

Instrução educativa e interesse múltiplo em Herbart: aproximações com a formação do sujeito ético em Foucault

Instrucción educativa e interés múltiple en Herbart: aproximaciones con la formación del sujeto ético en Foucault

Educational instruction and multiple interest in Herbart: approaches with the formation of the ethical subject in Foucault

José Pedro Boufleuer*

Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker**

Resumo

Este artigo retoma de Johann Friedrich Herbart as noções de instrução educativa e de multiplicidade do interesse, em um esforço de releitura do seu potencial pedagógico pela sua articulação com o caráter hermenêutico da condição humana. Tal caráter leva ao entendimento de que há uma dimensão ética e formativa presente nos saberes/conhecimentos escolares e que tornam possível a constituição de um modo ético de existir. De Herbart, pela via da reflexão hermenêutica, o artigo estabelece aproximações com Michel Foucault, de cuja obra recupera o sentido formativo do cuidado de si e do saber da espiritualidade a ele vinculado. Assim, compreende-se que o saber/verdade pode trazer ao sujeito uma transformação de si, à medida que se constitui para ele como modalização espiritual. Tem-se, assim, algo muito próximo da noção espiritual de interesse de Herbart e do objetivo de sua instrução educativa, que é forjar uma disposição espiritual, um interesse múltiplo no sujeito pelo mundo e pelas relações humanas. A formação para a multiplicidade do interesse amplia o universo simbólico do sujeito, permitindo-lhe compreender a si, ao outro e ao mundo de modo alargado, o que é fundamental para uma vida ética.

Palavras-chave: educação; conhecimento; condição hermenêutica; ética.

Recebido em: 27/01/2021 – Aprovado em: 26/11/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12223>

* Graduado em Estudos Sociais e em Filosofia e especialista em Educação pelo Instituto Educacional Dom Bosco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia, filosofia da educação, Habermas, ação comunicativa, paradigma da comunicação e agir comunicativo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3926-5164>. E-mail: jospébou@unijui.edu.br

** Mestre em Educação nas Ciências pela Unijui; doutoranda em Educação nas Ciências na Unijui; bolsista da Capes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5575-2248>. E-mail: fran.anjos@hotmail.com

Resumen

Este artículo retoma de Johann Friedrich Herbart las nociones de instrucción educativa y multiplicidad del interés, en un esfuerzo por releer su potencial pedagógico a través de su articulación con el carácter hermenéutico de la condición humana. Tal carácter lleva a entender que existe una dimensión ética y formativa presente en los saberes/ conocimiento escolar y que posibilitan la constitución de una forma ética de existir. Desde Herbart, mediante la reflexión hermenéutica, el artículo establece similitudes con Michel Foucault, cuya obra recupera el sentido formativo del autocuidado y el conocimiento de la espiritualidad ligado a él. Así, se entiende que el conocimiento / verdad puede traer al sujeto una transformación de sí mismo, ya que se constituye para él como modalización espiritual. Así, hay algo muy cerca de la noción espiritual de interés de Herbart y al objetivo de su instrucción educativa, que es forjar una disposición espiritual, un interés múltiple en el sujeto por el mundo y por las relaciones humanas. La formación para la multiplicidad del interés expande el universo simbólico del sujeto, permitiéndole comprenderse a sí mismo, al otro y al mundo de una manera más amplia, fundamental para una vida ética.

Palabras clave: educación; saber/conocimiento; condición hermenéutica; ética.

Abstract

This article takes up Johann Friedrich Herbart's notions of educational instruction and multiplicity of interest, in an effort to re-read their pedagogical potential through their articulation with the hermeneutic character of the human condition. Such character leads to the understanding that there is an ethical and formative dimension present in school knowledges/learnings and that they make it possible the constitution of an ethical way of existing. From Herbart, through hermeneutic reflection, the article establishes approaches with Michel Foucault, recovering, from his work, the formative sense of self-care and the knowledge of spirituality linked to it. Thus, it is understood that the knowledge/truth can bring the subject a transformation of himself insofar as it is constituted for him as spiritual modalization. Therefore, there is something very close to Herbart's spiritual notion of interest and to the goal of his educational instruction, which is to forge a spiritual disposition in the subject, a multiple interest in the world and human relations. Formation to the multiplicity of interest enlarges the subject's symbolic universe, allowing him/her to understand him/herself, the other and the world in a broad way, which is fundamental to an ethical life.

Keywords: education; learning/knowledge; hermeneutic condition; ethics.

Introdução

Eis o que queríamos dizer sobre o modo da disposição do espírito que o ensino múltiplo ambiciona preparar – na medida em que o saber do tempo o torne possível. *Nela se reúne o prazer de viver com a elevação da alma* (HERBART, 2003, p. 141, grifo do autor).

A quais finalidades a educação se orienta? E no caso da educação escolar, o seu caráter formativo pressupõe alguma especificidade do saber que nela se comunica ou nela se constrói? Tais perguntas têm levado a respostas as mais diversas ao longo de nossa tradição pedagógica. Por óbvio, a educação é um tema da humanidade, anterior e que transcende à escola como instituição social. Mas é em torno dessa instituição que o debate sobre a formação humana tem assumido uma importância

toda especial, haja vista o caráter sistemático e intencional do seu fazer, o que pressupõe uma explicitação e uma sustentação de seus processos e de suas finalidades.

Considerando o tempo escolar como um tempo destinado ao cuidado formativo para com as novas gerações, nosso foco de discussão será a dimensão ética e subjetivadora do saber aí mobilizado. Nesse sentido, tomamos a escola como um tempo em que o “eu” dos sujeitos se torna objetivo formativo, algo com que se ocupam os professores e também os próprios alunos – mesmo que, por certo tempo, não tenham consciência disso. Assim, é na escola que se apresenta uma oportunidade ímpar de o sujeito se ocupar consigo mesmo, com a sua subjetivação. Esse tempo, porém, tem se tornado cada vez mais funcional, cada vez mais produtivo e ajustado às demandas de uma ordem social e econômica estabelecida. E é justamente nessa direção que ganham força diversos discursos sobre a escola que entendem como sendo tarefa sua a capacitação e a habilitação das novas gerações para que possam ingressar de forma qualificada no mercado de trabalho e, com isso, virem a se inserir com “eficiência” na ordem de um mundo e de um sistema vigentes. Nesse viés, também entram em cena disputas político-ideológicas quanto ao que é digno ou não de ser ensinado, ou melhor, quanto ao que é útil ou não de ser aprendido.

Subjaz ao desejo de tornar a escola funcional à ordem estabelecida o entendimento do conhecimento como ferramenta, como meio necessário para se chegar a determinado fim, em regra, consubstanciado em alguma forma de produtividade no sistema de mercado. Como consequência disso, temos o esvanecimento e até mesmo o esquecimento – intencional, como projeto político-educacional – do sentido formativo da educação escolar. Frente a isso, a dimensão ética da formação humana e a preocupação com as formas de subjetivação acabam sendo relegadas a segundo plano – na melhor das hipóteses. O nosso intento, aqui, é justamente colocar em primeiro plano a dimensão formativa da escola – e da educação em geral –, que consiste na tarefa de constituir subjetividades autônomas, éticas e comprometidas com o mundo comum e com as relações humanas. Nessa direção, e já numa perspectiva assinalada por Herbart, o saber que na escola se comunica e se constrói assume um lugar extremamente importante como fundamento de uma compreensão de si, do outro e do mundo.

Para a realização deste nosso intento, tomaremos como referência, num primeiro momento, a obra de Johann Friedrich Herbart (1776-1841)¹ e as noções, por ele cunhadas, de instrução educativa e de multiplicidade do interesse. Como herdeiro da mais alta cultura pedagógica da *Aufklärung*, o pedagogo e filósofo alemão possui uma obra que acreditamos ter muito a contribuir para pensar sentidos da

formação ainda, e especialmente, para os dias de hoje. Isso porque, ao desenvolver uma *Pedagogia geral* (2003) que tem como finalidade primeira a constituição do caráter moral, Herbart coloca em questão o compromisso ético para com a formação das individualidades, o que implica oportunizar uma experiência em que o sujeito vai constituindo para si um modo autônomo, livre e interessado de se situar diante do mundo, do outro e de si. Mesmo que soe estranho esse “situar-se diante de si”, é possível, conforme o autor, o sujeito construir uma espécie de senso interior, que o torne capaz de voltar o olhar para si, para seus pensamentos, para suas ações, o que assume o caráter de uma reflexão ética.

A formação ética em Herbart tem como objetivo maior a consolidação de uma vontade moral por parte do educando, entendida esta como o exercício ético de escolha, de tomada de decisão consciente sobre as questões que dizem de como se deve viver junto aos outros. A consecução desse objetivo, conforme o autor, torna-se possível mediante a formação de uma individualidade multiplamente interessada. Assim, cabe ao ensino (à instrução), como sua tarefa primeira, fundamentar esses interesses. A questão que se põe, portanto, é ver de que forma o ensino é capaz de produzir uma vontade moral através da formação do interesse múltiplo. Conforme Herbart, é o próprio conteúdo do ensino que permite a criação desse interesse que, por sua vez, possibilita uma existência assentada em pressupostos éticos.²

Faremos nosso esforço de releitura das contribuições de Herbart para a educação em sua dimensão formativa na recorrência à reflexão hermenêutica acerca da condição humana, situando-nos, para isso, na esteira das contribuições de Heidegger e Gadamer e que, em nosso entender, confluem para a compreensão de um mundo humano simbolicamente estruturado. Esse aporte da hermenêutica permitirá, como pretendemos mostrar, aproximações com autores contemporâneos, dentre os quais destacamos Michel Foucault. Assim, veremos que as noções de instrução educativa e de constituição de uma vontade moral através do desenvolvimento do interesse múltiplo remetem a uma compreensão de formação em que o conteúdo da educação, ou o saber que nela é comunicado ou construído, já não se separa de sua finalidade formativa de constituição de uma subjetividade eticamente orientada. Ou seja, tais noções remetem àquilo que se tem compreendido como articulação íntima, e já não separada, entre saber e ser. Essas tematizações nos levam a questões específicas do modo humano de ser, da nossa condição hermenêutica de seres que existem e se formam a partir da experiência da compreensão e das aprendizagens singularizantes.

Especificamente na aproximação para com Foucault veremos como as noções herbartianas destacadas convergem com suas reflexões sobre o saber da espiritua-

lidade, que traz ao sujeito uma espécie de retorno, de devolutiva ou “recompensa”, resultando na transformação de seu modo de ser. Trata-se, aqui, das reflexões feitas pelo filósofo francês durante os cursos dos anos de 1981 e 1982 no Collège de France, publicadas na obra *A hermenêutica do sujeito* (2010). A noção de saber da espiritualidade e sua relação com a dimensão formativa do cuidado de si e a *pa-raskheue* (preparação ou *instructio*) tem tudo a ver, em nosso entender, com o sentido de instrução formativa tal como proposto por Herbart. Assim, tanto Herbart como Foucault nos levam a pensar como os saberes escolares podem se tornar profícuos e interessantes para o ser mesmo do sujeito, para a formação do seu *ethos*.

Assim, nosso primeiro movimento teórico será destinado à interpretação da noção formativa e ética de instrução educativa e da multiplicidade do interesse como finalidade da pedagogia e, também, como seu caminho (método), o que faremos, basicamente, a partir, da obra *Pedagogia geral* (2003) de Herbart. Em seguida, trataremos alguns elementos acerca da nossa condição hermenêutica, que imaginamos uma via teórica que nos permite pensar o lugar fundante do saber nos processos de formação das subjetividades e de configuração do mundo humano comum. Essa reflexão será o fio condutor para as aproximações que buscaremos estabelecer, na sequência, de Herbart para com Foucault, acerca da dimensão formativa, ética e interessante do conhecimento escolar. Com esse percurso buscaremos sustentar o que entendemos ser uma dimensão formativa do saber escolar que permite a ampliação dos horizontes interpretativos, culturais, éticos e estéticos dos sujeitos.

Esta é uma pesquisa bibliográfica que, sob inspiração e condução da hermenêutica filosófica, busca produzir uma compreensão acerca do fenômeno da formação humana através da interpretação da tradição de dois grandes pensadores do humano e de sua constituição/formação.

A dimensão ética da pedagogia de Herbart: a instrução educativa e a multiplicidade do interesse

Herbart desenvolve as noções de instrução educativa e de multiplicidade do interesse em sua obra *Pedagogia geral deduzida da finalidade da educação* (2003), publicada inicialmente no ano de 1806. Este escrito representa o esforço do pedagogo e filósofo em construir um caminho pedagógico com vistas a alcançar aquelas que seriam as duas finalidades da pedagogia, a saber, a formação do sujeito dotado de vontade moral (ou de um modo ético de existir) e multiplamente interessado.

Esta segunda finalidade formativa era considerada pré-requisito para a consolidação da primeira, por isso foi considerada um fim imediato atribuído ao processo de instrução educativa.

A noção de instrução educativa merece uma atenção especial, pois se trata de um novo paradigma do pensamento e da ação pedagógica inaugurado por Herbart, baseado na sua experiência como preceptor e professor e numa reflexão filosófica em que “a *educação* preocupa-se em formar e aprimorar o ser humano” e a “*instrução* veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões pré-existent e faz despontar capacidades” (HILGENHEGER, 2010, p. 14, grifos do autor). Assim, o sucesso da educação depende de uma adequada instrução, sendo esta condição para a educação e um potente elemento formativo.

Em Herbart a instrução educa, forma um modo de ser ético do indivíduo, porque é assentada na multiplicidade do interesse. Multiplicidade que permite ao sujeito escolher com maior liberdade como agir. No fundo, trata-se da possível dependência da formação moral em relação à instrução, aos saberes, ou aos interesses, como se refere Herbart. “Importante notar como a formação moral 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). Disso deriva a Pedagogia Geral, conforme a qual esses outros elementos da educação, dentre os quais o conhecimento, são condições para a moralidade. Percebemos aí o vínculo potente entre saber e ser, entre conhecimento e ética, em acordo com o sentido de instrução educativa de Herbart. “A ideia mestra da pedagogia de Herbart é que o único fundamento de toda a educação é a instrução. Não existem mais, portanto, duas educações distintas: uma educação intelectual e uma moral.... Instruir a mente é, julga ele, construí-la” (EBY, 1978, p. 414).

Herbart define o interesse como caminho pedagógico para a realização dos objetivos da instrução educativa. Isso porque “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). Desse modo, o interesse assume na pedagogia de Herbart um duplo movimento, ou melhor, ocupa dois lugares: como objetivo formativo, expresso pela noção de multiplicidade do interesse, e como meio pedagógico que possibilita alcançar esta finalidade, isto é, o interesse como caminho pedagógico.

À instrução cabe a construção de interesses pela humanidade e pelo mundo. A pluralidade desses interesses forja, por sua vez, uma multiplicidade de interesses na alma dos sujeitos, o que lhes possibilita escolher com maior clareza como agir

no mundo, tornando possível uma ação ética. Diferentemente dos ideais de educação difundidos em sua época – e também de um certo ideário pedagógico atual –, Herbart propõe uma inversão do sentido de interesse, considerado até então como motivação para o estudo. Defende, por isso, que os estudos é que devem servir para fazer surgir o interesse para seu objeto, porque “os estudos só devem durar um certo tempo, enquanto que o interesse deve subsistir durante toda a vida” (HERBART *apud* HILGENHEGER, 2010, p. 24).

Vejamos, agora, de forma mais específica, como o conceito de multiplicidade de interesse aparece na obra *Pedagogia geral*. Esse conceito aparece no momento em que Herbart (2003, p. 47) considera os objetivos da educação, que se repartem pelos objetivos do livre arbítrio do educando e pelos objetivos da moral. Com isso, Herbart imagina que a educação deva oferecer ao educando as possibilidades para este livre arbítrio, ou, em outras palavras, as condições para que, em sua vida adulta, consiga se ocupar daquilo que for de sua vontade. Ele reconhece a necessidade de a educação tratar da “múltipla receptividade”, que “só pode existir a partir de múltiplas tentativas da própria aspiração” (2003, p. 48). Entendemos que aqui Herbart se refere às possibilidades de se ocupar de algo, para o que a educação deve se preocupar em oferecer um “quantum”, uma quantidade significativa de interesses que permitam ao sujeito escolher com liberdade aquele ou aqueles que são de sua vontade. Trata-se da formação de uma multiplicidade de forças espirituais, designada pelo termo multiplicidade do interesse, e que deve ser formada harmoniosamente. Põem-se, assim, os “objetivos possíveis” da educação que o educando possa, um dia, querer seguir numa maior ou menor extensão.

Herbart (2003) também aponta os “objetivos necessários” da educação, que é a formação da moralidade. Para ele, a moralidade tem sua sede na vontade própria, o que o leva a entender que a educação moral não tem que produzir uma exteriorização das ações, “mas sim a compreensão, juntamente com a respectiva vontade, na alma do educando” (2003, p. 48). Diz ele que:

O objetivo da formação moral não pretende outra coisa senão que as ideias de justiça e bem, em todo o seu rigor e pureza, se tornem os verdadeiros objetos da vontade, e que, de acordo com elas, se determine o conteúdo íntimo e real do caráter, bem como o cerne profundo da personalidade, relegando para último lugar qualquer outra arbitrariedade (2003, p. 50).

É de se destacar que Herbart considera a multiplicidade de interesses como condição para a moralidade, como núcleo onde residem as possibilidades éticas da existência. Cabe, por isso, à educação permitir o alargamento da multiplicidade em cada sujeito. Isso leva Herbart a concluir e a afirmar que a moralidade – Her-

bert também a chama de caráter moral – tem que ter raízes na multiplicidade, derivando disso a primordialidade do ensino para sua pedagogia, bem como a definição de um método pedagógico para alcançar tal objetivo formativo³. A partir de tais exposições, Herbart elege as categorias de aprofundamento e reflexão como procedimentos pedagógicos necessários para a construção dessa individualidade multiplamente formada.

A atividade de aprofundamento cria condições para o surgimento do interesse. E por interesse se entende a atividade espiritual que forja o horizonte – simbólico, diríamos nós – do sujeito, seu gosto por este ou aquele assunto, por este ou aquele modo de agir. O aprofundamento é, assim, o movimento de pausa, de meditação, de entrega a algum assunto humano, de debruçar-se sobre algo. Herbart (2003, p. 63) também o define como penetração, e compara o aprofundamento à experiência estética, pois,

Assim como cada quadro necessita de luz própria, assim como 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.

O autor ainda indica que quem alguma vez se entregou com amor a um objeto da arte humana sabe o significado de aprofundamento, e vê nela, na pausa, no debruçar-se sobre algo, a vantagem da formação. Com isso, percebemos a aposta no conhecimento como algo interessante por si, como algo que merece atenção, que é digno do nosso tempo, da nossa experiência. Assim, aprofundar-se em algo, permitir-se penetrar por algum assunto que diz do nosso mundo, ou das relações humanas, é uma espécie de cuidado que temos para conosco mesmos e um exercício ético em relação à tradição que nos constitui. É como se, ao nos entregarmos ao aprofundamento em algo, estivéssemos reconhecendo nossa dívida para com a tradição, para com a cultura, ao mesmo passo que reconhecendo nosso direito em compreender esse passado a partir do qual fomos forjados.

Herbart compreende que somos orientados moralmente pelo conjunto de interesses que compõem o nosso círculo de pensamentos.⁴ Por isso, ressalta a importância de que a instrução educativa nunca perca de vista a necessidade de reunir os múltiplos interesses construídos através do ensino, para que a alma não fique fragmentada e, por isso, dispersa. Trata-se de pensar em uma formação que não restrinja os sujeitos ao universo dos desejos momentâneos, mas que amplie a sua concepção de mundo e do outro, daí a necessidade de estar “fundida” em uma multiplicidade de interesses.

Ainda que as múltiplas orientações do interesse se devam dividir de forma tão variada quanto nos pareçam variados e múltiplos os seus objetos, todos se devem dispersar a partir de um ponto. Ou então as múltiplas facetas devem representar os lados da mesma pessoa, tal como as diversas superfícies de um corpo. O facto é que na pessoa todos os interesses têm de pertencer a uma consciência e nunca devemos perder essa unidade (HERBART, 2003, p. 62).

Para o autor, essa unidade da pessoa é mantida através de um processo de reflexão em que os aprofundamentos se articulam. A partir da reflexão, esses interesses podem relacionar-se com outros já existentes, formando um sujeito multiplemente interessado. Com isso, podemos entender as razões de os aprofundamentos e a reflexão criarem o interesse, visto que este nasce justamente da possibilidade criada pelos estudos, pelos aprofundamentos, pela atenção, pela reflexão, o que é radicalmente diferente de algumas teorias do interesse que permeiam o ideário pedagógico atual e que apostam que o interesse é algo que a criança já possui sobre algum tema, algo quase que espontâneo ou, ainda, que é preciso muita inovação pedagógica, muito “brilho” nas aulas, para que o interesse seja criado.

A multiplicidade do interesse é composta por dois grupos de interesses, a saber, os “interesses do conhecimento” e os “interesses da simpatia” que, para Herbart, são estados de espírito. A simpatia é justamente o interesse acerca das relações, que compreende os interesses na humanidade, na sociedade, na relação entre ambas e para com o ser supremo. Os interesses do conhecimento, por sua vez, também são indispensáveis para a formação de individualidades multiplemente interessadas, dotadas de senso crítico e de liberdade interior. Isso porque esses interesses do conhecimento – quais sejam, da variedade, da sua regularidade e das suas relações estéticas – permitem compreender a dinâmica em que percebemos e representamos o mundo. Em outras palavras, trata-se de conhecer a estrutura do conhecimento acerca das objetivações humanas, seja no que se refere aos fenômenos da natureza, à constituição da matéria das coisas, aos conceitos, aos contrastes, às interligações das ideias que estruturam o mundo, ou, então, no que se refere à construção para si de um juízo estético das coisas humanas, o que requer um mergulho ou um aprofundamento nos objetos do conhecimento.

Para Herbart, esses interesses do conhecimento e da simpatia são indispensáveis para formar o bom cidadão, uma vez que, para o autor, os sujeitos precisam também se ocupar com as dinâmicas da vida em sociedade, mesmo que o compromisso da instrução seja primeiramente a individualidade e suas possibilidades de liberdade e de autoformação. Nesse sentido, Herbart condena o ensino que pretende roubar a individualidade dos educandos pela inculcação de saberes funcionais, in-

teresses restritos, conhecimentos meramente instrumentais, o que evidencia ainda mais a importância e atualidade de sua obra para a temática da formação humana.

Em síntese, em Herbart percebemos uma aposta na instrução educativa como caminho para a construção de um existir ético, algo que pode ser realizado mediante a formação para a multiplicidade do interesse. A relação da multiplicidade do interesse com a moralidade, ou seja, do ensino (instrução) com a finalidade da educação, está no fato de que são os interesses que guiam a vontade do sujeito. Daí a importância de uma formação em interesses múltiplos, já que “só o que é suficientemente forte e com uma interligação múltipla é que se apresenta frequentemente à alma e o que mais se salienta é que conduz à ação” (HERBART, 2003, p. 25). Herbart (2003, p. 81) acredita que o ensino consegue “penetrar mais fundo na oficina das ideias” e que sua multiplicidade permite aos sujeitos escolher com maior liberdade com que se ocupar. A respeito disso, Eby (1978, p. 412) pontua que “somente aquele indivíduo que tenha a mais ampla ordem de experiências e interesses, que tenha estudado a vida sob maior número de aspectos, pode fazer, com confiança, as melhores escolhas”. Trata-se de uma aposta na educabilidade dos sujeitos, ou melhor, na sua autoeducação mediante o alargamento do círculo de pensamentos, o que se dá a partir da criação de múltiplos interesses possibilitados pela instrução (ensino).

Por fim, essa instrução que é educativa em Herbart permite o reconhecimento da unidade entre ser e conhecer, no sentido de que aquilo que sei, aquilo que me interessa, aqueles saberes que constituem o meu modo de pensar, impactam o modo como existo e o modo como tomo minhas decisões. Esse é um ponto a ser destacado, pois se relaciona com o sentido de saber da espiritualidade de Foucault, que será abordado mais adiante.

O caráter formativo da instrução educativa de Herbart à luz da compreensão hermenêutica da condição humana

Uma visualização mais evidente da potencialidade reflexiva e normativa da noção de instrução educativa de Herbart – especialmente, do ensino como fundamento do interesse e desse como disposição do espírito capaz de orientar uma existência ética – pensamos ser possível com base no reconhecimento do caráter hermenêutico da condição humana. Isso porque entendemos que tal caráter nos convoca a pensar sentidos para a formação humana e para os conhecimentos mobilizados em espaços como a escola, sentidos esses que demandam compreensão, o que é próprio dos seres de nossa espécie.

A hermenêutica (filosófica de Gadamer e da facticidade de Heidegger) entende que a compreensão é a experiência do/de ser no mundo, do ser-aí, “é o modo originário da vida humana mesma” (GADAMER, 2006, p. 40). Tudo o que sabemos sobre o mundo é compreensão e tudo o que somos deriva dessa compreensão que nós e os outros fizemos/fazemos de nós mesmos, pois “o compreender é o modo de ser do ser-aí que o constitui como ‘saber-ser’ (savoir-être) e ‘possibilidade’” (2006, p. 40). Esse é o peso ontológico que Heidegger atribui à compreensão, dirá Gadamer. Com isso, pode-se entender por compreensão a experiência de comprimir/internalizar em si uma verdade – ou um discurso com pretensão de verdade. Internalizar um entendimento a tal ponto que o sujeito consiga operar com ele, pensar com/a partir dele, ao modo de uma construção/internalização que possibilite existir de um modo diferente, como um “saber-fazer”, um “poder”, uma “capacidade para”, como indica Gadamer (2006, p. 41) ao pensar os sentidos do verbo “compreender”. Gadamer (2006, p. 41) também entende que “quem ‘compreende’ um texto, para não dizer uma lei, não apenas se projeta, no esforço da compreensão, em direção a um significado, mas adquire pela compreensão uma nova liberdade de espírito”.

Dada essa nossa condição hermenêutica, estar no mundo já é sempre um “estar compreendendo”, o que é possibilitado, por sua vez, por um “estar interpretando”. A condição hermenêutica, por sua vez, se vincula à nossa condição de seres de linguagem que, por sua vez, permite a interpretação e a compreensão, fazendo de nós uma espécie simbólica. Nosso mundo enquanto realidade significada se torna a base sob a qual realizamos nossas vidas. Acrescente-se a isso que nós só temos mundo (humano) porque temos os signos (o simbólico) que operam ao modo de redes (de significados) que nos permitem alguma visão das coisas, já não uma visão do que as coisas são em si, mas como elas se nos apresentam pela mediação desses signos que criamos e compartilhamos uns com os outros.⁵ Disso resulta que o mundo não se nos dá, mas que nós o interpretamos em conformidade com o potencial de nossa capacidade de significá-lo.

Para todos os efeitos, e conforme esse modo hermenêutico de pensar, nós humanos inventamos um mundo não natural, um mundo constituído por signos da cultura, da civilização, das sociedades e que necessitam ser aprendidos por cada novo ser que aqui chega. Dessa forma, cada um de nós, para se tornar humano, necessita da experiência de compreender esses signos que estruturam o mundo, ao modo de um aprendizado que constitui determinada forma de ser sujeito através da construção de significados acerca dessas “realidades” mundanas. Com isso, pode-se

inferir que a compreensão alcança toda experiência humana de mundo – designada pela noção de hermenêutica –, sobretudo se entendida em seu sentido ontológico.

Assume-se, com isso, o entendimento de que nosso modo de ser e compreender a nós mesmos, o outro e o mundo é possibilitado por uma compreensão em sentido ontológico, por uma espécie de aprendizagem singularizante, indispensável a nossa espécie pelo fato de termos estruturado um mundo simbolicamente. É um sentido de aprendizagem que, de acordo com Mario Osorio Marques (1995, p. 10), deve ser “entendida não como simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente do ser do homem singularizado entre os homens”. A aprendizagem singularizante pode ser pensada como uma espécie de disposição humana, sem a qual o humano não se realiza. Uma compreensão, para todos os efeitos, já não assentada em pressupostos metafísicos, como se o humano fosse obra de alguma força sobrenatural, mas em que ele é percebido em meio às suas possibilidades imanentes que se lhe colocam como ser de linguagem e que lhe faculta ter um mundo. Assim, humano e mundo existem como realidade mental, ou seja, existem por que estão inscritos em cada um de nós. Inscrição que se dá pela aprendizagem. Recorrendo novamente a Marques (1995, p. 15), temos um humano cuja existência:

[...] não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de uma imensa gama de possibilidades em aberto. Nasce no seio de uma cultura viva, que só é tal à medida que assumida como desafio de permanente reconstrução pela atribuição dos sentidos que imprime a seu convívio em sociedade e na estruturação da própria personalidade.

Dentre as possibilidades de “existir” que a nossa condição humana nos faculta temos a singularização, isto é, a possibilidade de nos tornarmos sujeitos mediante automodelagem e pela criação de mundo, o que se dá a partir de um processo disruptor em que o sujeito se torna capaz de sustentar eticamente e argumentativamente os seus desejos e as suas ações, em um movimento de autonomia, de maioridade em relação a sua existência e sua relação com o outro e com o mundo.

Em uma linha de aproximações possíveis, em Herbart, os interesses possibilitados pelo ensino dão ao espírito novas disposições, ampliando o círculo de pensamentos e os horizontes compreensivos dos alunos. Conforme o autor, ainda, os interesses permitem uma nova forma de se ocupar com o mundo, consigo, e, dependendo do interesse que compõe essa nova ocupação, é possível que possibilitem uma forma diferente de sentir e se relacionar com o outro – o que tem a ver com os interesses do conhecimento e da simpatia. De alguma forma, isso que visualizamos

como perspectiva comum entre a concepção de formação de Herbart e o modo como ela é compreendida pela hermenêutica confere com o modo como Marques (1993, p. 108) conceitua a educação, isto é, como “alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens”.

Também podemos ver aproximações da concepção herbartiana com o entendimento acerca da formação expresso por José Sérgio Fonseca de Carvalho (2017, p. 26-27), para quem uma experiência se torna formativa através de sua dimensão afetiva, quando vivê-la transforma algo em nós e inaugura uma nova forma de nos relacionarmos com o mundo. Ainda, o que se espera como resultado da formação é “uma forma de se relacionar com o saber” (LEFORT *apud* CARVALHO, 2017, p. 27), sendo que a relação com o saber é necessariamente uma forma de relação com o mundo, com seus objetos culturais e com as relações que estabelecemos como humanos. Nessa linha de aproximações indicadas, pode-se dizer que a formação precisa produzir uma forma de ser, o que se dá mediante a compreensão do modo humano de ser que, por sua vez, está expresso nos signos que construímos intersubjetivamente ao longo da tradição histórica e cultural, o que também designamos por conhecimento/saber.

A instrução educativa e a constituição de um modo ético de ser: aproximações entre Herbart e Foucault

Para nos ajudar a pensar a constituição da subjetividade e de um modo ético de ser a partir do desenvolvimento de um interesse múltiplo pelos diferentes temas que configuram o mundo humano – os conteúdos do ensino – recorreremos a Foucault, porque ele se ocupou em investigar as relações entre o sujeito e a verdade, ou de como nos subjetivamos a partir da verdade/saber/conhecimento. É importante justificar a plausibilidade do recurso ao pensamento de Foucault para pensar o sentido ético da formação humana, e o fazemos com base no entendimento de que ele se ocupou notoriamente em compreender de que modo nos tornamos o que somos, realizando uma hermenêutica do sujeito. Os esforços desse autor em compreender como nos subjetivamos e, em especial, os estudos dos últimos anos de sua vida acerca da ética da existência – em que o cuidado de si aparece como possibilidade de uma “ética do eu” – são indiscutivelmente relevantes para a educação, considerando que o seu esforço consistiu em criar possibilidades para a (trans)formação da subjetividade em subjetivação de si.

A recuperação da noção de cuidado de si nos permite conceber o conhecimento em sua dimensão espiritual, isto é, não em sentido puramente racional e instrumental, como meio para fins de poder e dominação sobre o mundo e sobre os outros, mas como tendo um fim em si mesmo à medida que possibilita uma transformação do sujeito sobre si ao buscá-lo. A compreensão de Pedro Angelo Pagni (2015, p. 24) sintetiza muito bem a amplitude existencial e ética do cuidado de si na concepção de Foucault, destacando que o cuidado de si se configura como uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo; como forma de olhar para si que demanda atenção ao que se pensa; como práticas espirituais de meditação e exercícios espirituais sobre si que nos purificam, transformam configuram.

A temática da formação humana aparece justamente no momento em que Foucault (2010, p. 43) mostra como a questão do cuidado de si, no diálogo platônico *Alcibiades*, relaciona-se com a noção de *paideia*. Para o autor, a *paideia* é uma outra forma de cultura “que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *selbstbildung*, como diriam os alemães”. Jaeger (2013) nos permite compreender a *paideia* como uma concepção alargada de cultura e, por isso, de formação humana, que orientava a totalidade das manifestações de vida do cidadão da *polis*. Era um princípio formativo do homem grego da antiguidade que buscava formar “um elevado tipo de homem” (JAEGER, 2013, p. 5). Com isso, a formação representava o sentido de todo o esforço humano. Resguardadas as devidas proporções, podemos dizer que Herbart também se relaciona com esse ideal formativo, pois, como neo-humanista⁶, cultiva uma imagem ideal de humano virtuoso e capaz de autoformar-se.

A alusão aos gregos se torna pertinente uma vez que eles se dedicaram a pensar as suas próprias existências, o que os fez acreditar na necessidade de a educação se constituir em um processo de construção consciente. Assim, a formação adequada do homem grego deveria estar centrada no conhecimento de si mesmo, sobre/para o corpo e o espírito. Ou seja, ao tomar a si como objeto de conhecimento e formação, a *paideia* representava o esforço de cuidar de si, para o que o conhecimento ou a verdade eram indispensáveis como uma forma de transformar-se, de praticar-se.

Isso diz de um modo específico de os sujeitos daquele tempo se relacionarem com a verdade, com o conhecimento, dado que na Antiguidade não estiveram separadas as questões de como ter acesso à verdade e a prática da espiritualidade. Foucault (2010, p. 17) indica que também em Sócrates e Platão essas esferas não estiveram separadas: “a epiméleia heautoû (cuidado de si) designa precisamente o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade”. Ou seja,

a verdade/conhecimento era constitutiva do modo de ser dos sujeitos, mas que foi transformado/esquecido/desvalorizado pela modernidade, junto com a desvalorização da noção de cuidado de si. Perdemos, com isso, o sentido ético do conhecimento, sua constituição como verdade que forma o modo de ser do sujeito.⁷ Como efeito dessa perda, aquilo que o sujeito sabe, aquilo que ele diz, e, infelizmente, aquilo que muitas vezes ensina, não se constitui para ele como uma verdade capaz de produzir coesão entre ser, pensar e agir.

Pelo fato de Herbart e Foucault terem essa raiz grega em comum, torna-se possível interpretar algumas das noções herbartianas a partir da hermenêutica do sujeito de Foucault.⁸ Em Herbart, por exemplo, pode-se perceber o esforço em pensar uma instrução que possibilite ao sujeito criar interesses múltiplos ao modo de uma autoformação, dispondo aos jovens múltiplas formas de aprofundamento, de afetação, de ocupação para consigo, com o outro, com o mundo. É nítido o desejo desse pedagogo em possibilitar uma instrução educativa em que os sujeitos possam ir construindo, como uma espécie de dispositivo, um senso crítico sobre si mesmos e uma unidade entre aquilo que compõe o universo do sujeito e seu modo de ação. Há, portanto, uma dimensão espiritual no interesse que o ensino é capaz de criar, capaz de operar como condutor de sua reflexão ética.

Foucault acena para a noção de *instructio* no momento em que pensa o elemento formador presente na ideia de prática de si, uma das dimensões do cuidado de si. Esse elemento formador da prática de si aparece de forma mais marcante no período helenístico e romano (séculos I e II) como desejo de preparar os jovens para enfrentarem as intempéries da vida. Uma preparação que não visa a dotar o indivíduo de saberes para que se torne um “técnico em algo”, ou um bom governante, como era o caso retratado no diálogo *Alcebiades*, mas um sentido de preparação que se vincula ao ser do sujeito.

Esse outro sentido de preparação que se liga à prática de si é de interesse primordial se quisermos pensar uma formação que se queira ética, pois se trata de montar um mecanismo de segurança, como alegou Foucault (2010), e não de inculcar um saber técnico e profissional ligado a uma atividade específica. Essa armadura protetora capaz de armar os sujeitos para se defenderem das dificuldades impostas pela vida em sociedade, pelos acidentes ou acontecimentos que possam ocorrer ou se produzir, era chamada pelos gregos de *paraskheué*, traduzido por Sêneca pelo termo *instructio* (FOUCAULT, 2010, p. 86).

Com Herbart podemos pensar uma instrução-preparação de si que se dá pelo estudo, pela atenção, com o que se cria interesse, ou melhor, a disposição para

um espírito multiplamente interessado. Interesse que designa “o tipo de atividade espiritual que a instrução deve produzir...pois ela não deve se contentar com o simples saber” (HERBART, 1985, p. 51). Em Herbart, o saber/conhecimento não é para a instrumentalização do sujeito para um fim isolado, nem para doutriná-lo em crenças, mas algo que lhe possibilita mover-se no mundo de modo autônomo, livre, capaz de vontade moral. Algo muito próximo ao que Foucault concebe como saber da espiritualidade.

A noção de saber da espiritualidade compreende, nas palavras do próprio Foucault (2010, p. 16), a “necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo para ter o acesso à verdade. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito”. Disso deriva que não pode haver verdade sem uma espécie de conversão, sem uma espécie de retorno da verdade sobre o sujeito. E o trabalho do sujeito sobre si mesmo é um dos movimentos que permite tal acesso à verdade, um trabalho de transformação de si, de cuidado de si sobre si mesmo, portanto, uma experiência ética de si.

A questão da verdade do sujeito exige uma relação do sujeito para consigo mesmo, a qual implica, por sua vez, um tipo de “conversão a si” que não pode ser pensada nos moldes da constituição do si mesmo como objeto do conhecimento, mas sim como modalização espiritual do saber” (DALBOSCO, 2010, p. 199).

Conceber o conhecimento como modalização espiritual remete ao fato de que possuímos uma condição humana hermenêutica, de que nossas subjetividades são forjadas por compreensões próprias e necessárias aos sujeitos que vivem nesse mundo estruturado/criado por saberes, por crenças, por verdades. A tematização sobre a nossa subjetivação pelo saber, pela verdade, como compreende Foucault, é próxima, ressaltadas as particularidades, daquilo que Herbart imaginou como tarefa formativa da instrução. Algo que se torna evidente ao querer fundamentar o interesse dos sujeitos pelo mundo e pelo humano através do ensino. Herbart entende que o ensino opera no sujeito, age sobre seu modo de ser, porque, tal como Foucault, concebe a dimensão formativa, transformadora e ética da verdade sobre o sujeito. E vai além. Herbart ousa defender a potencialidade da instrução de criar interesses múltiplos, capazes, por sua vez, de guiar o modo de decisão e ação dos sujeitos, ou seja, capazes de formar um modo de ser ético. Assim, podemos dizer que a instrução ao modo de uma preparação em Herbart é uma espécie de trabalho do sujeito sobre si mesmo. O tempo dedicado ao aprofundamento, ao estudo, traz ao sujeito um novo modo de compreensão que, na perspectiva de Gadamer (2006), aparece como uma nova forma de

o sujeito se ocupar, como uma nova liberdade. Este retorno da instrução-preparação-do estudo é, poderíamos dizer, uma experiência de cuidado de si. Tal é a dimensão ética e formativa possibilitada pelo saber/conhecimento.

Esse tempo de preparação/cuidado de si poderia ser capaz de preservar algumas dimensões do mundo que acreditamos serem necessárias de preservação, como as conquistas civilizatórias. Isso porque “as conquistas civilizatórias só se mantêm ou conseguem ser aprimoradas se forem objeto de aprendizagem e de cultivo por parte das novas gerações” (BOUFLEUER, 2019, p. 6). Ou, ainda, se puderem se tornar objeto de interesse para as novas gerações. Para Herbart (2003, p. 25), vale repetir, tudo o que a nós alguma vez se apresentou como interessante continuará ocupando lugar em nossa mente, mas somente aquilo que é “suficientemente forte e com uma interligação múltipla é que se apresenta frequentemente à alma e o que mais se salienta é que conduz à ação”.

O verdadeiro âmago da nossa existência intelectual não pode ser formado com êxito seguro através da experiência e do convívio. Certamente que o ensino penetra mais fundo na oficina das ideias. Pense-se no poder de todas as doutrinas religiosas! Pense-se no domínio que exerce tão facilmente e quase subitamente sobre um ouvinte atento uma palestra filosófica! Junte-se a força fértil da leitura de romances, porque tudo isso faz parte do ensino, seja ele bom ou mau (HERBART, 2003, p. 81).

Disso deriva que o ensino/instrução/preparação é o meio pelo qual a educação, ou a formação integral do humano, pode ser possível. Isso implica reconhecer a dimensão formativa do conhecimento, ou, ainda, o fato de que nos humanizamos através de processos de compreensão. Para Hilgenheger (2010, p. 19), a instrução de Herbart:

[...] 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.

Isso nos leva a interpretar a instrução educativa como processo de compreensão e, por isso, de apropriação de si e do mundo. De si, porque Herbart está demasiadamente preocupado com a autoformação da individualidade, com a possibilidade de os sujeitos tomarem a si como ponto de reflexão e ação, de guiarem autonomamente e eticamente seus pensamentos e suas ações. E do mundo, porque o caráter ético da instrução educativa, ou melhor, o fato de a formação da moralidade ser um objetivo necessário a ser alcançado pela instrução educativa já indica o reconhecimento de que, como humanos, precisamos encontrar modos razoáveis,

justos, solidários, éticos, que guiem o modo como compartilhamos o mundo. Isso significa que a compreensão do mundo é um pré-requisito para a formação do “ser ético”, porque é com base no que sabemos, acreditamos e sentimos que tomamos nossas decisões e agimos. Enfim, “[...] as ideias se transformam em emoções que, por sua vez, se transformam em princípios e modos de agir” (HERBART *apud* HILGENHEGER, 2010, p. 19).

Considerações finais

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).

De tudo o que aqui apresentamos, destaca-se o entendimento de que a dimensão formativa do saber deriva do fato de ele ser um dos fundamentos da subjetividade. Isso se articula com o reconhecimento de nossa condição hermenêutica, de seres que “se fazem” através da experiência da compreensão, maculada pela história e pelas relações humanas. Ou seja, aquilo que somos é, em boa medida, o que sabemos sobre nós, sobre o outro, sobre o mundo.

Isso nos leva a compreender que, dada a nossa condição humana aberta, sem sentidos naturalmente postos sobre como viver, somos compelidos a eleger ideais que nos guiem na permanente reconstrução do mundo comum e de nossas subjetividades. A educação representa nossos esforços em continuar alimentando um ideal de mundo e de humanidade. Resta sabermos se queremos que esses ideais sejam éticos, assentados na liberdade dos sujeitos de construírem autonomamente o ser que desejam para si, ou se queremos apenas conformar as novas gerações à realidade que já está posta. E se a nossa resposta for em direção à primeira opção, não restam dúvidas de que há muito a ser aprendido com a tradição grega, com a tradição moderna da *Aufklärung* que se expressa em Herbart (2003), com os estudos de Foucault (2010), e de outros tantos que se importaram com a ética da vida, com as subjetividades e, por isso, com o mundo.

Com Herbart aprendemos que somos orientados/movidos/interessados e agimos a partir do nosso círculo de pensamentos, ou do nosso horizonte de pensamento, forjados pela experiência de sermos sujeitos no mundo, pelas aprendizagens acerca desse mundo e das relações humanas nele estabelecidas. Aquilo que nos interessa, que ocupa nosso espírito de forma mais significativa, é o que estará presente de forma mais constante no nosso pensamento, e por isso irá impactar no

modo como decidimos agir. Dito de modo bastante simples, os saberes que mais nos interessam irão se sobressair no momento em que somos convocados a decidir sobre algo. Tal é a importância da instrução educativa de Herbart e daquilo que é sua finalidade prática mais urgente, que é a multiplicidade do interesse, pois o sujeito que foi instruído e educado com base na multiplicidade do interesse dispõe de maior liberdade interior. Por isso a noção de multiplicidade do interesse de Herbart carrega o sentido ético de sua pedagogia, porque é uma noção espiritual, que se liga à aposta no conhecimento como caminho para a formação do sujeito dotado de vontade moral: um interesse que mobiliza no sujeito uma conduta ética. Ao recuperar em Foucault as noções do cuidado de si, das práticas de si, da espiritualidade como caminho para a transformação de si pela verdade, encontramos modos de existir que inspiram a pensar os objetivos da formação humana. Afinal, só nos dedicamos a essa tarefa porque acreditamos que não há um instinto que determine, pelo menos de todo, como devemos ser, sentir, agir. Logo, é preciso trabalhar com ideias humanas sobre como formar humanos em humanos. E essas ideias não nascem espontaneamente, tal qual toda e qualquer teorização acerca da educação. Elas nascem da tradição histórica, cultural e social que nos constitui. Por essas razões é que o esforço de Foucault em recuperar os movimentos desse modo de vida – que marca o cuidado de si – é tão importante para quem pensa a formação. Importante porque os sentidos formativos inerentes ao cuidado de si nos levam ao reconhecimento do caráter de modalização espiritual que as compreensões acerca das objetividades do mundo (ou das pretensões de verdades) nos possibilitam. Compreensões que podem se materializar nos saberes/conhecimentos escolares e criar condições para a formação ética das novas gerações, principalmente se sustentadas pelos objetivos formativos da instrução educativa de Herbart, balizadas pela multiplicidade do interesse.

Notas

¹ Herbart nasceu na cidade de Oldenburg, situada ao norte da Alemanha, em 4 de maio de 1776, e morreu em 11 de agosto de 1841 em Göttingen. Aos 16 anos iniciou seus estudos acerca da moral kantiana, uma inquietude que o seguiu durante toda a sua vida. De 1794 até 1797, foi aluno de Fichte, na Universidade de Iena. Atuou como preceptor de uma família da Suíça durante dois anos, experiência que o levou a dedicar-se ao estudo da pedagogia. Nesse período contou com a influência de Pestalozzi, de quem também foi amigo. Foi professor nas universidades de Göttingen e de Königsberg, onde sucedeu a Kant. Dedicou-se à experimentação pedagógica criando, com a ajuda de Humboldt, um seminário pedagógico para a formação de professores do ensino secundário, bem como uma escola modelo.

² O caráter formativo da instrução educativa insere Herbart na tradição alemã da *Bildung*, como indicam Vilanou, Farrero e Arada (2018). Os mesmos autores também destacam que Herbart é conhecido por fun-

damentar a pedagogia como ciência e por dedicar-se a pensar a formação da individualidade, propondo uma solução estética para o problema da moral, “uma espécie de estética da sensibilidade estimativa que nos faz aceitar ou rejeitar uma determinada ação moral” (2018, p. 226, tradução nossa).

- ³ Quanto ao método, Hilgenheger (2010, p. 20) explica que: “Herbart resolveu o problema do método pedagógico baseando-se em sua doutrina psicológica do ‘Interesse’. [...] Ao contrário do desejo, que pode ser aumentado pelo interesse, o interesse não dispõe ainda de seus objetos. Herbart define a estrutura ideal do interesse pelo termo ‘multiplicidade’. 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’”.
- ⁴ Conforme Odair Neitzel (2019, p.21), o círculo de pensamentos é base da fortaleza do caráter ético.
- ⁵ Como já vimos anteriormente, para Herbart, na interpretação de Hilgenheger, é o interesse que estabelece as primeiras ligações entre o sujeito e o objeto, determinando o horizonte no qual ele é capaz de perceber ou não o mundo. Se para a hermenêutica o processo de significação equivale a trazer algo para o mundo ou ampliar o mundo do sujeito, a ampliação do interesse, em Herbart, opera da mesma forma, permitindo perceber ou não algo no mundo.
- ⁶ Conforme Thomas Ransom Giles (1983, p. 80-81, os neo-humanistas: “Admiram a Grécia e Roma antigas, mas apenas como modelos que deverão servir para a criação de um novo ímpeto cultural, incorporando-o aos novos quadros criados pelos avanços nas Ciências Naturais, bem como pelas contribuições do Iluminismo. Em termos do processo educativo, tratava-se de criar o grego moderno”).
- ⁷ Com Dalbosco (2010) percebemos que essa separação entre o que poderíamos chamar de “ser e saber” aparece de modo mais acentuado a partir daquilo que Foucault denomina de “momento cartesiano” da filosofia, iniciado no século XVII, e que desqualifica a noção de cuidado de si ao transformar o acesso à verdade na única questão importante do conhecimento. “Ao fazer isso, ela [a filosofia] considerou como insignificante a questão das modificações sobre si mesmo que o sujeito deveria fazer para ter acesso à verdade” (2010, p. 197). “O que Foucault reclama, contra o momento cartesiano, é que o problema da verdade não se coloca só no âmbito da representação mental que o sujeito faz daquilo que está a sua volta. Tal problema é algo mais abrangente, uma vez que, além da questão do domínio representacional de objetos, tem a ver, também, com um tipo de saber voltado à pergunta ‘como fazer para viver como se deve?’” (2010, p. 197). Trata-se aqui da recorrência ao sentido ético do conhecimento, sentido que se perdeu especialmente a partir de uma filosofia da consciência que passou a tomar o conhecimento como algo diante do qual o sujeito se encontra, algo que o sujeito domina e manipula com vistas a objetivos que venha a se colocar.
- ⁸ Odair Neitzel (2019, p. 77ss) entende que, possivelmente também inspirado na mesma noção latina de *instructio*, recuperada por Foucault, Herbart formula a ideia de que não há educação sem instrução, nem instrução sem educação, acenando para uma formação que reconhece a necessidade de preparar os jovens para o mundo, não como prescrição metódica e doutrina absoluta, mas como condição de possibilidade para que consigam tomar as suas vidas nas próprias mãos, para que consigam construir para si uma vida afetada pelas relações humanas e com o mundo.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. A especificidade da educação nas sociedades republicanas e democráticas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Tandil, Argentina, n. 29, v. 2, p. 293-305, jul./dic. 2019. Disponível em: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/364/326>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Experiência de si e coordenação da ação docente. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-212.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1978.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Coimbra: Caulouste Gulbenkian, 2003.

HERBART, Johann Friedrich. *Bosquejo para un curso de pedagogia*. México: Ciência y Educación, 1985.

HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijuí, 1993.

MARQUES, Mario Osorio. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.

NEITZEL, Odair. *A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart*. Ijuí: Unijuí, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. A (TRANS) formação humana na perspectiva foucaultiana: interpe-lações à educação escolar e à docência na atualidade. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 15-44, jul./out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19634>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VILANOU, C.; FARRERO, J. G.; ARADA, R. De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). *Ars Brevis*, [en línea], n. 24, p. 222-258, 2018. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/359153>. Acesso em: 20 abr. 2021.