

A faceta negativa na ação pedagógica e seu caráter formativo

A faceta negativa en la acción pedagógica y su carácter formativo

The negative facet in pedagogical action and its formative character

Odair Neitzel*

Resumo

A presente investigação resulta de uma revisão bibliográfica, de perspectiva epistemológica hermenêutica e analítica. Aborda o tema da dimensão negativa nos processos de formação humana. Tem por objetivo refletir e chamar a atenção para a importância da investigação e compreensão desta faceta da ação pedagógica, suas implicações e presença de modo geral na constituição e existência humana. Pretende oferecer uma reflexão sobre o caráter ontoantropológico da negação no processo de constituição dos sujeitos e sinalizar em que medida a presença da negação pode ser formativa ou prejudicial para o desenvolvimento humano. Para tanto, faz aproximação com o conceito de disciplina formativa da *Pedagogia Geral* de Johann Friedrich Herbart, que pode ser compreendida como suspensão do habitual, do já aceito, das crenças, proporcionando essencialmente um momento de descontinuidade e abertura para o mundo, permitindo aos sujeitos se tomarem em reflexão e reconstrução, visando o fortalecimento da capacidade de decisão moral. Constata-se assim, que a faceta negativa da ação pedagógica, ao se caracterizar não como negação do sujeito, mas como descontinuidade e consequente estranhamento e perplexidade, proporciona um momento de grande riqueza formativa fundamental para o conhecimento e às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Herbart; disciplina formativa; ética; conhecimentos e práticas educacionais.

Resumen

Esta investigación es el resultado de una revisión de la literatura, desde una perspectiva hermenéutica y analítica epistemológica. Trata de la dimensión negativa en los procesos de formación humana. Su objetivo es reflexionar y llamar la atención sobre la importancia de la investigación y la comprensión de esta faceta de la acción pedagógica, sus implicaciones y su presencia en general en la constitución y la existencia humana. Tiene por objeto ofrecer una reflexión sobre el carácter ontoantropológico de la negación en el proceso de constitución de los sujetos y señalar en qué medida la presencia de la negación puede ser formativa o perjudicial para el desarrollo humano. Para ello, se aproxima al concepto de disciplina formativa de la *Pedagogía General* de Johann Friedrich Herbart, que puede entenderse como una suspensión de lo habitual, de lo ya aceptado, de las creencias, proporcionando esencialmente un momento de discontinuidad y de apertura al mundo, permitiendo a los sujetos que se tomen a sí mismos en reflexión y reconstrucción, con el fin de reforzar la capacidad de decisión moral. Así, el lado negativo de la acción pedagógica, al caracterizarse no como negación del sujeto, sino como discontinuidad y consecuente alejamiento y perplejidad, proporciona un momento de gran riqueza formativa fundamental para el conocimiento y las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Herbart; disciplina formativa; ética; conocimiento y prácticas educativas.

Recebido em: 29/01/2021 – Aprovado em: 25/11/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12234>

* Doutor em Educação (Universidade de Passo Fundo/Universität Kassel). Professor Adjunto na Universidade Federal Fronteira Sul – campus Chapecó. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8121-1149>. E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br



Abstract

This research results from a literature review, from a hermeneutic and analytical epistemological perspective. It deals with the negative dimension in human formation processes. It aims to reflect and call attention to the importance of research and understanding this facet of pedagogical action, its implications and presence in general in the constitution and human existence. It intends to offer a reflection on the ontoanthropological character of denial in the process of the subjects' constitution and to signal to what extent the presence of denial can be formative or harmful to human development. To this end, it approaches the concept of formative discipline of the General Pedagogy of Johann Friedrich Herbart, which can be understood as a suspension of the usual, the already accepted, of beliefs, essentially providing a moment of discontinuity and openness to the world, allowing subjects to take themselves in reflection and reconstruction, aiming at strengthening the capacity of moral decision. Thus, it can be seen that the negative side of the pedagogical action, by characterizing itself not as a denial of the subject, but as discontinuity and consequent strangeness and perplexity, provides a moment of great formative richness fundamental to knowledge and pedagogical practices.

Keywords: Herbart; formative discipline; ethics; knowledge and educational practices.

Introdução

Crianças necessitam da presença de outras crianças, principalmente na primeira infância. Esta afirmativa poderia ser corroborada e justificada por inúmeros argumentos, mas a apresentamos aqui como ponto de partida e provocação, para que o leitor seja remetido em seus pensamentos, para alguma memória ou cenas de crianças brincando em uma praça, talvez na beira da praia, na escola, em alguma rua, mas sempre brincando com outras crianças. Crianças precisam estar com outras crianças, atividade que é fundamental, desejada e salutar para o seu desenvolvimento e aprendizado. Não é necessária muita coisa para que rapidamente as crianças se coloquem a brincar. Geralmente saber o nome da outra criança é suficiente para iniciar a interação. De forma quase mágica, as diferenças, suas dificuldades e necessidades, classe ou status sociais são pausadas e cessam se assim for permitido pelos adultos. A brincadeira é um mecanismo essencial em torno do qual as crianças se ocupam com as coisas, descobrem-se mutuamente e fantasiam juntas¹.

Diante dessa provocação inicial gostaríamos de levar o leitor à pergunta que não é nova, mas que se repete de tempos em tempos no pensamento filosófico e na tradição pedagógica: com esses seres recém-chegados ao mundo, a princípio tão semelhantes em suas necessidades e condições, podem constituir-se em adultos tão múltiplos – não em formas físicas –, mas em sonhos, objetivos, modos de ser, em caracteres? Ademais, como crianças inocentes tornam-se adultos bons ou maus? É mais desconcertante perguntar, quando observamos as crianças em tenra idade, como tornar-se adultos capazes de praticar o mau, a desonestidade, o preconceito, a xenofobia, a ganância, etc.? Por que se tornam egoístas e egocêntricas, incapazes

de sensibilizar-se com os outros? Ou em uma outra perspectiva, como tornam-se adultos capazes de ser solidários, sensíveis aos outros, sábios e capazes de decidir com criticidade, inteligência, lógica, de fazer uso de boas razões, ou ainda, dedicar suas vidas em favor das causas humanitárias, das pessoas que vivem em situações de fragilidade, risco ou desamparo?

Independente das muitas possíveis repostas que se possa oferecer, certamente é decisivo para as crianças e aquilo que virão a ser, o percurso formativo no desenvolvimento de sua própria identidade e de seu caráter. Obviamente não é objetivo deste ensaio dar conta de todas estas questões, mas pretende, de alguma forma, refletir sobre alguns aspetos e contribuir com a investigação dos processos formativos das novas gerações. Afinal, esses questionamentos não possuem uma resposta única, simples e definitiva, pois são um problema constante do pensamento humano. O que nos tornamos e continuamos a nos tornar mesmo como adultos, resulta de um conjunto de ações formativas aos quais os sujeitos estão inscritos. São processos interativos, comunicativos e sintéticos pelos quais um sujeito se constitui em um *eu*.

Esse tema sempre urgente, ganha força diante do desenvolvimento progressivo de dispositivos de vigilância, enquadramento e sujeição na sociedade contemporânea, para o prejuízo da autonomia, da defesa da liberdade e do autogoverno dos sujeitos, que são enfraquecidos e fragilizados em sua capacidade de decidir e fazer juízos de modo autônomo. A impressão é que progressivamente as pessoas têm pautado suas tomadas de decisão com base em mecanismos de controle e vigilância. Enfraquece-se a capacidade de decidir moralmente com autonomia sobre o que é mais acertado para si e para os outros. Ou seja, as pessoas passam a se orientar em suas ações de acordo com o alcance dos dispositivos de policiamento e vigilância, por medo da punição, da censura e de ser marginalizado pelo sistema. O medo é sempre da punição imediata.

A capacidade de compreensão destes sujeitos é, conseqüentemente, mais restrita, inviabilizando a compreensão das implicações sociais e políticas em cada ação tomada. Essa incapacidade de discernir se coloca na contramão dos ideais clássicos de formação como a *Paideia* grega e a *Bildung* alemã. Trata-se de um encurtamento ou atrofiamento do alcance da decisão moral, que não consegue escapar ao encapsulamento egoísta de uma sociedade capitalista imediatista e consumista. A sociedade contemporânea é marcada por uma potencialização de seus recursos informativos e suas múltiplas formas de expressão e linguagens, em múltiplos meios e canais de acesso à conteúdos, conhecimentos, jamais vistos e disponíveis na história humana. Nos impressiona que, paradoxalmente, esse cenário não tem

se vertido em qualificação do “senso comum” ou da capacidade crítica de avaliação moral por parte da sociedade².

Se a educação é dinâmica, sempre inscrita no contexto histórico e circunstancial, é nesse espaço-tempo que o sujeito assume diferentes feições e perspectivas. A história da educação humana se configura por correntes e perspectivas teóricas diversas e divergentes entre si; mas também com temas e pontos de convergências. Diante destas teorias e investigações corre-se o risco de abandonar apressadamente temas por darem impressão de já resolvidos. Da mesma forma, poderíamos afirmar que há temas, conceitos, fundamentos que não deveriam ser negligenciados e que sempre se encontram atravessados nas investigações do campo educacional, por seu caráter fundamental e ontológico. Há ainda temas que ficam suspensos ou assumem status de intocáveis, suspeitos e beirando a certos tabus.

Por esta razão é sempre vital que sempre retornemos à pergunta nuclear sobre o qual se assentam as reflexões educacionais: qual é a característica ontoantropológica do ser humano? Em um possível *rol* de conceitos que buscam definir as necessidades e a condição humana, está o conceito basilar sob o qual se sustenta a pedagogia, a saber: a educabilidade do educando; ela é a condição primordial de todo ser humano que emerge neste mundo. A capacidade de ser educado é o fundamento da pedagogia. É sobre ela que funda e sustenta toda teoria educacional, permitindo pensar e crer que seja possível educar e ser educado. Herbart afirmava, categoricamente, que o “fundamento da pedagogia é a educabilidade do educando” (*Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings*) (HERBART, 1902, p. 69).

Muitos pensadores se ocuparam com essa questão e, dentre eles, Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Para o autor da *Pedagogia geral* – provavelmente o maior clássico da pedagogia no século XIX –, a educabilidade do ser humano é o fundamento da pedagogia e é sob ela que reside a dimensão ontológica que permite a existência da ação pedagógica, do ato de educar e tudo que a ela se vincula. Radicalizando essa afirmação, poder-se-ia dizer que não haveria mundo humano sem essa propriedade humana. A educabilidade é a abertura ontológica pelo qual o homem acessa o mundo e a si mesmo e realiza o processo de construção da biografia de um *eu*.

Para defender essa tese, Herbart – que em certa medida segue os passos de Kant – discorda de seu precursor na cátedra de Königsberg sobre o caráter transcendental da liberdade. A liberdade do sujeito é algo que é educado nos sujeitos. É a formação para uma vontade fortalecida. Em Herbart não se educa para o *dever*, mas para o *querer*. Para ele, o caráter de transcendentalidade da liberdade nega a

possibilidade de edificar qualquer proposta pedagógica, pois exclui a possibilidade de conceber a educação como um processo de construção da liberdade moral. Sendo caracterizado ontoantropologicamente como sujeito educável, a ação pedagógica deve zelar pela formação, a partir do fomento da abertura humana, desenvolvida e educada à medida que o homem se constitui como um ser no mundo.

Para tanto, deve desenvolver a *liberdade interior* através da ação pedagógica e pelos processos formativos. A liberdade interior é que possibilita ao ser humano a capacidade de moralidade ou a força do caráter moral³. É a formação consistente do caráter do sujeito, esclarecido, que permite que se posicione criticamente contra a barbárie e tudo que é destrutivo para a vida de modo geral.

É por esta razão, entre outras, que a pedagogia de Herbart ganha em atualidade e se torna nuclear na tarefa de educar a liberdade interior do sujeito para que se constitua em um sujeito moral (ENGLISH, 2013, p. 7). A compreensão adequada da liberdade interior é que torna possível ao educador desenvolver uma ação pedagógica formativa para a liberdade moral. Cabe a este se perguntar como é possível educar um sujeito para que se torne capaz de fazer escolhas a partir de si mesmo, elegendo o bem para si e para os outros e refutando o mal? Nesse sentido, tal pergunta busca por aquilo que torna um sujeito capaz, a partir dos processos formativos, de deliberar, realizar juízos morais, abandonar e resistir as inclinações egoístas e perigosas à própria vida singular e coletiva, orientando-se para o bem de todos.

O fato é que a reflexão passa pelo tema da educabilidade (*Bildsamkeit*), característica pela qual é facultado ao ser humano aprender todas as coisas e é a condição pela qual é possível educar um ser humano em sua liberdade interior. A educabilidade que em Rousseau é a faculdade das faculdades, é a capacidade de aprendizagem livre e aberta ao mundo, que nos distingue das demais espécies de animais⁴. É ela que permite ao ser humano educar-se e encontrar seu autogoverno e autodomínio frente a sua natureza impetuosa e às necessidades próprias de sua constituição e às necessidades resultantes de artifícios humanos.

A noção de *Bildsamkeit* de Herbart enfatiza essa capacidade humana de romper consigo mesmo e ir contra inclinações egoístas como base para a capacidade humana de se tornar moral. Esta ruptura consigo mesmo, a que podemos chamar uma forma de autoalienação, relaciona-se com a forma como aprendemos através de encontros com coisas no mundo que são desconhecidas, inesperadas e estranhas. Esse é um tipo de interação ou formação. Ambos os termos, *Bildung* e *Bildsamkeit*, derivam da palavra raiz *bild*, que significa forma, e o termo *bildsam* pode ser associado ao uso do termo *Bildsamkeit* por Herbart, que reflete estes significados. O conceito capta a capacidade do indivíduo de se formar e ser formado e, assim, se conecta ao movimento de *Bildung* (ENGLISH, 2013, p. 12, tradução nossa)⁵.

Nisso se evidencia um aspecto fundamental do processo formativo do mundo humano que é o encontro com o outro. Interessante notar, segundo Andrea English (2013, p. 12-13), que essa concepção processual de formação de certo modo atravessa a história das ideias pedagógicas, estando presente na tradição do pensamento filosófico educacional como o alemão remontando até o pensamento clássico grego nas enigmáticas figuras de Sócrates⁶. Nesta tradição do pensamento pedagógico é nuclear a concepção de desenvolvimento interior do sujeito moral, circunscrito ao encontro com os outros na alteridade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, se o sujeito se devolve na interação com objetos no conhecimento do mundo, assim, na interação social humana, se desenvolvem as capacidades éticas e políticas. Ou seja, no encontro com outros humanos iguais a si e, paradoxalmente, diferentes. Iguais no caráter ontoantropológico de seres dotados de capacidade de aprender e abertos ao mundo, mas diferente como a outridade fora do “mim” e que, em sua presença, confronta e desafia o *eu*.

Esse encontro com o outro é transformador por vários aspectos, como carregar potencialmente a negação e proporcionar um distanciamento do sujeito em relação a si mesmo, ou seja, das próprias convicções, conceitos e valores assumidos habitualmente⁷. O encontro com o outro pode proporcionar a percepção dos limites e falhas, qualidades e acertos e, permitir que no olhar do outro o sujeito encontre a si mesmo. Importante ter clareza de que esse encontro como potencializador da negação, só é formativo se não subjugar, excluir ou negar o outro da e na relação. O encontro não pode nesse caso, negar ou afirmar o outro ou a si mesmo, mas causar suspensão de uma percepção, valor ou algo habitual, provocando o estranhamento ou perplexidade. A alteridade proporciona o que Herbart denomina de *luta interior* (*innerer Kampf*). Afirma que cada “individualidade é e permanece um camaleão; e a consequência disto é que cada sujeito está por vezes em *luta interior*”⁸ (HERBART, 1887, p. 93).

O encontro deve proporcionar um estado de reflexão pelo qual o sujeito põe à prova suas perspectivas e modos de compreender as coisas, reafirmando/refutando e, reconstruindo-se nesse embate. É nesse processo constante que desenvolvemos um *calor moral* ou *inclinação para o bem* (HERBART, 1887) e que não pode ser realizado de modo solipsista e autopoético; mas resulta de um processo comunicativo e interativo, do sujeito que se vê defronte do outro e do mundo externo que o confronta e, que de alguma forma, oferta resistências e, instaurando rupturas em relação a si mesmo, desencadeia um processo reflexivo.

Isso nos permite visualizar que a educação em Herbart é, em última instância, um movimento de colocar o sujeito em autorrelação consigo mesmo. Exige-se

dele distinguir entre aquilo que se apresenta como diferente, aquilo que é novo ou habitual e, em um processo dialético, reconstruir-se a partir desses elementos. É nesse sentido que se inscreve progressivamente o espaço do encontro das crianças como brevemente sinalizado no início dessa nossa reflexão, no qual o sujeito recém-chegado ao mundo debuta. É o espaço da alteridade em que a educabilidade se põe em jogo e, nesse jogo, no encontro com o outro, se faz sentir e perceber, na negação enquanto abertura para além de si mesmo e do mundo que lhe é familiar e habitual. É um momento formativo pelo qual o sujeito aprende, sendo desafiado a olhar o mundo para além de si mesmo e da sua circunscrição⁹.

É justamente esse momento negativo da ação pedagógica que coloca em jogo a educabilidade ou *Bildsamkeit* e que nos interessa aqui. Neste conceito, que ocupa lugar nuclear em pensadores como Herbart (1902), Rousseau (1988, 2014) e John Dewey (1979, 2010), acreditamos encontrar um elemento negativo da ação pedagógica enquanto formativa, distinta de propostas que tomam a negação como objetificação do sujeito. Esses pensadores se distinguem de teorias tradicionais que entendem os educandos como humanos incompletos e lacunares, pequenos adultos, que carecem ser completados de algo, não enxergando na criança um outro.

Herbart (1887, 1902) concebe o educando como sujeito aberto ao mundo. Sua condição ao nascer ou emergir neste mundo é de educável e através do processo formativo será potencializado na capacidade e fortaleza de deliberação moral. É através do processo formativo que se desenvolve a liberdade interior tornando possível a edificação de uma autêntica esfera ética e política humana. A *Bildsamkeit* é a capacidade humana de aprender sem ser possível determinar exatamente os limites e alcances de seu potencial, subscrita às circunstâncias dadas nas quais somos inseridos e nos limites singulares de cada individualidade.

É a partir do estatuto humano de educável que Herbert edificou sua proposta de uma *Pedagogia geral* (1806/1887). Para o pensador educar a *liberdade interior* passa pela ação pedagógica do governo das crianças, da instrução educativa e, por fim, da disciplina formativa. Esta estrutura tripartida da pedagogia de Herbart têm um profundo cuidado com o fomento da liberdade interior e da preservação da capacidade de desenvolvimento de uma individualidade autônoma. O fato é que a manutenção dessa liberdade interior, essa abertura ao mundo, não se dá somente pelo aspecto afirmativo, positivo, construtivo, propositivo da ação pedagógica, mas também pela descontinuidade, pela interrupção e suspensão do habitual e daquilo que é fluido¹⁰. Essa faceta da ação pedagógica e do processo formativo é o que se pode denominar de caráter negativo da ação pedagógica ou negação.

É com essa faceta da ação pedagógica e da educabilidade humana que nos ocuparemos na sequência. Afinal, educar para a liberdade individual, desenvolver uma ação pedagógica de fomento à liberdade interior, não pode ser realizada adequadamente como ação somente positiva/propositiva de apresentar coisas pelo ensino, de instruir, mas incorpora em si uma dimensão ontológica negativa, de descontinuidade e que é de fundamental importância para o processo formativo.

A dimensão negativa da ação pedagógica

Para Koch (2005), o homem é o único ser que tem a possibilidade de realizar um juízo negativo. Sustentado nos experimentos de Gehlen, afirma que a ação ciente de negar algo dado, de remover um obstáculo, são características exclusivas do ser humano. A possibilidade de livre escolha pela negação é um elemento antropológico exclusivo do ser humano. Segundo Koch (2005, p. 91), essa constatação é de tal relevância que “a posição especial do homem, tantas vezes duvidado, poderia ser determinada de forma mais crível do que de qualquer outra forma, considerando que ele é o único que sabemos ser capaz de negatividade no reconhecimento e na ação”¹¹.

Koch defende a tese de que no aspecto negativo da ação pedagógica em suas diferentes manifestações (*Spielformen*) é possível identificar algo fundamental para o pensamento pedagógico mesmo que não tenha sido absorvida e incorporado adequadamente pelas teorias educacionais. Exemplos clássicos da presença e da consideração da faceta negativa da ação pedagógica podem ser rastreados em Rousseau, em sua educação negativa do Emílio, ou em Herbart e sua concepção de disciplina formativa¹² (KOCH, 2005, p. 88).

Koch apresenta possíveis razões pelas quais a tradição pedagógica ignorou em certa medida uma investigação mais atenta à dimensão negativa na ação pedagógica, das quais cabe destacar: (1) a predicação apressada e equivocada da *negação* como algo mau, vazio, dispensável, prejudicial e; (2) a associação, no contraponto, de *positivo* com a ação edificante, propositiva, boa, propulsora de conhecimento e do saber. Estas seriam, entre outras, duas razões que teriam levado a investigação pedagógica a negligenciar a dimensão negativa também na ação pedagógica, implicando também no modo como se pensa, pratica e organiza a educação. O fato é que este aspecto e seu lugar nos processos formativos não são claramente definidos pelas teorias educacionais, principalmente, se levarmos em consideração a proporcionalidade da preocupação propositiva em relação à reflexão sobre o aspecto ne-

gativo, tornando problemático a existência de um *não ser* (*Nicht-Sein*) pedagógico (KOCH, 2005, p. 89).

Isso nos leva a crer que a dimensão negativa no ato pedagógico se encontra obscurecida e precisa ser mais bem compreendida. Segundo Koch (2005), a reversão desse processo torna-se fundamental e pode ser operada através de ações que inicialmente descortinem a presença irrefutável da dimensão ontológica da negação na vida, de modo geral. Ou seja, através de constatações por meio de premissas lógicas elementares, como na expressão “A chuva não chegou”, ou ainda, “A perna não está quebrada”. Essas sentenças evidenciam de modo simples o equívoco de se associar a negação com o que é mau ou prejudicial e mostram que a dimensão negativa proporciona possibilidades múltiplas de alternativas ou, ainda, de ser algo bom.

A intenção é mostrar que a negação, num sentido de interrupção, descontinuidade e de um não-ser não pode ser tomada necessariamente como um ato falho, equivocado ou prejudicial. Na medicina, por exemplo, o diagnóstico de um câncer que se apresente negativo é uma boa notícia e é libertadora. Isso significa que tanto a sentença positiva quanto a negativa precisam primeiramente ser contextualizadas e tomadas em um sentido adequado para definir o que é e o que não é. Nisso reside um primeiro aspecto pedagógico em relação à negatividade, e que diz respeito a prudência em tomar a negatividade com algo mau ou ruim de modo imediato e acrítico.

A partir disso, Koch pensa, de modo geral, que os princípios (*Urteilen*) negativos implicam diretamente nos processos de conhecimento. Trata-se de compreender a relação entre negatividade e conhecimento. Koch traz presente a afirmação de Hegel *Et determinatio negatio est* (Toda afirmação repousa sobre uma negação). Esse pressuposto pretende deixar claro que uma coisa só pode ser afirmada, determinada ou distinguida a partir de um outro semelhante. Essas distinções são em si juízos determinantes (*Urteilen*) negativos (KOCH, 2005, p. 89). Como exemplos podemos tomar as sentenças-juízos “A negatividade não é maldade”, ou ainda “A terra não é um disco”. Consequentemente, somos levados a afirmar que “sem juízos negativos não podemos distinguir. Sem distinguir, tudo o que sustentamos conhecer, submerge em indistinção”¹³ (KOCH, 2005, p. 90).

A negação é que permite que se distinga as coisas em uma multiplicidade de elementos. A dimensão negativa assume uma função de extrema importância para o nosso conhecimento, que não pode ser ignorado e, segundo Koch (2005), está ligado à nossa capacidade de realizar abstrações. No caso da distinção, não seria

possível conhecer/reconhecer a nós mesmos ou as outras coisas e pessoas sem nos “separar de algo”. Dito de outro modo, não nos seria dado a possibilidade de nos distanciar, de nos afastar e abstrair das coisas.

Esses argumentos nos levam de volta à ideia de uma antropologia negativa e à afirmação de que somente o ser humano é capaz de realizar juízos negativos. Um animal pode ser treinado para realizar certas escolhas e ações impeditivas, mas não para justificar as opções pela negação. Ou seja, o ser humano é um ser “capaz de dizer não”, oferecendo suas razões. Assim, a negatividade, como uma característica antropológica humana se sustenta no argumento de que é facultado ao ser humano estar em permanente protesto contra toda mera realidade¹⁴. Uma antropologia negativa de alguma forma evidencia-se como desvio, diferença, mas nuclearmente, como abertura.

É justamente esse aspecto de proporcionar abertura pelas características de distinção, interrupção, da não associação apressada da negação com o que é mau, que a negação se torna formativa. Cabe destacar que se trata de uma negação relativa, já que não é facultado ao ser humano, em sua razoabilidade, a possibilidade de uma negação absoluta. Mas, de outra parte, não possibilita ao ser humano esquivar-nos ou situar-se fora da dimensão negativa da existência.

Segundo Koch (2005, p. 91), sendo o ser humano antropologicamente capaz de julgamento negativo, somente torna-se humano à medida que se dispor a causar a “ontologia negativa” (*negativern Ontologie*). A negação como dimensão formativa é sempre um ato espiritual do sujeito que opera a partir de si mesmo, provocado pelo mundo; é uma negação ou um nada (*eine Nichts*) que está relacionado a algo. Esse é o único nada, segundo Koch, possível de ser imaginado, pois o nada absoluto não pode ser conceituado (KOCH, 2005, p. 91)¹⁵. Essa abertura ontológica para o nada (*Nichts*), porém, permanece sempre interminável, fonte de especulação, levando o ser humano a pensar a ausência, a privação, e, enquanto tal, reclamar e reivindicar aquilo que está ausente. Por outro lado, é esse caráter ontoantropológico que permite trazer à presença o que foi negado.

Podemos, portanto, tornar presente ou ainda prolongar a ausência negando o presente indesejado através de uma prática de negação. Assim afirma Koch (2005, p. 92):

Pode-se classificar as ações negativas, que correspondem a um “nada” relativo, de forma refinada, de três maneiras: como ação preventiva que evita o indesejável, como ação profilática que atrapalha o indesejável ou como ação catártica que remove o indesejável e assim proporciona um nihil privativum¹⁶.

Mesmo as ações positivas carecem de um diagnóstico de ausência e, sem essa percepção de que não há algo a ser preenchido, conhecido, apropriado, não poderiam ser. Assim, os julgamentos negativos nos tornam capazes de discriminar, abstrair e agir de acordo com a percepção.

As ações ou práxis negativas, por outro lado e pelo seu caráter de suspensão, nos asseguram e protegem de cometermos erros, preconceitos, equívocos e paixões destrutivas. Dados esses argumentos sobre os aspectos da presença ontológica da negação na existência humana e suas implicações para o processo formativo, como poderia a ação pedagógica ignorar a negação na educação das novas gerações?

Em Herbart (1887), a dimensão negativa da ação pedagógica se mostra fundamental para a formação do caráter. Koch (2005, p. 93) identifica na disciplina formativa de Herbart a presença dos aspectos negativo da ação pedagógica distinta da parte positiva caracterizada pela oferta do ensino dos conhecimentos sobre o mundo das coisas e dos homens. O momento negativo visa evitar erros, enquanto o momento propositivo visa expandir o conhecimento e o interesse múltiplo.

A negação se apresenta como suspensão formativa do habitual, do fluido, promovendo um momento de abertura para a deliberação do pensamento. Koch (2005, p. 93) afirma com base em Herbart, que o aspecto formativo da negação pode ser visto como momento de censura na ação pedagógica, porém, com efeito positivo, construtivo e de grande valia para a ação pedagógica (*höchst Schätzenswertes*). É importante ter claro que em hipótese alguma a dimensão negativa da ação pedagógica implica a negação do sujeito educando. Isso seria a perversão da compreensão do tema em pauta. A ação pedagógica da disciplina formativa e de qualquer ato pedagógico só se justifica se sua pretensão for formativa. A censura ou momento negativo se dá em relação a um saber, um conceito, ou uma ação, mas não representa em nenhuma hipótese a negação do sujeito em si.

E, nesse sentido, a educação não deve ignorar a dimensão da negação na ação pedagógica e seu potencial formativo, assim como também não deve concentrar seus esforços unicamente no ensino instrutivo. A negação com formação também é corroborada pela percepção de Dietrich Benner (2005), que a percebe nas vivências diárias como nos sentimentos de irritação e frustração, que são experiências negativas formativas e nos revelam o outro lado das coisas, das sociedades, da natureza, de nós mesmos e daquilo que se apresenta de maneira diversa em relação às nossas expectativas ou ao que estamos habituados.

Disso é possível reter que o momento negativo é um modo de relação com o mundo, de agir, realizar juízos, de realizar a ação pedagógica formativa. A ação

pedagógica é constituída pela faceta negativa da existência humana e não pode negligenciar tal existência. A negatividade é constitutiva do processo formativo, que proporciona um distanciamento e abertura ao mundo. Diante disso, somos levados a concordar com Dietrich Benner (2005, p. 7) que as “interações formativas entre as pessoas e entre as pessoas e o mundo são mediadas por experiências negativas e não podem ter êxito nem ser pensadas sem elas”¹⁷.

A negação como suspensão e abertura

Importante ressaltar que as dimensões ontológicas, tanto negativas como positiva, são constitutivas de qualquer ação humana. Em muitas situações e dentro de certas perspectivas teóricas ignora-se que toda ação possui em si a tensão entre afirmação e negação. E ignorar essas duas esferas pode ser desastroso, principalmente para a formação humana. Com isso não queremos subscrever nossa reflexão em uma perspectiva maniqueísta ou algo do gênero. Mas é fato ser impossível pensar a existência humana e, conseqüentemente, a própria formação humana sem considerar a necessária relação e equilíbrio entre ambas. Se vivemos um momento de excesso de positividade e fluidez no mundo contemporâneo, faz-se necessário um reequilíbrio através de suspensão, distanciamento e negação da opinião e da imediatidade. É importante que se suspenda e se ofereça rupturas ao que se tornara usual e corriqueiro como o descortinamento de outras possibilidades. A suspensão permite a renovação paradigmática do saber e do entendimento sobre o mundo, permitindo drenar aquilo que se tornou insustentável ou também reafirmar aquilo que se tornou nuclear e sustentável.

Disso podemos deduzir que toda ação humana repousa sobre o equilíbrio entre a afirmação e a negação da natureza de algo. Dito de outro modo, pedagogicamente, é preciso buscar o equilíbrio através de ações afirmativas quando se apresenta a negação de algo ou um saber; em contrapartida, quando há um excesso de positividade, é necessário equilibrar ações através de momentos de descontinuidade e suspensão do habitual e daquilo que se tornou corriqueiro. Precisa ser visto, portanto, não como dissolução ou eliminação, mas como distanciamento para a reflexão crítica, assemelhando-se assim com o processo de colocar o juízo sob crítica, no sentido kantiano da expressão.

A concepção de uma faceta ontológica negativa é potente para pensar a formação humana. A questão é brilhantemente abordada também por English (2013) com base na concepção de disciplina formativa de Herbart¹⁸. Esse conceito de disciplina

com o sentido de aconselhamento ou orientação moral (*Zucht*) de Herbart¹⁹, foi mal compreendida, mal colocada e subentendida não só em relação à proposta de Herbart, mas também em relação as teorias pedagógicas em geral. O desconhecimento dessa dimensão da formação humana em muitas situações levou a uma compressão confusa da noção de disciplina em Herbart, identificando-a erroneamente com o autoritarismo e com ações pedagógicas repressivas. Herbart repudiava veementemente as concepções perversas de disciplinamento justamente porque negam o sujeito, a criança e a própria infância. São concepções e lugares distintos de negação.

Herbart tinha clareza de que a ação pedagógica é constituída por uma dimensão negativa fundante e que está presente na ação pedagógica, principalmente na disciplina formativa. Klafkowski (1982, p. 34) sinaliza para isso, afirmando que:

[...] a disciplina em especial deve ser considerada um meio de prevenir paixões e evitar a formação de manifestações e efeitos nocivos. A tarefa da disciplina é garantir um estado de espírito adequado do aluno em todos os momentos. A disciplina deve ajudar desde cedo no desenvolvimento das melhores motivações do indivíduo e, portanto, a suportar as dificuldades²⁰.

Para tanto, cabe ao educador na ação pedagógica, nos processos formativos, pela descontinuidade desafiar e provocar o educando para realizar novas experiências pedagógicas. Experiências que em Herbart (1806/1887) podem ser caracterizadas em duas dimensões, como instrução para a formação do interesse múltiplo e como aconselhamento ou disciplina formativa.

A instrução corresponde ao desenvolvimento da capacidade de orientar o espírito e seu olhar em múltiplas direções e horizontes de saberes. Compete à instrução desenvolver o círculo de pensamentos (*Gedankenkreis*) que subsidia a formação de juízos próprios sobre as mais diversas coisas e fenômenos. Porém, somente pela ação pedagógica da disciplina formativa é que os educandos desenvolvem e fortalecem seu caráter moral, tornando-se capazes de realizar juízos morais. Ou seja, se a instrução fortalece a capacidade de construir entendimento das coisas humanas e do mundo, a disciplina visa desenvolver no educando sua capacidade de realizar juízos morais. É importante observar também que ambas se complementam com o fim de fortalecer o espírito, sendo que a instrução alimenta o pensamento com conhecimentos e a disciplina, por sua vez, converte estes em força moral, em fortaleza interior. A disciplina opera sempre, nesse sentido, a partir da interioridade do sujeito, sobre o interesse múltiplo, não se tratando, portanto, de uma força de coação externa²¹.

O objetivo é desenvolver um espírito capaz de orientar-se criticamente e de modo autônomo. Se o tema for, por exemplo, o desemprego (*Arbeitslosigkeit*), os

jovens apropriam-se dele a partir do saber constituído social e cientificamente e desenvolve, pela disciplina, sua própria interpretação político-moral, como modo de avaliar o tema, autorregulando-se a partir do tensionamento com a vida social (RUCKER, 2014, p. 3).

A disciplina formativa (*Zucht*) assume, enquanto ação pedagógica, o papel de fortalecer o caráter sob duas perspectivas: primeiramente, atuando para gerar tensão ou situação de conflito interior diante de novas situações que se apresentam. Isto é, não como força que se impõem incondicionalmente, mas que mobiliza, colocando em movimento o espírito ao gerar a luta interior (*innerlichen Kämpfe*) (HERBART, 1887, p. 93). Em segundo lugar, opera sobre as memórias que constituem o interesse múltiplo para que o caráter ganhe em força nas tomadas de decisão do sujeito.

É a partir deste lugar que a decisão e a vontade como ação se sustentam para Herbart. Em relação a isso, é importante observar como Herbart se preocupa em manter a integridade do educando, sensível em não comprometer o que é fundamental para a formação humana, ou seja, a liberdade interior do sujeito e, consequentemente, a pretensão de formação para o autogoverno (NEITZEL, 2019a).

Em Herbart, a reflexão sobre a dimensão da negatividade da ação pedagógica está presente principalmente no conceito de governo das crianças e na disciplina. Nos concentraremos na dimensão da negatividade presente na ação pedagógica da disciplina, ou no aconselhamento, como prefere interpretar Andrea English (2005, 2013), ou no assessoramento, como prefere Dietrich Benner (1993, 2007). Trata-se duma censura da ação, do habitual, da crença ou representação. Se, no caso, a ação pedagógica se coloca como censura e impõe um *não-ser*, ela somente se justifica pelo efeito positivo ou formativo que causa, gerando a luta interior e a tensão libertadora. Somente por suspender no sujeito os juízos apressados ou cristalizadas, desencadeia um processo de reelaboração de si, potencializando sua capacidade de emitir juízos acertados²². Essa ruptura provocada pelo momento de negação é compreendida por English (2013) como momento privilegiado de abertura ao mundo e a si mesmo. Essa abertura é essencial para o processo formativo, sendo denominado pela referida autora como *discontinuity in learning* (2013, p. 9). A descontinuidade representa um momento importante para a aprendizagem moral.

Afirma English (2013, p. 9):

Esta forma de descontinuidade é significativa para a compreensão da ideia de educação em direção a autodeterminação: a luta marca o ponto em que há uma abertura na experiência do indivíduo, um espaço em que ele tem a escolha de romper com escolhas passadas e agir diferentemente no futuro²³.

Pela ação pedagógica da disciplina formativa enquanto suspensão provoca-se um conflito interior, uma crise moral que proporciona ao sujeito tomar-se em reflexão. Essa reflexão causada pela nova situação permite que o sujeito se ocupe consigo mesmo e se reconstrua em suas percepções. Dito de outro modo, consiste em operar sobre si mesmo e, nesse processo, é importante que o sujeito ouça a si mesmo, que acesse as verdades que aqui são entendidas como memórias da vontade e, assim, seja capaz de se ocupar com elas, reformulando as mesmas, quando necessário. Pois, não é a refutação direta das crenças e valores do sujeito, mas a pretensão de provocar a reflexão sobre esses valores, tanto para refutar quanto afirmar os mesmos.

A disciplina como negação e abertura torna-se empoderamento que confere firmeza de caráter ao sujeito. Ou seja, a disciplina que se apresenta como uma censura ou negação do hábito desencadeia o processo reflexivo pelo qual o sujeito é levado a refrear sua ação, tomando-se em reflexão. Nessa censura, o sujeito pode suspender princípios de ação, valores, entendimentos ou, ainda, reafirmar os mesmos. Essas novas decisões passam a tomar parte de suas memórias de vontade, reorientando seus princípios, decisões, tomadas de ação, num constante processo de subjetivação de si.

A disciplina se caracteriza por uma “atuação direta sobre a alma da juventude com a intenção de formar”²⁴ (HERBART, 2010, p. 180). A ação de aconselhamento/assessoramento deve sempre pretender acionar as forças internas do próprio sujeito. Cabe ao mestre ofertar argumentos, subsídios, indicar situações e provocar o contínuo processo de redobrar-se sobre si mesmo. Ou seja, provocar no educando o estranhamento, não passageiro, mas constante, de modo extenso, contínuo, de lenta assimilação (HERBART, 2010, p. 184). Ou seja, a ação pedagógica da disciplina pretender ser parte integrante da formação no sentido clássico da *Bildung*. Em todo caso, a disciplina não pode se furtar da pretensão de educar e precisa deixar isso claro em sua pretensão de querer ser “formativa” (HERBART, 2010, p. 186). Como pano de fundo, está a necessidade da relação de sinceridade e cumplicidade entre educador e educando, ou seja, a própria dimensão ética e política da ação pedagógica.

A condução da disciplina é, para Herbart, uma arte que se assemelha, de certa forma com a arte ou com o tato/sensibilidade de governar os homens. Assim, a “ductibilidade social há de ser uma condição importante do educador” (HERBART, 1983, p. 217). Ductibilidade (*Geschmeidigkeit*) pode ser entendida como capacidade de gerir situações. *Geschmeidigkeit* é traduzida na edição portuguesa da *Pedagogia Geral* por “flexibilidade” (HERBART, 2010, p. 187). Isso significa que o educador de alguma forma deve afirmar, assegurar ou contrair sua posição de anterioridade

de pedagógica sobre o educando. Sua autoridade deve fazê-lo sentir como “força educadora”, como um caminho “natural” de sua formação. A disciplina não possui eficiência até que se consiga ressaltar no educando o seu “eu melhor” (HERBART, 1983, p. 217) ou “*sein besserest Selbst*” (HERBART, 1965, p. 130).

Sendo a censura uma ação sobre o espírito do sujeito, ela não terá efeito se não for preparado no sujeito um “sentimento de si mesmo”, o que no original Herbart denomina de “*Selbstgefühl*” (HERBART, 1965, p. 131). Ela se daria no vazio caso não exista já uma percepção do eu. O processo educacional deve zelar para que a ação da disciplina seja possível, desenvolvendo no aluno essa percepção de si enquanto um melhor de si, para que a disciplina possa se apoiar sobre a mesma. Ou seja, a disciplina em Herbart não é uma negação do sujeito, mas é força definidora. Mas é preciso também ter clareza em relação a essa avaliação profunda do eu melhor, para que este seja coerente, de modo a não fomentar um eu no educando diferente do que efetivamente pode ser. Segundo English (2013, p. 16), somente “desta forma os alunos podem começar a experimentar o poder da liberdade interior que ocorre quando eles veem que podem distanciar-se das suas inclinações iniciais e optar por não as seguir”.

Os processos de formação humana não são incondicionados. Sempre partem de um conjunto de representações construídas e a serem constituídas. Se apropriar do saber e do conhecimento sempre acontece no espaço fronteiro entre o conhecer e o não conhecer, entre saber e não saber, um campo de tensão entre o que é conhecido e ainda não conhecido. O educando vive nesse espaço entre aquilo que lhe é seguro e inusitado ou como espaço potencial (GIDDENS, 2002). O sujeito tende à acomodação, tema amplamente discutido pela sociologia, pois na rotina está aquilo que garante certa estabilidade, regularidade e segurança. Porém, sem se lançar ao espaço potencial das novas experiências, a educação e processo formativo serão limitados²⁵.

Benner (2005) destaca as concepções temporais da aprendizagem geralmente presentes nos discursos pedagógicos, onde a tensão entre conhecido e a conhecer é relacionado e interpretado como o já conhecido e o ainda não conhecido. Afirma que essa forma de compreender a aprendizagem é equivocada por compreender a formação de forma linear. O momento da tensão é um momento entre dois, entre o conhecido e o desconhecido. Conhecer o novo sempre se dá a partir do que é conhecido, sendo que esse processo leva a perceber o conhecido como estranho (BENNER, 2005, p. 9). Isso se dá com o sujeito dentro do mundo. É sempre sua percepção e conhecimento do mundo a partir do mundo. Não pode ser nunca uma negação do sujeito, mas uma suspensão daquilo que é fluido e habitual. Aquilo que

é desconhecido sempre se coloca a partir do conhecido. Ou seja, o processo de transformação do sujeito, de sua formação sempre se dá mais pelo processo pelo qual, “algo desconhecido é experimentado por um conhecido e o desconhecido acaba por ser parcialmente já conhecido em certos aspectos”²⁶ (BENNER, 2005, p. 9).

Considerações finais

O que apresentamos neste ensaio é uma visão panorâmica de um aspecto do processo formativo, que descortina um conjunto de elementos de investigação e reflexão para as teorias educacionais. Afinal, como é possível tornar presente na didática, na ação pedagógica do espaço escolar, a dimensão formativa da negação? Trata-se de uma reflexão sobre a dimensão negativa do mundo humano e, conseqüentemente, dos processos formativos, que não deixa de ser uma provocação.

As experiências negativas comuns ou presentes em nosso dia a dia nem sempre são agradáveis e geralmente as pessoas buscam evitar as mesmas quando assim se apresentam. Situações irritantes, a frustração com pessoas que nos são próximas, doenças, a própria morte como negação da vida, a violência, ou ainda, catástrofes naturais são elementos que compõem uma espécie de negação de marcos normativos existenciais. Porém, a negação como suspensão e descontinuidade é sempre um elemento que descortina um mundo de possibilidades. A negação, portanto, também é construtiva e edificante.

É preciso ter clareza de que a negação se sustenta fortemente em experiências intersubjetivas, abarcando geralmente pessoas e mundo de coisas diferentes. Mas, isso só se torna perceptível à medida que abandonamos a associação um tanto maniqueísta de mundo dividido entre forças que negam e afirmam o cosmos. Do mesmo modo, a dimensão formativa da negação só é perceptível ao superar a divisão entre negação ou experiência negativa como algo necessariamente ruim e experiências positivas como necessariamente propositivas. Superando essa associação ligeira entre ambas, a experiência da negação nos mostra um aspecto extremamente relevante: sem a experiência da negação, não seria possível formação alguma, nem para o trabalho, nem para a ética, política, religião, nem para a práxis pedagógica e, menos ainda, para a ciência. Pois a negação proporciona a distinção entre as coisas e torna possível o saber.

Aprender consiste em um processo de tornar conhecido aquilo que se apresenta como desconhecido. Esse processo inclui as experiências desconcertantes, desconfortantes de negação de um saber e, nesse caso, de mobilização pela descon-

trução da segurança do próprio sujeito em si mesmo. De acordo com a percepção herbartiana sempre há a necessidade de um eu em torno do qual essas experiências devem ser firmadas e, por outro lado, todo esse processo não pode ser uma negação do próprio sujeito. Então, o fato é que o lugar dessa aprendizagem, esse lugar de tensão formativa, é delimitado como um campo aberto pela tensão entre o aprendido e o não aprendido, pelo o que se conhece e ainda não se conhece. Essa delimitação é somente um campo fronteiroço, aberto para todas as interações.

Porém, esse lugar é mediano e precisa que o sujeito aja. É preciso que se ponha a caminho. É o lugar daquilo que não é mais, mas também daquilo que ainda não o é. Nesse sentido, o sujeito precisa retomar o que já se passou e que projeta ao mesmo tempo para aquilo que ainda não é; para aquilo que se apresenta como horizonte e como promessa; em síntese, para aquilo que se apresenta entre o passado e o futuro.

Tendo em vista o processo formativo, é preciso que o sujeito aja e, para tal, precisa se fiar nas coisas que sabe, mas não dogmaticamente, permitindo associar-se sincreticamente à novas experiências ou permitindo confrontar-se por elas. Esse processo amplia o horizonte de interesses e, nesse sentido, altera e desloca os limites e pressupostos aos quais está preso. Afirma Benner que o horizonte dessa busca sempre se descola de modo que “o evento se desvia por sua própria vontade, torna-se torcido, dobrado, meandroso”²⁷ (BENNER, 2005, p. 8). O referido autor ainda que as experiências que provocam a irritação formativa podem facilmente ser ignoradas pelos agentes da ação pedagógica (BENNER, 2005, p. 9). No caso do educador, isso acontece quando sua metodologia de ensino, o seu modo de ensinar, não mais dá conta de sua tarefa pedagógica e, no caso do educando, quando aquilo que já conhece e o modo como se apropria do saber, não mais é suficiente para aprender e resolver os novos problemas e se apropriar daquilo que ainda não sabem.

O problema é quando o professor somente se dá conta de sua própria frustração. Isso porque geralmente o educador ou agente pedagógico já concebeu aquilo que o estudante deve aprender. O educador ou o próprio sistema já apresenta de antemão um conjunto de saberes dos quais o educando deve dar conta e a sua irritação ou frustração está mais voltada para a percepção da negação de sua tarefa e não tanto para a negatividade da experiência do educando.

Talvez aqui, para um processo eficiente de aprendizado, seja importante pensar a conciliação entre as duas irritações. É preciso não somente pensar a irritação do professor quando algo não se desenvolve conforme o esperado, nem também somente pensar na irritação do aprendiz ao se defrontar com algo que se apresenta como estranha. É preciso compreender a irritação do insucesso da pretensão do

educador pode estar relacionada a irritação do aprendiz diante daquilo para o qual é lançado em uma nova situação formativa.

O fato é que as novas experiências sempre são feitas a partir daquilo que já é conhecido e daquilo que já sou capaz. Aquilo que serei capaz de fazer e aquilo que irei conhecer só pode ser tomado pelo que já sou. Mas, à medida que o sujeito se apropria já deixa de ser e, da mesma forma, aquilo que não era também já não é mais.

Os atores do processo educativo deveriam ver, então, as experiências de negação como um escopo espaço temporal do processo de aprendizagem. Se durante a instrução, crianças e jovens são levadas a desenvolver a capacidade de fundar, a desenvolver sua opinião sobre as coisas e fenômenos, desenvolvendo sua opinião própria, eles são estimulados pela disciplina a regular suas fundamentações e sobre determinado tema. Ou seja, se a instrução fortalece a capacidade de entendimento de determinado tema ou coisa, a disciplina é a ação que permite o educando a balizar sua capacidade de julgar.

Notas

- ¹ Destacamos aqui o importante estudo de Winnicott (1975) ressaltando a importância das atividades de jogos e do brincar para o desenvolvimento psicoafetivo das crianças.
- ² Sobre isso, pode-se destacar o texto de Konrad Paul Liessmann (2011) e sua tese de que a sociedade da informação tem arrastado as pessoas para a deformação (*Unbildung*).
- ³ Importante destacar a distinção entre liberdade interior e liberdade moral. A liberdade interior é a condição educável, que pelo processo pedagógico é educada (transformada) em liberdade moral. Portanto, a perspectiva da liberdade transcendental nega a possibilidade de ser um produto do processo formativo.
- ⁴ Sobre isso, ver Dalbosco (2016), mais precisamente o *Terceiro Ensaio*, que trata da perfectibilidade e da formação humana. Ver, também, o primeiro capítulo de Neitzel (2019a).
- ⁵ Cf. “Herbart’s notion of *Bildsamkeit* emphasizes this human ability to break with oneself and go against self-interested inclinations as the basis for the human capacity to become moral. This break with oneself, which we can call a form of self-alienation, relates to how we learn through encounters with things in the world that are unfamiliar, unexpected, and strange. This type of interaction or formation. Both terms, *Bildung* and *Bildsamkeit*, stem from the root word *bld*, which means form, and the term *bildsam* can be connected to Herbart’s use of the term *Bildsamkeit* reflects these meanings. The concept captures the individual’s capacity to form and to be formed and thereby connects to the motion of *Bildung*” (ENGLISH, 2013, p. 12).
- ⁶ Pierre Hadot (2010), no capítulo terceiro de sua obra *O que é filosofia antiga?*, faz uma análise das diversas figuras de Sócrates nos diálogos platônicos. Também ver o texto de Oliveira (2016).
- ⁷ Sobre esse tema, da suspensão do mundo como processos formativo numa aproximação entre Herbart e Arendt, ver Schütz e Neitzel (2020).
- ⁸ Cf. “*Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, dass jeder Charakter manchmal in innerlichem Kampfe begriffen seyn wird*” (HERBART, 1987, p. 93).
- ⁹ Aqui é fundamental ter em mente a proposta pedagógica tripartida da pedagogia de Herbart e a distinção entre aquilo que antecede a educação geral – o governo da infância – e a educação propriamente dita da instrução educativa. A educação no interesse múltiplo e enquanto fortalecimento do caráter só deve iniciar à medida que é possível perceber indícios de uma vontade ou de uma personalidade na criança.
- ¹⁰ Byung-Chul Han (2015, 2017) afirma que a sociedade contemporânea é acometida de um excesso de positividade, de fluidez, o que acarreta a incapacidade de crítica e real percepção da vida.

- ¹¹ Cf. “Nach allem ließe sich die so oft bezweifelte Sonderstellung des Menschen glaubhafter als auf je-de andere Art so bestimmen: Er ist das einzige der Negativität im Erkennen und Han-deln fähige Wesen, von dem wir wissen” (KOCH, 2005, p. 91).
- ¹² Cf. Apesar de: „Rousseaus Begriff der ‘negativen Erziehung’, trotz Schleimachers Systematic abwehrender, verhütender und gegenwirkender pädagogischer Handlungsformen, trotz Herbarts Theorie der negativen Zucht, trotz Waitz Annahmen über negative Gemütsbildung oder Cohns Theorie der negativen Wirkungs nicht in systematische Bemühungen aufgenommen worden“ (KOCH, 2005, p. 88).
- ¹³ Cf. “Ohne negative Urteile könnten wir nicht unterscheiden. Ohne Unterscheidung würde alles, was zu erkennen streben, im Unbestimmten verschwimmen” (KOCH, 2005, p. 90).
- ¹⁴ Kohl em seu experimento com macacos destaca, que o maior e mais importante saber humano e que falta para toda espécie de animal é do “sentido para a negatividade”, de tal modo que ignorância, deficiência e vazio são nos animais associados a essa perspectiva, ou seja, a ausência da capacidade de dizer não. Gehler conclui que os animais são capazes até de remover objetos que lhe impõem limites e são negações, mas é o homem que cabe estabelecer fundamentos, juízos negativos sobre a razão para remover os obstáculos.
- ¹⁵ Cf. “Wir wissen um das Nichtsein als Fehlen, Mangel, Abwesenheit oder auch als Privation (wenn das Fehlende zuvor da war, aber entfernt bzw. „geraubt“ wurde). Es kann Schatten herrschen, weil die Sonne untergegangen ist oder weil jemand in die Sonne getreten ist. Die Abwesenheit von etwas kann als solche anwesend sein” (KOCH, 2005, p. 91).
- ¹⁶ Cf. “Man kann die auf ein relatives ‘Nichts’ hinauslaufenden negativen Handlungen in verfeinerter Form dreifach klassifizieren: als präventives Handeln, das dem Unerwünschten aus dem Weg geht, als prophylaktisches Handeln, das ihm in den Weg tritt oder als kathartisches Handeln, welches das Unerwünschte aus dem Weg räumt und so für ein nihil privativum sorgt” (KOCH, 2005, p. 92).
- ¹⁷ Cf. “Bildende Wechselwirkungen zwischen den Menschen sowie zwischen Mensch und Welt sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden” (BENNER, 2005, p. 7).
- ¹⁸ O conceito de disciplina deve ser tomado como uma ação de aconselhamento segundo Benner. Sobre isso, ver Neitzel (2019b).
- ¹⁹ Veja, também, o ensaio de English, neste volume.
- ²⁰ Cf. “Die Zucht ist insbesondere als ein Mittel anzusehen, durch das Leidenschaften verhütet und Schädliche Ausbrüche und Affekte vermeiden werden. Aufgabe der Zucht ist es, für eine angemessene Gemütsstimmung des Zöglings dauernd zu sorgen. Die Zucht soll den besseren Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwicklung und dadurch zum Übergewicht verhelfen” (KLAFFKOWSKI, 1982, p. 34).
- ²¹ Disciplina e governo se distinguem entre outras coisas, pelo efeito da censura. O governo é tão somente uma força externa ao sujeito, enquanto que a disciplina é uma ação de censura que visa desencadear no espírito do próprio sujeito a reflexão sobre si mesmo. Para conhecer melhor o tema do governo da infância, sugiro meu próprio livro sobre Herbart (NEITZEL, 2019b) e, também, o ensaio de Dalbosco (2018).
- ²² Herbart concebe o caráter ou o espírito do sujeito constituído por um lado objetivo e outro subjetivo. Não como um espírito dual, mas como duas esferas da mesma alma. O lado objetivo corresponde a parte do *Selbst* ou do si mesmo, constituído pelas memórias tomadas de decisões anteriores, pela historicidade do sujeito, e que constitui a estrutura de pensamento e os padrões de tomada de decisão, e, portanto, base das tomadas de decisão rotineiras e habituais.
- ²³ Cf. “This form of discontinuity is significant for understanding the idea of education toward self-determination: the struggle marks the point at which she has the choice to break with her past choices and act differently in the future” (ENGLISH, 2013, p. 9).
- ²⁴ Cf. “Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht” (HOFMANN; EBERT, 1976, p. 192). Ainda: “Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muß, sind nur notwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder Charakters” (HOFMANN; EBERT, 1976, p. 193).
- ²⁵ Para a continuidade da reflexão sobre esse tema, remeto o leitor para meu próprio trabalho (NEITZEL, 2019a).
- ²⁶ Cf. “[...] einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannten erweist” (BENNER, 2005, p. 9).
- ²⁷ Cf. “[...] das Ereignis von sich aus abweicht, sich verschiebt, sich faltet, sich schlängelt” (BENNER, 2005, p. 8).

Referências

- BENNER, Dietrich. *Die Pädagogik Herbarts*: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim: Juventa, 1993.
- BENNER, Dietrich. Einleitung: über pädagogische relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: BENNER, Dietrich (org.). *Erziehung - Bildung - Negativität*. [S.l.: s.n.], 2005. p. 7-23.
- BENNER, Dietrich. Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemässe Formen der Moralerziehung. *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh, 2007. p. 146-167.
- DALBOSCO, C. A. *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- DALBOSCO, C. A. Condição infantil e autoridade amorosa em Johann Friedrich Herbart. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1131-1146, 9 abr. 2018.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. São Paulo: Vozes, 2010.
- ENGLISH, Andrea. Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: BENNER, Dietrich (org.). *Erziehung - Bildung - Negativität*. Weinheim: Beltz Juventa, 2005. p. 49-61.
- ENGLISH, Andrea R. *Discontinuity in learning*: Dewey, Herbart, and Education as Transformation. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2010.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*: neoliberalismo e novas técnicas de poder. Lisboa: Relógio D'Água, 2015.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: ASMUS, Walter (org.). *Johann Friedrich Herbart Pädagogische Grundschriften*. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 1965. 2 v. p. 9-158.
- HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. 2 v. p. 1-139.
- HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia general derivada del fin de la educacion*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1983.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*: deduzida da finalidade da educação. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

HERBART, Johann Friedrich. Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: KEHRBACH, Karl (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge (1841)*. Aalen: Langensalza, 1902. 10 v. p. 65-206.

HERBART, J. F. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet [1806.]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. v. 2. p. 1-139.

HOFMANN, Franz; EBERT, Berthold. *Johann Friedrich Herbart*: ausgewählte Schriften zur Pädagogik. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1976.

KLAFKOWSKI, Maximilian. *Die philosophische Grundlegung des erziehenden Unterrichts bei Herbart*. Darmstadt: Scientia Verlag Aalen, 1982.

KOCH, Lutz. Eine pädagogische Apologie des Negativen. *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 49, p. 88-104, 2005. Disponível em: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7787/pdf/Koch_Eine_paedagogische_Apologie_des_Negativen.pdf. Acesso em: 6 jun. 2017.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Theorie der Unbildung*: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper, 2011.

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

NEITZEL, Odair. As velhas novas perspectivas educativas frente à crise ética. *Educar em Revista*, v. 35, n. 77, p. 205-222, out. 2019b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500205&tlng=pt.0000000181211. Acesso em: 03 jun. 2020.

OLIVEIRA, Loraine. A figura de Sócrates segundo Pierre Hadot. *Archai*, n. 18, p. 317-346, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens / Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Paideia).

RUCKER, Thomas. Politische Bildung im Kontext von Regierung, Unterricht und Zucht. *Journal of Social Science Education*, v. 13, n. 1, p. 46-61, 2014.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; NEITZEL, Odair. Pensamento como suspensão do mundo: aproximações entre Arendt e Herbart para (re)pensar a ação pedagógica. *Revista Teias*, v. 21, n. 60, p. 296-309, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/48663>. Acesso em: 03 jun. 2020.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Trad. Jose Octávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Coleção Psicologia Psicanalítica).