada de posição perante o processo histórico.

Palavras-chave: historiografia educacional brasileira; pedagogia de Herbart; instrução educativa.

Abstract

In Brazilian educational historiography there is no unity in the analysis of Herbartian pedagogy. In this sense, the first part of this article presents how it was controversially referenced in Brazil, being sometimes cited as a model that should be incorporated into teaching, sometimes as an example of a conservative pedagogy and a psychologism and didacticism not recommendable. Faced with this impasse and observing the complexity of the debate present in Herbart's works, the second part of this article, from a historical and dialectical perspective, seeks to analyze the foundations of Herbart's pedagogical principles. In general, it seeks to expose the historical character of the pedagogical debate and, in this sense, it is highlighted that Herbart's work is an extraordinary document for thinking about pedagogy, which, read beyond its margin, is a testimony of how the Pedagogy represents taking a stand in the face of the historical process.

Keywords: Brazilian educational historiography; Herbart pedagogy; educational instruction.

Recebido em: 22/02/2021 – Aprovado em: 26/11/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12213>

* Mestra em Educação pela Unioeste. Especialista em Neuropedagogia pela Univalde. Graduada em Pedagogia pela Unioeste. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação da Unioeste, *campus* de Cascavel, PR. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4708-0015>. E-mail: geise.morais@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela UEM. Graduada em História pela UEM. Docente Associada e Pesquisadora do Mestrado e do Doutorado em Educação e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação da Unioeste, *campus* de Cascavel, PR. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3883-5604>. E-mail: cidafavoreto20@gmail.com

Resumen

En la historiografía educativa brasileña no hay unidad en el análisis de la pedagogía herbartiana. En este sentido, la primera parte de este artículo presenta cómo fue referenciado polémicamente en Brasil, siendo citado a veces como un modelo que debe incorporarse a la enseñanza, a veces como ejemplo de una pedagogía conservadora y un psicologismo y didactismo no recomendable. Ante este impasse y observando la complejidad del debate presente en las obras de Herbart, la segunda parte de este artículo, desde una perspectiva histórica y dialéctica, busca analizar los fundamentos de los principios pedagógicos de Herbart. En general, se busca exponer el carácter histórico del debate pedagógico y, en este sentido, se destaca que la obra de Herbart es un documento extraordinario para pensar la pedagogía, que, leído más allá de su margen, es un testimonio de cómo la Pedagogía representa posicionarse frente al proceso histórico.

Palabras clave: historiografía educativa brasileña; pedagogía de Herbart; instrucción educativa.

Introdução

A historiografia educacional brasileira, principalmente a direcionada à formação inicial de professores, comumente costuma chamar a atenção para alguns teóricos, situando-os em uma ou em outra tendência pedagógica. Se, por um lado, isso possibilita que os estudantes se familiarizem com o debate pedagógico, por outro, conforme o lugar em que são situados, alguns teóricos são postos na berlinda, desmotivando um estudo mais aprofundado sobre seus escritos.

Nesse sentido, cita-se Johann Friedrich Herbart (1776-1841)¹, que, situado como representante da Pedagogia Tradicional², não tem atraído muitos estudos no Brasil, ficando mais conhecido pelos quadros comparativos dos passos pedagógicos, do que por suas produções. Desse modo, apesar de ser um teórico reconhecido e citado com frequência, “sempre foi lido de modo recortado, picotado [...], e por muitas vezes, de modo parcial e equivocado” (NEITZEL, 2018, 15).

A exemplo da historiografia educacional brasileira, como veremos a seguir, poucas vezes é diretamente citado e, quando mencionado, são observadas algumas análises controversas. Enquanto alguns estudiosos apontam que sua pedagogia poderia contribuir para com a educação e a sociedade³, outros afirmam ser defensor de uma educação autoritária e de um psicologismo e didatismo não recomendáveis⁴.

Diante deste impasse e considerando a riqueza teórica de Herbart, na primeira parte deste artigo, apresentamos como se dá a sua inserção no Brasil, em seguida são exibidas as linhas fundamentais de sua Instrução Educativa⁵. Entretanto, longe de pretender classificar Herbart e/ou refutar ou defender seus intérpretes, objetivamos refletir sobre o caráter histórico do debate pedagógico.

Para isto, numa perspectiva histórica e dialética, com base em alguns intérpretes do pensamento herbartiano no Brasil, busca-se apontar como a sua teoria

foi adquirindo significados diferentes no decorrer do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. No mesmo sentido, com base nos escritos de Herbart e de outros estudiosos do seu pensamento, buscou-se analisar sua concepção de Instrução. Porém, não de forma isolada, mas como uma perspectiva educacional defendida frente aos embates sociais de uma Alemanha que transitava de um regime feudal para a constituição do capitalismo.

Assim sendo, as questões aqui denominadas como sendo de Herbart e/ou de seus intérpretes, mais do que questões de ordem individuais, normativas e/ou técnicas, são vistas como tomadas de posições perante as necessidades e diversidades do processo histórico. Para a educação, esta análise visa contribuir com a formação de professores, visto que busca ampliar a visão sobre os debates pedagógicos.

A inserção de Herbart no debate educacional brasileiro

No final do século XIX, o Brasil passou por mudanças de grande impacto na vida social, principalmente com a abolição dos escravizados (1888) e com a proclamação da I República (1889). No processo, para além da necessidade de reorganização política e econômica, em termos culturais, duas necessidades eram urgentes: encontrar novas forças de trabalho e construir o sentimento nacional. Em ambos os casos, a escola popular passa a ser apontada como um importante apoio na possibilidade de solução de tais necessidades, na mesma medida em que cresceram as críticas quanto ao descaso dos governantes brasileiros com a causa educacional⁶.

Na urgência de buscar nova mão de obra, enquanto o Brasil não atraía imigrantes suficientes para o trabalho nas lavouras de café, a exemplo de Bastos (1996, p. 273), o pensamento era “escola para todos, para o filho do negro, para o próprio negro adulto, eis tudo! Emancipar e instruir são duas operações intimamente ligadas”.

A falta de instrução do povo também foi vista como uma barreira ao processo de consolidação da nova nação⁷. 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 colocar o país rumo ao progresso e à consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados” (MORMUL; MACHADO, 2011, p. 264). Conforme Favoreto (1998, p. 4), naquele contexto, o sistema capitalista passou “a impulsionar com mais força a produção brasileira, exigindo uma nova civilização, mais integrada ao ritmo e ao modo de produção capitalista”, o que impulsionou o debate sobre a necessidade de construir um sistema nacional de educação

pública. Entretanto, se os debates se intensificaram na defesa da escola pública, por outro lado, tal como destaca Xavier (1990), o ensino permaneceu enciclopédico e acessível apenas a uma elite.

No final do século XIX, Rui Barbosa (1849-1923), preocupado com os rumos do Brasil e imbuído da ideia de que a educação escolar poderia contribuir para o desenvolvimento do país, produziu um amplo material de análise e de projeção para a educação brasileira. Nesse sentido, nos seus *Pareceres* (1882) e *Annais Parlamentares* (1883)⁸, pontuou que no Brasil, além da carência de escolas e de um sistema nacional de educação, o ensino realizado estava no limite do possível de uma nação que se presumia livre e civilizada, pois o número de analfabetos era grande e os poucos que tinham acesso à escola, recebiam um ensino longe do nível científico necessário. Para ele, o ensino brasileiro, antes de “usar um método de ensinar; é pelo contrário, o método de inabilitar para aprender” (BARBOSA, 1946, p. 33, v. X, tomo II). Assim sendo, ainda afirmou:

Desacostumam-se, porém, de pensar, ao ponto de não discernirem, nas expressões mais frequentes e mezinhas no uso diário das lições, o nexos que as prende aos fatos e às coisas mais triviais e ordinárias da vida. ‘Lembro-me’, diz um grande escritor americano [Henry George], ‘de uma menina, perfeitamente desenvolvida no estudo escolar da geografia e astronomia, que ficou espantada um dia, ao saber que chão do pátio da casa de sua mãe fazia realmente parte da superfície da terra’ (BARBOSA, 1946, p. 44, v. X, tomo II).

Esse intelectual, fundamentado nas experiências e reflexões acerca da instrução que estava ocorrendo em diversos países das Américas e da Europa, buscou analisar a situação do ensino brasileiro da época e, com base em dados e números defendeu a necessidade de o Estado investir na oferta e na organização da educação popular.

No que se refere à pedagogia, Barbosa (1946), citando filósofos e pedagogos, tais como Johann Fichte, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, Herbart Spencer, John Stuart Mill, Thomas Henry Huxley, entre muitos outros, fundamentou a necessidade de reformas no ensino, inclusive como forma de elevação moral. Nesse aspecto, baseando-se nos princípios da chamada “pedagogia contemporânea” e/ou “método intuitivo” e as “*Lições de coisas*”⁹, 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 (BARBOSA, 1946, p. 369-370, v. X, tomo II), o que, em termos filosóficos, aproximava-se dos princípios herbartianos. Conforme explicam Santos e Alves (2019, p. 282):

[...] 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.

No processo histórico brasileiro, a demanda por escola foi ampliada com a chegada dos imigrantes, visto que esse anseio já fazia parte de sua cultura, além de que era preciso avançar na construção do sentimento nacional. Nas primeiras décadas do século XX, semelhante ao que ocorria em alguns países da América e da Europa¹⁰, o Brasil vivia um momento de reorganização política e econômica, influenciando o debate educacional¹¹. Segundo Favoreto (2015, p. 76),

Naquele período, o debate educacional brasileiro se intensificou, e assim, cresceram as defesas de formação geral e técnica, condizentes com o desenvolvimento da industrialização e da democracia. Defendia-se também, a construção de uma política nacional de educação, a qual, além de integrar todas as regiões em um único sistema de ensino, possibilitasse a efetivação da educação pública e gratuita. Desse debate, vários setores da sociedade se posicionaram. Aliás, tal período foi marcado por reformas educacionais realizadas em alguns Estados da União, um processo que ganhou maior vigor com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, a qual promoveu diversas Conferências Nacionais de Educação, que registraram importantes contribuições sobre o debate escolar e políticas educacionais.

Nesse processo, Lourenço Filho (1897-1970), estudioso do pensamento pedagógico de Rui Barbosa, aproximou-se de algumas de suas perspectivas educacionais. No caso, de forma semelhante, em 1929, em sua obra *Introdução ao estudo da escola nova*, Lourenço Filho (1978) afirmou que a educação poderia ser promotora da civilidade, da construção do sentimento nacional e da organização da sociedade, ao passo em que aprofundou algumas reflexões sobre a psicologia infantil. Nisso, Lourenço Filho (1978) apoiou-se nas discussões de Herbart e apontou a necessidade da psicologia na educação infantil.

José Eustáquio Romão, na introdução da obra de Hilgenheger (2010, p. 36), ao discorrer sobre o pensamento de Herbart no Brasil, afirma que Lourenço Filho referiu-se a “Herbart como ‘um grande sistematizador’ da obra de Fröbel e Pestalozzi”. Também destaca que Lourenço Filho foi um importante divulgador do conceito de Instrução Educativa e dos chamados passos formais. Nesse sentido, Romão (2010), transcrevendo uma parte da obra em que Lourenço Filho cita Speyer, o apresenta como um divulgador dos passos pedagógicos de Herbart:

Seriam eles: o de clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização e, por fim, o de aplicação. No primeiro, o principal cuidado deveria ser o de fundar o trabalho na intuição do discípulo, levado a ver, ouvir, sentir diretamente as realidades de seu ambiente. No segundo, o de relacionar as noções assim obtidas com as que porventura já existissem em sua mente, desenvolvendo-lhe a capacidade a que Herbart deu o nome de apercepção. No terceiro, dever-se-ia levar o aluno das imagens isoladas à organização de conceitos, por generalização crescente. Notando por si semelhanças e diferenças, lograria ele atingir os princípios gerais, regras, leis e definições. Por fim, seria necessário aplicar tais conhecimentos a situações práticas. As regras de linguagem de aritmética ou outra disciplina qualquer, bem como as normas de boa conduta seriam ensaiadas em casos concretos (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 229-230 *apud* ROMÃO, 2010, p. 37).

Concordando com o pensamento de Herbart, Lourenço Filho (1978, p. 200) compreendia que o espaço escolar poderia contribuir para “[...] controlar os 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”. Ainda seguindo os pressupostos pedagógicos herbartianos, Lourenço Filho defendeu que o ensino deveria se constituir pautado no interesse da criança, bem como deveria se fazer compreendendo as seguintes etapas: observação, associação e expressão, com destaque aos exercícios de observação. Nesse aspecto, destacou também que a observação seria a raiz daquilo que ele conhecia como Ensino Intuitivo. Assim, o autor esclarece:

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).

Entretanto, com o desenvolvimento do debate escolanovista, tal como ficou conhecido no Brasil, as discussões educacionais de Herbart foram sendo substituídas, principalmente pelos princípios pedagógicos de Dewey (1859-1952), o qual se posicionou criticamente contra a chamada Escola Tradicional.

Segundo Neitzel (2018), Dewey, antes de opor-se a Herbart, em dado momento teve proximidade com o seu pensamento, tanto que reconheceu alguns de seus méritos. Como exemplo, cita a negação da existência das faculdades inatas, a inserção da Psicologia no processo educativo e, principalmente, o mérito de Herbart ter inovado o processo de ensino, tornando-o algo consciente e planejado, frente aos métodos do treino, baseados no acaso.

Contudo, Gomes (2003) adverte que o formalismo e a rigidez da pedagogia herbartiana foram alguns dos motivos que atraíram críticas. Nesse sentido, escreve que “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” (GOMES, 2003, p. XXV). De fato, apesar de Dewey (1979) ter reconhecido os méritos da pedagogia herbartiana, ele destacou alguns problemas. Assim, ao discorrer sobre a educação conservadora e a progressista, apontou que a pedagogia herbartiana se centrava em um movimento educativo que viria de fora para dentro, focando em uma direção e uma combinação da apresentação do material educativo, acreditando que com isso pudesse despertar arranjos e reações no educando. Dewey (1979, p. 77) também criticou a perspectiva educativa que focava “no dever do professor em instruir”, sendo “quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender”. Para o filósofo norte-americano, Herbart não dava o devido apreço à participação, às atitudes e às disposições inconscientes do educando, mas insistia no ensino de “coisas anteriores, sobre o passado” (DEWEY, 1979, p. 77). Ainda salientou que a pedagogia herbartiana se atinha na “formação de atividades”, não observando que estas eram apenas meios educativos e, logo em seguida, complementa que a educação seria “um processo de reconstrução e de reorganização” (DEWEY, 1979, p. 78).

Entretanto, apesar das críticas ao formalismo herbartiano, com base em Neitzel (2018, p. 123), destaca-se que é muito difícil saber de quanto desse “formalismo realmente é pensamento de Herbart e quanto é uma interpretação das correntes que se seguiram a ele”¹². Neste sentido, independente do fundamento da crítica, adverte-se que, de modo geral, a pedagogia herbartiana passou a ser mais lembrada pelo modo extremamente formal, cientificista e logicista do que pela sua contribuição com a educação de sua época.

A propósito de tais críticas, vale lembrar que no Brasil, na medida em que o movimento escolanovista se posicionou contra a herança da cultura jesuítica e o ensino baseado na repetição de generalizações, a condenação de Dewey (1979) à escola tradicional e às críticas de Durkheim (2012) à concepção educacional de Herbart¹³, traduziram-se em um distanciamento da pedagogia herbartiana. Nesse caso, a psicologia herbartiana foi deixando de ser referenciada como inovadora, bem como sua defesa da instrução dos conceitos científicos e da formação do dever ético, foi sendo substituída pela defesa da ciência experimental e da formação de uma atitude experimental e participativa.

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos maiores defensores da pedagogia de Dewey no Brasil, sem se referir a Herbart, ao escrever, em 1935, a *Educação para a democracia*, pontuou com firmeza que a nova situação social exigia um intenso movimento de reajuste educativo. Desse modo, criticando a lógica puramente de-

ductiva, bem como os princípios evolutivos da natureza humana de Spencer e os fins educacionais baseados em um ideal rígido de moral, escreveu que a educação não poderia ser “simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1997, p. 89).

Entretanto, sem desconsiderar o valor do embate educacional promovido pelos precursores do escolanovismo, é necessário ressaltar que eles, ao exaltarem a pedagogia experimental em contraposição ao “formalismo” e “rigidez” da Pedagogia Tradicional, induziram a historiografia ao esquecimento sobre o quanto as duas teorias possuem proximidades. Conforme o comentário de Neitzel (2018, p. 123),

Vale sinalizar também para a proximidade das duas teorias, tanto a progressiva como a proposta de instrução-educativa de Herbart, sendo que ambas consideram a experiência sensível e empírica como ponto de partida, mas ambas exigem uma dose de formalismo, organização e sistematização.

No Brasil, na medida em que o debate educacional foi se constituindo, diversos estudiosos brasileiros, propondo esclarecer as distinções entre as principais correntes pedagógicas, elaboraram e divulgaram um quadro comparativo entre as tendências. Por exemplo, Libâneo (2002), Saviani (2012), Ghiraldelli Jr. (2006), entre outros, remetem o método pedagógico de Herbart aos cinco passos formais¹⁴ da Pedagogia Tradicional. Nesse sentido, cita-se Ghiraldelli Jr. (2006, p. 20, grifos nossos):

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.

Todavia, outros autores têm apontado a necessidade de retomar a leitura das obras de Herbart. Desse modo, influenciados teoricamente ou pelo contexto atual que força repensar as doutrinas pedagógicas¹⁵, mesmo que timidamente, Herbart tem sido retomado nas pesquisas acadêmicas. Nesse aspecto, cita-se o estudo de Zanatta (2012, p. 112), a qual reconhece o pioneirismo do pedagogo alemão ao propor a Pedagogia como uma área do saber “com fins e método de ensino bem definidos”.

Favoreto e Galter (2018), na esteira do debate sobre os fundamentos da pedagogia, voltam-se para Herbart no intuito de compreender como ele pensou a educação de acordo com os problemas sociais de sua época. Nesse aspecto, destacam como o pedagogo alemão se baseou na psicologia para buscar uma instrução para promover o esforço do aluno, ao passo que buscou na filosofia os fins educacionais, objetivando, assim, desenvolver adultos com autodisciplina, livre arbítrio e sentimento de dever. Para as autoras, estes propósitos de Herbart correspondiam aos valores divulgados pela sociedade capitalista, atendendo ao interesse em formar os jovens para os princípios burgueses que se consolidavam na época. Analisando Herbart em relação ao contexto histórico da época, as autoras afirmam:

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

Neitzel (2018, p. 141), ao buscar compreender a sua teoria herbartiana sobre a Instrução Educativa, ressalta que a sua proposta educacional tem por finalidade a moralidade, sendo que “esse fim está presente na multiplicidade de interesses e é comum a todos os sujeitos”. Também aponta a importância do pensamento de Herbart para educação, principalmente no que se refere à sua perspectiva de formar indivíduos mais ativos e autônomos.

Engajado na desconstrução de ser Herbart um exemplar da Pedagogia Tradicional, Cláudio A. Dalbosco (2018, p. 2) tem procurado desmistificar o que a história da pedagogia convencionou caracterizá-lo 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”. Nesse intento, busca apresentá-lo 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 mesmo autor afirma 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).

Contrapondo-se às teses que afixam que a pedagogia herbartiana é autoritária, o autor supracitado afirma que a teoria pedagógica de Herbart objetiva

colocar o educando “em posição ativa, mantendo a centralidade formadora do educador” (DALBOSCO, 2018, p. 3). Nesse mesmo sentido, ainda destaca que a tríplice ação pedagógica (ação de governo, ensino e disciplina) defendida por ele não seria limitadora. Ao contrário, seu sistema educacional almejava uma formação múltipla, tanto no sentido de criar disposição para aprender quanto fornecendo os conhecimentos necessários para compreender as coisas e preparar para a vida.

Pressupostos gerais da pedagogia herbartiana

No que se refere às reflexões educacionais de Herbart, é importante mencionarmos que elas foram sendo constituídas paulatinamente, por intermédio de um conjunto de aproximações e distanciamento de outros teóricos. Com base em Hilgenheger (2010), destaca-se que Fichte (1762-1814), professor de Herbart na Universidade de Iena, foi inspirador na constituição do seu “rigor intelectual” e na configuração das suas reflexões, ou seja, pela “forma de deduções”. Porém, logo em seguida, acabou se distanciando da “teoria da ciência” e da filosofia prática de seu mestre”, resguardando dele a crítica ao “pensamento idealista”, o que lhe possibilitou desenvolver “sua própria filosofia realista” (HILGENHEGER, 2010, p. 12). Do mesmo modo, em um conjunto de estudos sobre a metafísica, a lógica matemática e a psicologia, Herbart foi adquirindo autonomia intelectual e produzindo sua teoria. Nas palavras de Hilgenheger (2010, p. 12):

Em sua metafísica, Herbart retoma a doutrina das mônadas de Gottfried Wilhelm Leibniz. Levando em consideração os problemas levantados por Immanuel Kant na Crítica da razão pura, Herbart busca em suas deduções metafísicas apreender o real pelos conceitos. A metafísica de Herbart compreende, especialmente, uma psicologia minuciosamente elaborada, que se tornou um marco na história desta disciplina. Herbart foi o primeiro a utilizar com uma lógica implacável os métodos do cálculo infinitesimal moderno para resolver problemas da pesquisa filosófica. Segundo ele, a psicologia tem suas raízes na experiência, na metafísica e nas matemáticas.

Seguindo os princípios neo-humanistas¹⁶ de Kant, Herbart herdou o ideal de ética e de Schiller o ideal de uma formação “intelectual, ética e estética”, estabelecendo uma relação entre a moral social e o processo cognitivo desenvolvido pela escola. Já baseado na racionalidade filosófica de Fichte, defendeu que seria fundamental a constituição de um processo educativo, de modo a experienciar a essência das coisas por intermédio da aproximação do sujeito com o objeto (PATRÍCIO, 2003, p. VIII).

No que se refere ao seu pensamento pedagógico, as suas experiências como preceptor na Suíça permitiram-lhe aproximar seus estudos filosóficos com a educação, em especial com “suas teorias psicológicas e éticas” (EBY, 1976, p. 409). Nesse mesmo sentido, sua amizade com Pestalozzi (1746-1827)¹⁷ foi um fator importante, pois contribuiu com o avanço na sistematização de sua teoria pedagógica.

Ainda sobre o processo de constituição de sua teoria, é necessário considerar o contexto histórico-social alemão vivido por ele, o qual, segundo Zanatta (2012), tinha um povo que considerava a educação um elemento essencial na constituição da nação e do cidadão alemão. Nessa perspectiva, mesmo estando a Alemanha aquém no processo de constituição do Estado moderno¹⁸, em termos educacionais, as discussões aproximavam-se das ocorridas na Europa Ocidental.

A esse ideal intelectual acrescentam-se o crescimento do pensamento protestante, as invasões napoleônicas (1804-1815) e os primeiros sinais de desenvolvimento da indústria, que, de forma diversa, impuseram a necessidade dos povos germânicos se unificarem em uma nova ética social¹⁹. Desse modo, não se tratava apenas de uma nova força unificadora, mas todo um modelo de vida social estava em transição.

Nos decênios que se seguiram à Revolução Francesa, os povos germânicos necessitaram de uma nova formação que atendesse às exigências da vida moderna. Nesse aspecto, não poderiam se manter distribuídos em feudos isolados, mas necessitavam estar interligados em uma nova consciência e comportamento. Para tanto, a escolarização foi pensada como elemento social que poderia associar o conhecimento científico à autonomia e ao dever ético (KITCHEN, 2013; FAVORETO; GALTER, 2018).

Naquele contexto, Herbart dedicou-se ao estudo de um projeto educacional. Ele acreditava que a educação poderia contribuir de maneira útil no desenvolvimento de cada um, possibilitando constituir um comportamento ético, ou seja, uma nova “força moral do caráter”. Conhecendo o debate filosófico em torno da questão educacional, Herbart avança trazendo as contribuições da psicologia na condução pedagógica. Assim, aponta como a educação poderia mudar o indivíduo. Aliando os princípios da filosofia (ética) aos da psicologia²⁰, ele compõe os princípios da pedagogia. Conforme ressalta Patrício (2003, p. VI), no antelóquio da obra *Pedagogia geral* de Herbart:

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.

Disso resultou a inserção da sistematização consciente da pedagogia, bem como determinou o rigor quanto aos “meios” (psicologia) e aos “fins” (filosofia ética) da educação. Então, para Herbart, a arte de educar deveria ser ancorada pela ciência, de modo que o educador tivesse um guia seguro no instruir e no educar. Nesse sentido, escreveu Herbart (2003, p. 16, grifo do autor):

A Pedagogia é a ciência que o educador necessita para si. Deve, no entanto, possuir também a ciência para a *comunicar*. E, devo confessá-lo aqui, não posso conceber a educação sem instrução e, inversamente, não reconheço, ao menos nesta obra, instrução alguma que não eduque.

E acrescentou afirmando que, “para a educação através da instrução, exige ciência e capacidade intelectual *tais*, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo” (HERBART, 2003, p. 19, grifo do autor).

Não obstante, para Herbart (2003, p. 14-15), o educador deveria ter “ciência e capacidade intelectual”, de modo que “a primeira ciência do educador seria a psicologia”, meio pelo qual se compreenderia “as emoções humanas”. Nesse sentido, o “indivíduo só pode ser encontrado, jamais inferido”. Então, a psicologia e a ética convergir-se-iam para um ponto único, ou seja, a Instrução Educativa. Tal como afirmou Hilgenheger (2010, p. 18), para Herbart, a educação só seria “possível como formação de um espírito passível de ser formado, ou seja, por meio de uma instrução adequada”.

Assim, Herbart postulou que o ato de educar e instruir se constituiriam por três ações pedagógicas: **o governo, a instrução e a disciplina**, que, de forma distinta e combinada, perpassariam pelos três pilares da educação: “o liceu (ginásio), a escola primária superior (chamada também de escola principal) e a escola elementar (também chamada pequena escola)”, os quais contribuiriam para a manutenção “de um sistema unificado porque em cada um dos três ramos se pratica a instrução educativa” (HILGENHEGER, 2010, p. 28).

No que se refere ao **governo**, a primeira ação pedagógica e predominante na primeira infância se faria pela coerção externa, em que o adulto, certo dos fins educacionais e da capacidade do educando, “através do poder” e de um poder “suficientemente forte” e por “repetidas vezes”, tanto quanto “forem necessárias”, formariam a criança antes que se manifestasse nela “os traços de uma vontade própria”, preparando-a para a instrução (HERBART, 2003, p. 30-31).

A **instrução** cuidaria do alargamento do círculo de ideias e de interesses, fornecendo os conhecimentos e os conceitos necessários para formar as habilidades necessárias no exercício das funções. A instrução, por intermédio das repre-

sentações estéticas, literárias e mais os conhecimentos matemáticos e científicos, possibilitaria a compreensão do mundo e dos homens, transmitindo novos conhecimentos, aperfeiçoando “aptidões preexistentes” e fazendo “despontar capacidades úteis” (HILGENHEGER, 2010, p. 14).

A **disciplina**, com base nas experiências anteriores, buscaria a autodisciplina, tornando o educando capaz de agir com autonomia e ética. Assim, atuaria “sobre a alma da juventude com a intenção de formar” e atribuir “realidade a conceitos construídos logicamente a partir de características” (HERBART, 2003, p. 180-181).

Por intermédio desse conjunto de elementos, sem distinguir instrução de educação, Herbart acreditava que poderia realizar a educação geral. Para ele, por vários arranjos e conteúdos, paulatinamente, seria possível desenvolver a atenção, a memória, os pensamentos, a percepção, a capacidade de estabelecer relações e até os sentimentos e os comportamentos dos educandos. Desse modo, o referido teórico buscava 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). Assim, tal como afirmou Hilgenheger (2010, p. 14), “nasce um novo paradigma do pensamento e da ação pedagógica”.

De forma geral, pode-se afirmar que a Instrução Educativa de Herbart congrega um amplo plano de educação, o qual pressupunha que, por intermédio de sucessivas situações previamente organizadas pelo educador, poderia fortalecer a inteligência, formar a vontade²¹ e o caráter²² do educando. Desde modo, por intermédio de sua pedagogia, Herbart acreditava que poderia formar a moral. Segundo Hilgenheger (2010, p. 19), para o pedagogo alemão,

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.

Concebendo uma inseparabilidade entre instrução e educação, Herbart também engendra uma inseparabilidade entre educação e a metodologia da instrução. Em suas palavras,

A reflexão, quando passiva, percebe as relações das várias coisas entre si. Vê também cada coisa como elo das relações no seu devido lugar. A ordem exata de uma reflexão rica tem o nome de **sistema**. Não pode, porém, haver sistema, nem ordem, nem relação, sem clareza de cada elemento, uma vez que a relação não consiste na mistura, existindo apenas entre os elos isolados e de novo ligados (HERBART, 2003, p. 66, grifo do autor).

Nesse sentido, para ele, a educação não poderia se constituir por tradição ou por acasos, mas o educador deveria dominar “metodicamente o próprio pensamento” (HERBART, 2003, p. 66). Igualmente, o educador deveria estar atento ao ato educativo, de modo a perceber cada elemento e os elos de interação entre eles. Assim, entendendo a educação como um sistema, adverte que o educador deveria planejar e executar sua ação, tendo em consideração o desenvolvimento do educando e os propósitos finais da formação.

Desse modo, tal como esclarece Hilgenheger (2010, p. 20), a Instrução Educativa de Herbart se fundamentava na “doutrina psicológica do Interesse”. Ou seja, o interesse seria fundamental para o bom êxito da educação, pois, pelo interesse, criaria “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). Destarte, o interesse seria a força motriz na instrução, porém, não poderia ser confundido como algo que se deseja. Segundo Herbart (2003, p. 69, grifos do autor),

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. O interesse só transcende a simples percepção, pelo fato de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante uma certa causalidade entre as outras representações.

Para o referido teórico, nenhum desejo momentâneo deveria ocupar toda a alma, mas a educação deveria tratar de um interesse social, ou seja, deveria voltar-se para a formação do caráter do ser humano que se relaciona com outros humanos. Nesse mesmo aspecto, pressupondo que o interesse individual é mais irregular e inconsistente, afirmou que a instrução educativa deveria assentar na “multiplicidade” de interesses, visto que, em longo prazo, apresenta maior consistência e harmonia. Em outros termos, afirma que “existem muitas individualidades. A ideia de multiplicidade é apenas uma” e nela estão contidas as individualidades e por ela se pode medir as individualidades (HERBART, 2003, p. 58 *apud* HILGENHEGER, 2010, p. 94). Nesse sentido, no processo educativo,

O interesse parte de **objetos e de ocupações** interessantes. É da riqueza destes que 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, grifos do autor).

No caso, as representações²³, fruto da doutrina psicológica do interesse, surgem como mecanismos de desenvolvimento das potencialidades do educando. Nessa

lógica, caberia ao educador no exercício da instrução educativa, apoiando-se nas representações que já foram “trazidas à consciência” do educando, avançar do senso comum ao conhecimento científico. Tal ação, por sua vez, desencadeia o que Herbart denomina de massa perceptiva, ou seja, “a realidade psíquica do ser humano, um agregado estruturado e vivo de representações” (PATRÍCIO, 2003, p. IX).

De fato, o projeto pedagógico de Herbart inovou ao instituir a pedagogia como área do saber. Conforme argumenta Neitzel (2015, p. 130), 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”.

Para Favoreto e Galter (2018, p. 134), de forma distinta e sucessiva, Herbart entendia a instrução educativa como um processo, por intermédio do qual “o ensino progrediria do descritivo para o analítico e sintético, os quais se combinariam e se fortificariam”. Para tanto, se iniciaria com as experiências sensoriais e, paulatinamente, de forma consciente, o educador conduziria a criança no desenvolvimento da capacidade de “abstrair, fazer generalizações e dominar os conceitos que resistiram à prova do tempo”. Igualmente, seriam multiplicados os interesses, a capacidade de compreender as coisas e de estabelecer relações. Nesse processo, não só seriam ampliados os conhecimentos, mas também seriam formados adultos com livre-arbítrio, ou seja, com autonomia e responsabilidade ética. Desse modo, a educação poderia levar o educando a “aprender para a vida e não para a escola” (HERBART, 2003, p. 137). Nesse caso, o ensino poderia formar indivíduos capazes de se posicionarem de acordo com as novas exigências que estavam surgindo com o crescimento da industrialização e formação do Estado moderno.

Considerações finais

Antes de chegar a qualquer afirmação conclusiva sobre Herbart e/ou sobre as interpretações historiográficas, destacamos que as controvérsias da historiografia educacional brasileira em torno de sua pedagogia expressam influências do processo histórico. No caso, diante do crescimento das análises escolanovistas e suas críticas ao formalismo e rigidez do Ensino Tradicional, Herbart não recebeu devida atenção, sendo mais conhecido pelos cinco passos formais que foram atribuídos à sua autoria.

Entretanto, ao ler sua obra, verifica-se uma imensa riqueza teórica em suas ponderações sobre a pedagogia e sua função perante a sociedade. Herbart inseriu

a educação escolar em um lugar de destaque e de forma magistral marcou o valor da Pedagogia como ciência, inclusive apontando-a como meio adequado na formação geral do educando. Nessa perspectiva, também pensou a Instrução Educativa como fim educacional necessário na condução social daquele período de transição histórica. Cabe registrar que, vivendo um momento conturbado da história alemã, Herbart produziu um projeto pedagógico fundamentado em um duplo alicerce, o da ética e da psicologia e, a esse respeito, pensou a educação em relação à transformação social e ao desenvolvimento do indivíduo.

Assim, distinguir Herbart apenas pelos passos formais da Pedagogia Tradicional ou, de forma mais geral, estudar a pedagogia pelos rótulos pedagógicos, mesmo que seja esclarecedor no primeiro momento, não contribui para compreender o significado do debate pedagógico. É necessário ir além. No caso, o que distingue Herbart e faz dele um clássico é o fato de perceber a crise social do momento e trazer o problema para o debate educacional. Desse modo, relacionado àquele contexto, ele tomou uma posição, principalmente ao levar às últimas consequências sua ideia de Instrução Educativa. Nesse sentido, destaca-se a sua defesa em formar indivíduos mais éticos e autônomos, atendendo às novas necessidades que se despontavam com o desenvolvimento do capitalismo na Europa.

Por fim, destaca-se que é preciso retomar sua obra, pois a sua luta e a defesa da Instrução educativa muito nos ensinam.

Notas

- ¹ Herbart nasceu em Oldenburg, Alemanha. O pai era advogado e a mãe se destacava na cultura literária, sendo ela a sua educadora até os 12 anos. Ele estudou filosofia e educação na universidade de Iena e desenvolveu atividades de preceptor na Suíça e na Alemanha. Sobre a vida e formação de Herbart, consultar: Herbart (2003) e Hilgenheger (2010).
- ² Dentro do verbete elaborado por Dermeval Saviani (2006, não paginado), “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”. Para Saviani (2012), no decorrer de sua existência, a Pedagogia Tradicional acumulou muitas críticas, principalmente por centrar o ensino no professor, que por meio de um método expositivo transmite o conteúdo e valores acumulados pela sociedade. Grifa também que sua “matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart” (2012, p. 42-43). Para maiores análises sobre a Pedagogia Tradicional e a pedagogia herbartiana, consultar: Libâneo (1987), Ghiraldelli Jr. (2006), Hilgenheger (2010) e Zanatta (2012).
- ³ Sem especificar as distinções nas formas de análises, quanto às possíveis contribuições e inovação da educação preconizada por Herbart, pode-se citar: Lourenço Filho (1978), Dalbosco (2018), Favoreto e Galter (2018), Neitzel (2018) e Zanatta (2012).
- ⁴ Sobre as críticas dirigidas ao psicologismo e didatismo de Herbart, consultar: Libâneo (1987), Saviani (2012), entre outros.
- ⁵ Para expor a instrução educativa de Herbart, para além de contar com as análises de alguns de seus intérpretes, neste artigo, foca-se em duas de suas obras: *Pedagogia geral* (2003), publicada em Portugal pela

- fundação Calouste Gulbenkian; e uma antologia organizada por Norbert Hilgenheger, a qual foi traduzida por José Eustáquio Romão e publicada no Brasil em 2010.
- ⁶ Com base em Alves (2001), destaca-se que já no final do século XIX, muitos países da Europa e alguns da América, principalmente naqueles que a industrialização estava mais desenvolvida, a defesa da escola pública crescia no poder público. No Brasil, conforme afirma Favoreto (1998), diversos intelectuais defenderam que a escola pública seria necessária para formar o novo quadro de trabalhadores e adequar o povo a nova ordem política.
- ⁷ Diante da herança social deixada com a invasão das terras indígenas, escravização dos povos africanos e indígenas, necessidades criadas com a Proclamação da República e com a crise do liberalismo internacional, a formação da consciência nacional foi anunciada, segundo Abud (1998), como um problema educacional, o qual tinha como interesse manter a unidade nacional e a ordem social da elite.
- ⁸ Para maiores informações sobre os *Pareceres* e *Anais Parlamentares*, consultar Barbosa (1946) e Machado (2010).
- ⁹ “Lição de coisas”, base do método intuitivo preconizado por Pestalozzi (1746-1827), caracterizava-se “por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral”, do racional ao abstrato (ZANATTA, 2012, p. 107). Foi justamente, quando teve acesso ao manual “Lições de Coisas” (1861), de autoria de Norman Alisson Calkins, que Rui Barbosa aproximou-se e interessou-se por este método, o qual naquele contexto revolucionou a educação e os currículos de diversos países. A tradução e publicação do referido manual foram realizadas por Rui Barbosa em 1883 e 1886, respectivamente. Sobre o tema, consultar: Zanatta (2012) e Santos e Alves (2019).
- ¹⁰ Segundo Favoreto (2015), no início do século XX, o mundo foi marcado por alguns acontecimentos significativos, entre os quais, destacando-se a Primeira Guerra Mundial e o prenúncio de uma Segunda; a queda da bolsa de Nova York; a Revolução Operária na Rússia; o crescimento do sistema de comunicação (rádio, telefone, automóvel e o avião) e a implementação do trabalho racional, de forma diversa, contribuíram para aumentar a crença nos poderes da ciência e do Estado na intervenção econômica e na centralização educacional.
- ¹¹ No Brasil, juntamente com os inúmeros acontecimentos interacionais, outros específicos marcaram a época, tais como: a crise da economia cafeeira; fim da “política café com leite”; constituição do Estado Novo; imigração e crescimento urbano/industrial e dos Movimentos Sociais, que aceleraram a reorganização política e econômica, bem como o processo de discussões sobre a reforma educacional. Sobre isso, consultar Favoreto (2015).
- ¹² Mesmo após sua morte, Herbart e o herbartismo tiveram adeptos e simpatizantes em muitos países além da própria Alemanha. Sobre as especificidades destes grupos, consultar o prefácio à edição portuguesa da obra *Pedagogia geral* (GOMES, 2003).
- ¹³ A crítica de Durkheim (2012) à educação herbartiana se fundamenta na hipótese de que sua proposta buscava mais desenvolver a moral individual do que a sociedade.
- ¹⁴ Wilhem Rein (1847-1929), nome pertencente ao grupo de neo-herbartianos, foi quem introduziu algumas modificações no sistema herbartiano, especificamente nas etapas da instrução, comumente propagadas pela historiografia educacional brasileira como os cinco passos formais, mas que originalmente Herbart as organizou em dois momentos que se desdobram em quatro etapas. O primeiro momento, nomeado de “aprofundamento”, desdobra-se nas etapas de “clareza” e “associação”. O segundo, nomeado de “reflexão”, perpassa pela etapa do “sistema” e “método”. Para mais informações, consultar: Larroyo (1974) e Herbart (2003).
- ¹⁵ Os números de matrículas e de anos em que os alunos permanecem no ensino têm crescido no Brasil, entretanto, os resultados atingidos nos sistemas de avaliações mostram que o rendimento dos alunos tem sido baixo, trazendo à tona discussões sobre o currículo, as políticas públicas e a pedagogia, inclusive sobre a ação reflexiva e a disciplina escolar. Para ampliar as discussões, consultar: Dalbosco (2018) e Favoreto, Figueiredo e Deitos (2019).
- ¹⁶ O neo-humanismo caracteriza-se, principalmente, por pensar na formação humana (educação geral) com o objetivo de “propiciar o desenvolvimento de todas as disposições (capacidades) humanas nas mais diferentes direções” (DALBOSCO, 2018, p. 1132). Segundo Hilgenheger (2010), Herbart partilha deste princípio como resultado da apropriação das ideias de Rousseau (1712-1778) e, principalmente, Immanuel Kant (1724-1804).
- ¹⁷ O pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, autor da pedagogia intuitiva fundamentada na psicologia sensualista, afirmou que a vida mental se estrutura pautada nos sentidos, ou, valendo-se do concreto. De

acordo com Patrício (2003, p. VIII), no antelóquio da obra *Pedagogia geral*, “o destino predominantemente pedagógico” de Herbart, “deve relacionar-se com o seu encontro com Pestalozzi, na Suíça”.

- ¹⁸ Próximo ao início do século XIX, o declínio do Antigo Regime e o advento do desenvolvimento Industrial eram realidades em países como a França e a Inglaterra, contudo, na Alemanha os passos eram mais lentos. No final do século XIX, a Alemanha ainda era “organizada por diversos e fragmentados principados e reinados com destaques à Prússia e a Áustria”. Seu “processo de unificação foi lento e difícil. Entre diversos acordos e desacordos, por uma manobra da elite política, em que, cita-se o papel importante de Otto Von Bismarck (1815-1898), a unificação do Estado Nacional Alemão foi formalizada em 1871” (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 132).
- ¹⁹ Segundo Favoreto e Galter (2018, p. 132), na época, para além das contradições impostas pelo declínio do Antigo Regime e constituição de um Novo, os povos germânicos também conviviam com as invasões napoleônicas e os crescentes “protestos contra a Igreja Católica”, principalmente por intermédio das ideias de Lutero (1483-1546). Com as reformas protestantes, a Igreja Católica passou a perder “seu poder centralizador” e logo, as relações sociais tornaram-se mais individualistas, “pondo em risco os ideais de unidade nacional”.
- ²⁰ Sobre a psicologia, a posição metafísica de Herbart radica-o na corrente do associacionismo de David Hume. A psicologia herbartiana é algo como uma física do mundo da psique. Para mais informações, consultar Herbart (2003) e Hilgenheger (2010).
- ²¹ De acordo com Herbart (2003, p. 145), a “vontade” é definida “como sede do caráter”, assemelhando-se a um ideal constante. Para ele, a vontade se diferencia do desejo que se caracteriza como impulsos constituídos pelo humor.
- ²² Herbart (2003, p. 145) designa por caráter o modo de decisão do sujeito. Ou seja, “aquilo que o homem quer, comparado com o que não quer”. Sendo assim, “o caráter é a forma da vontade e, só pode ser compreendido no contraste entre aquilo que ele decide e o que exclui”.
- ²³ Conforme Favoreto e Galter (2018, p. 134), as representações consistem em objetos de pensamento que, ao serem percebidos e trazidos à consciência, “poderiam contribuir para que o indivíduo pudesse interpretar melhor seu mundo real, de modo a direcionar sua conduta para a vida social”. Neitzel (2020, p. 189) afirma que as representações correspondem ao processo no qual a mente do indivíduo “estabelece certas diretrizes e pressupostos que se tornam o equipamento pelo qual o sujeito faz a leitura da realidade e busca avaliar o que é crível”.

Referências

ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista brasileira de História*, v. 18.36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFdjhSH4J/?lang=pt>. Acesso: 30 dez. 2021.

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

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Obras Completas de Rui Barbosa. v. X, t II (1883)). Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/372>. Acesso em: jul. 2020.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *A província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. Ed. Facsim. Brasília: Senado Federal, 1996.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Uma leitura não tradicional de Johann Friedrich Herbart: auto-governo pedagógico e posição ativa do educando. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157564>. Acesso em: 02 set. 2020.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

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: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45205>. Acesso em: 15 out. 2020.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antônio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235126098.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

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, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3905/2051>. Acesso em: 02 set. 2020.

FAVORETO, Aparecida. *Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira*. 1998. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart / Norbert Hilgenheger*; tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

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

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

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

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tomo I. Tradução de Luiz Aparecido Carus. São Paulo: Mestre Jou, 1974. p. 415-423.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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.

NEITZEL, Odair. *A pedagogia como autogoverno em Johann Friederich Herbart*. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1538>. Acesso em: 06 abr. 2019.

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: jul. 2020.

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

ROMÃO, José Eustáquio. Introdução. In: HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart*. Tradução e organização de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 35-40. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

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: abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Verbetes. Concepção pedagógica tradicional. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

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

TEIXEIRA, Anísio E. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

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, 10 set. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>. Acesso em: 12 maio 2020.