

Complexidade, instrução educativa e formação política¹

Complexity, educational instruction and political formation

Complejidad, instrucción educativa y formación política

Thomas Rucker*

Resumo

O presente artigo resulta de pesquisa de revisão bibliográfica, de perspectiva analítica e hermenêutica. Ocupa-se em reconstruir conceitos fundamentais da teoria pedagógica de Herbart, na tentativa de sinalizar para as contribuições deste para a reflexão sobre a formação política dos jovens para conviver, existir e participar das modernas sociedades complexas e democráticas. As sociedades complexas são constituídas por sujeitos orientados por uma pluralidade de perspectivas e formações de pensamento, em constante processo de confronto e deliberação. Cabe à formação política não impor perspectivas aos jovens, mas desenvolver um olhar em múltiplas direções e mobilizar os educandos para que construam perspectivas próprias. Trata-se de pensar a formação através da instrução educativa, principalmente pela formação do interesse múltiplo, como meio de formação política dos jovens para conviverem com a diversidade de perspectivas sem serem subjugados ou restringidos em sua liberdade de assumir posições diversas. O autor conclui que, apesar de Herbart não ter se ocupado sistematicamente com o tema da formação política, tal tema perpassa sua teoria, podendo ser rastreado em diversas passagens e momentos de sua obra.

Palavras-chave: Herbart; interesse múltiplo; democracia; autogoverno.

Abstract

The persistent article is the result of bibliographical review research, from an analytical and hermeneutic perspective. It is concerned with reconstructing fundamental concepts of Herbart's pedagogical theory in an attempt to signal his contributions to the reflection on the political formation of young people to live together, exist and participate in modern complex and democratic societies. Complex societies are made up of subjects guided by a plurality of perspectives and thought formation, in a constant process of confrontation and deliberation. Political formation is not to impose perspectives on young people, but to develop an open, multidirectional outlook and to guarantee and mobilize those educated who build their own perspectives. It is a question of thinking about formation through educational instruction, especially formation in multiple interests, as a means of political formation for young people to live with the diversity of perspectives without being subjugated or restricted in their freedom to assume diverse positions. The self-concludes that, although Herbart did not deal systematically with the theme of political formation, the theme of politics permeates his theory, and can be traced in various passages and moments of his theory or work.

Keywords: Herbart; multiple interest; democracy; self-government.

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

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12236>

* Doutor em Educação. Docente de Fundamentos das Ciências da Educação na Universidade de Berna, Suíça. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3047-8745>. E-mail: thomas.rucker@edu.unibe.ch

Resumen

El persistente artículo es el resultado de una investigación de revisión bibliográfica, desde una perspectiva analítica y hermenéutica. Se ocupa de reconstruir los conceptos fundamentales de la teoría pedagógica de Herbart en un intento de señalar sus contribuciones a la reflexión sobre la formación política de los jóvenes para vivir juntos, existir y participar en las modernas sociedades complejas y democráticas. Las sociedades complejas están formadas por sujetos guiados por una pluralidad de perspectivas y formación de pensamiento, en un constante proceso de confrontación y deliberación. La formación política no consiste en imponer perspectivas a los jóvenes, sino en desarrollar una mente abierta en múltiples direcciones y garantizar y movilizar a los educados que construyen sus propias perspectivas. Se trata de pensar en la formación a través de la instrucción educativa, especialmente a través de la formación a los múltiples intereses, como un medio de formación política de los jóvenes para vivir con la diversidad de perspectivas sin ser subyugados o restringidos en su libertad de asumir diversas posiciones. El autor concluye que aunque Herbart no trató sistemáticamente el tema de la formación política, el tema de la política impregna su teoría y puede ser rastreado en varios pasajes y momentos de su teoría o trabajo.

Palabras clave: Herbart; interés múltiple; democracia; autogobierno.

Introdução

Johann Friedrich Herbart geralmente é considerado fundador da pedagogia como ciência. Sua exigência de que a pedagogia deve desenvolver seus próprios conceitos e, associado a eles, um pensamento independente (HERBART, 1964a, p. 8) determinou o estabelecimento da pedagogia como área científica no contexto da língua alemã, mas em certa medida também, internacionalmente. O estatuto clássico de Herbart permanece indiscutível até hoje, no entanto, também e sobretudo, porque ele próprio deu importantes contribuições para vários problemas da pedagogia como ciência, tais como dos pré-requisitos antropológicos da educação (educabilidade), o problema da tarefa educacional (moralidade) ou o problema da peculiaridade da atividade educacional (causalidade).

A contribuição de Herbart para a teoria da formação política, por outro lado, é geralmente considerada de menor importância. Andreas Flitner (1957, p. 99), por exemplo, considera que Herbart “contribuiu pouco” em relação ao “problema da formação política” na pedagogia. O que não é mencionado na avaliação de Flitner é que Herbart entendeu a formação política como importante tarefa da instrução educativa. Isto deve ao fato de Herbart ter apenas formulado o problema da formação política no contexto de uma instrução educativa e não o ter feito de forma sistemática. Precisamente aqui que entra a presente contribuição: irei tentar mostrar que Herbart definiu a promoção da formação política como tarefa da instrução educativa e, ligado a ela, apresentou importantes elementos para a construção de uma teoria pedagógica da formação política. É possível deixar claro que o conceito

de formação política de Herbart, visto sistematicamente, pode ser entendido como resposta original à situação de complexidade típica das sociedades democráticas modernas.

O artigo está dividido em cinco seções: Num primeiro momento, explicarei as autossignificações atuais da sociedade moderna (1). Em seguida, me ocupo em descrever o modo como são abordadas as formas básicas de formação distinguidas por Herbart como governo, ensino e disciplina formativa (2). A partir disso foco particularmente a definição das tarefas do ensino em Herbart, nomeadamente de apoiar o desenvolvimento do interesse múltiplo (3). Numa quarta seção, discuto a determinação do interesse político de Herbart ou a relação política entre o eu e o mundo (4). Nesta base, é finalmente possível descrever a instrução educativa como um meio da formação política. No centro está uma clarificação do conceito de formação política no horizonte do pensamento pedagógico de Herbart (5).

Sociedade complexa

As sociedades democráticas modernas descrevem-se como sociedades complexas. Como tal, confrontam-nos em quase todas as áreas com perspectivas irredutíveis e uma dinâmica aberta para o futuro. Nas sociedades democráticas modernas, os fatos são descritos a partir de diferentes perspectivas, sem que uma perspectiva experimente uma aceitação geral. Além disso, a interação de perspectivas não é fixada em uma ordem específica, mas as ordens surgem, são atualizadas e modificadas e, nesse sentido, são sempre apenas temporariamente estáveis. A sociedade democrática moderna é *complexa* porque não existe uma regra que permita transformar a interação de perspectivas numa ordem que seja aceita por todos e estável a longo prazo (Cf. ANHALT, 2012b; RUCKER, 2014b; RUCKER; ANHALT, 2017).

Nesse sentido, as sociedades complexas já não conhecem um ponto de vista a partir de um Deus do qual tudo possa ser compreendido de imediato. Em vez disso, descrevem-se como uma interação irredutível de perspectivas em que não há possibilidade de estabelecer uma perspectiva geralmente vinculativa². Esta situação é detalhada a partir da consideração: de que consiste numa multiplicidade de áreas heterogêneas em que as pessoas vivem as suas vidas (1.1); de que estão em conflito entre si (1.2); sendo por isso que as pessoas operam num estado de instabilidade que, em última análise, requer a procura inconclusiva de orientação (1.3).

Mundos de orientação

A sociedade democrática moderna é um contexto que consiste numa multiplicidade de áreas heterogêneas em que as pessoas julgam, agem e comunicam direito, ciência, religião, arte, economia, moralidade, educação, política, etc. Cada um desses contextos segue regras de orientação constitutivas e regulatórias. As regras constitutivas do contexto determinam o que “é” um contexto social em que as pessoas levam as suas vidas. Niklas Luhmann (1997) descreve esses tipos de regras como diferenças. Segundo o autor, uma pessoa que se quer dar bem no contexto da ciência teria de se orientar na distinção entre verdade e mentira. Em contraste, uma pessoa que opera no mundo da moralidade encontra orientação na diferença entre bem e mal. Para o direito, outra distinção é constitutiva, nomeadamente a distinção entre direito e injustiça. Em contraste, as regras regulatórias de contexto determinam como as pessoas julgam, agem e se comunicam em um dado contexto. Por exemplo, um estilo de vida cristão não é constitutivo para o mundo da religião ou um estilo de vida liberal não é constitutivo para o mundo da política. Pelo contrário, ambos os casos envolvem orientações regulatórias dentro do mundo da religião ou do mundo da política, para as quais existem posições religiosas ou políticas alternativas.

Em sociedades complexas, estamos perante uma “diferença de perspectiva” irreduzível que anda de mãos dadas com uma “codificação múltipla da realidade” (NASSEHI, 2017, p. 61) e torna impossível compreender o mundo como totalidade, ou seja, o mundo como mundo. A referência a fatos nunca é possível como uma “visão do nada” (Thomas Nagel) ou como uma visão de um “exílio cósmico” (Willard Van Orman Quine), mas sempre apenas como uma perspectiva que é tomada sob as condições de uma sociedade democrática moderna e, portanto, ao mesmo tempo sob condições de complexidade.

Ao orientarem-se para regras específicas, as pessoas tomam posições e, associadas a elas, perspectivas sobre fatos. Assim, uma pessoa que se orienta para as regras constitutivas do contexto econômico leva em conta uma perspectiva econômica dos fatos. Uma situação é assim constituída como uma situação econômica. No entanto, os respectivos fatos também podem ser vistos a partir de uma perspectiva alternativa, por exemplo, a partir de uma perspectiva estética, em que aspectos que não podem ser abordados a partir de outra perspectiva são capturados. Em resumo: de outros pontos de vista, os fatos podem ser observados e descritos de forma diferente. Esta é a experiência fundamental que todos os que crescem

em sociedades complexas têm e que, portanto, deve ser refletida a partir de uma perspectiva educativa.

O antagonismo

Nas sociedades democráticas modernas as pessoas não são prescritas de todas as regras da sua orientação. Em vez disso, é-lhes dada a oportunidade de viverem as suas vidas autodeterminadas, desde que cumpram as leis aplicáveis, que elas próprias estão envolvidas em determinar. O fato de as pessoas aproveitarem a oportunidade para adotarem seus próprios pontos de vista tem como consequência que qualquer discussão pública de um assunto está dividida numa multiplicidade de perspectivas.

Nesse contexto, as sociedades democráticas modernas já não conhecem um “certo ideal forte de uma vida boa”, mas, antes, caracterizam-se pelo fato de tentarem assegurar as condições prévias para que “os cidadãos possam seguir a sua própria ideia de uma vida boa ou bem-sucedida” (WILDFEUER, 2004, p. 222). Portanto, pode-se dizer que o “conceito moderno de vida boa ou bem-sucedida” é, em última análise, o de “autonomia no sentido de uma vida autodeterminada” (WILDFEUER, 2004, p. 233). As sociedades democráticas modernas deixam ao próprio indivíduo a responsabilidade de decidir à luz de que ideias relacionadas com o conteúdo do bem ele quer levar a sua vida, o que não exclui, mas inclui planos de vida que reduzem a autonomia. Nas democracias modernas, as pessoas podem decidir por si próprias por suas preferências e pôr de lado nas suas vidas, o que, em última análise, levanta a difícil questão de saber se, e em caso afirmativo, como é que a vida e a coexistência bem-sucedidas podem ser alcançadas em conjunto.

Nas sociedades democráticas modernas, a fim de assegurar as condições prévias para um modo de vida autodeterminado na coexistência humana, as pessoas não confiam apenas na “auto-obrigação moral dos cidadãos” para “contribuir para uma coexistência suportável” (WILDFEUER, 2004, p. 222), mas normas no sentido de expectativas de comportamento supraindividualmente válidas são também levadas ao indivíduo, cuja observância é por vezes enfaticamente esperada. Dependendo do grau em que as expectativas são vinculativas, as infrações às normas são sancionadas em diferentes graus. Nesse sentido, as normas definem os limites do que é permitido, dentro dos quais as pessoas têm a oportunidade de decidir por si próprias o que preferem e o que adiam. Assim, tais limites determinam qual é a margem de manobra de que as pessoas dispõem para agir de acordo com os seus

próprios juízos de valor, sem terem de recear sanções. No entanto, não se deve esquecer que as pessoas devem aceitar normas para que possam cumprir a sua função de traçar limites. Isso significa que o consentimento às normas depende dos juízos de valor das pessoas.

Nas sociedades democráticas modernas, a decisão sobre o que deve ser antecipado e adiado não está sujeita à padronização. Isso porque essas sociedades são guiadas pelo valor de um estilo de vida autodeterminado e, por sua vez, ancoram esse valor como norma na lei. Para dizer sem rodeios: nas democracias modernas, o consentimento às normas, mesmo na forma de leis, não pode ser forçado pelas próprias normas. A consequência do direito de escolher os aspectos preferidos de cada um é que as pessoas nas sociedades democráticas modernas também devem ter a liberdade de rejeitar normas à luz dos seus próprios juízos de valor, com todas as consequências (Cf. ANHALT, 2012a, p. 97ff, 128f, 131). Nesta perspectiva, as sociedades democráticas modernas são, em última análise, dependentes de uma orientação para obrigações supraindividuais através do autocompromisso individual e, assim, assumem inevitavelmente o risco da sua própria existência contínua. Não se pode assumir que um número suficiente de pessoas esteja preparado para se comprometer com responsabilidades supraindividuais. Em resumo: “O Estado liberal e secularizado vive de condições que não pode garantir a si mesmo. Essa é a grande aventura que ele fez em nome da liberdade” (BÖCKENFÖRDE, 1976, p. 60).

A norma de vida autodeterminada tem como consequência que nas sociedades democráticas modernas os fatos podem ser vistos à luz de diferentes perspectivas. A interação de perspectivas é irreduzível, uma vez que as sociedades abertas não permitem que uma perspectiva seja universalmente vinculativa apenas como a perspectiva supostamente “certa”. Em vez disso, as perspectivas constitutivas e reguladoras dos contextos sociais estão em disputa entre si. Jean-François Lyotard (1987, p. 9) descreve como “disputa” um “caso de conflito entre (pelo menos) duas partes que não pode ser resolvido adequadamente por não existir uma regra de direito aplicável a ambos os argumentos”. Para dissolver a teia de perspectivas, seria necessária uma regra que permitisse determinar a ordem “correta” das perspectivas. Cada regra para determinar a ordem “certa” das perspectivas pode, no entanto, ser confrontada com alternativas na situação de perspectiva, o que leva a que a questão da orientação da regra “certa” surja novamente. Qualquer tentativa de pôr em ordem as várias perspectivas seria, ela própria, arrastada para a perspectiva. Isso não pode ser negado, nem é possível para o indivíduo eliminá-lo por seus próprios meios. É simplesmente um fato de crescer em sociedades modernas

e democraticamente constituídas que existem diferentes perspectivas ao mesmo tempo.

Busca de orientação

Na situação de conflito, as pessoas levam suas vidas na possibilidade e necessidade de escolher entre perspectivas alternativas. Todas as decisões que as pessoas tomam aqui excluem alternativas que também teriam sido possíveis (cf. BERGER; LUCKMANN, 1996). A “agonia da escolha” é, por assim dizer, a expressão psicológica de um problema complexo. Este não se mostra único. O problema também não pode ser resolvido com a “regra de um só”. Pelo contrário, o problema exige uma decisão que precisa ser tomada e bem fundamentada para convencer os outros. A escolha de uma opção de solução, no entanto, não resolve o problema, sobretudo porque outros julgam de forma diferente, ou seja, podem propor soluções alternativas. Precisamente porque é esse o caso, o problema que é processado e que se tenta resolver continua a ser um problema.

Porque as decisões para certas regras são contingentes, ou seja, não são impossíveis nem necessárias, as pessoas em certa perspectiva operam num estado de instabilidade. A falta de estabilidade não significa que as pessoas nas sociedades modernas já não sejam guiadas por regras. Pelo contrário, são inúmeras as regras, muitas das quais se contradizem entre si, mas que ao mesmo tempo são válidas (cf. BAUMAN, 2003, p. 14). O lado negativo desta relativização dos sujeitos é um problema de incerteza que se expressa no fato de cada vez mais temas estarem a suspender o que em tempos anteriores parecia ser uma orientação dada inquestionavelmente. Dificilmente qualquer regra em sociedades complexas é dada “em si mesma”, e a questão que se coloca é a de saber o que manter quando não há alternativa à ordem. Pode dizer-se, portanto, que o homem moderno se tornou insustentável, na medida em que em sociedades complexas já não existem regras que cumpram a função de oferecer a todos os povos um seguro sustento simultaneamente a longo prazo. A questão das regras de orientação “corretas” constitui antes um problema permanente, que é constantemente trabalhado de novo na vida e na coexistência das pessoas, mas que não pode ser transferido para uma solução final.

Nesse sentido, o homem moderno está numa busca aberta de orientação para o futuro (cf. RUCKER; ANHALT, 2017, p. 13ff). O que se quer dizer com isso é que há uma busca constante de regras pelas quais as pessoas se orientam para julgar, agir e comunicar, a fim de lidar com a situação de perspectiva de condições em

constante mudança. Como não temos conhecimento certo sobre o que são as regras “certas” para todos, as quais devem ser seguidas, a busca por orientação é um problema permanente, para o qual não existem regras finais e, portanto, um processo basicamente inacabável, no qual cada um encontrou funções de “retenção” como um ponto de partida contingente para a busca individual e coletiva por orientação. Nesse sentido, ao homem moderno é negada a possibilidade de encontrar um lugar que possa oferecer uma posição final, porque ela seria imune a ser questionada a partir de outra perspectiva. Em condições de complexidade, devemos tomar uma decisão sem poder justificar o pedido de validade feito com as nossas decisões com a exclusão de um “ponto de paragem” externo, ou seja, sem decisão (cf. ANHALT; WELTI, 2018, p. 13f).

Governo, educação e disciplina

A teoria de Herbart da instrução educativa faz uma distinção entre três formas básicas de educação, ou seja, governo da infância, instrução e disciplina formativa. As duas últimas são chamadas de “educação em geral” e são distinguidas como tal do governo. De acordo com Herbart, o governo só tem a tarefa de preparar a “educação em geral”, ou seja, assegurar que a instrução e a disciplina formativa se tornem possíveis. A sua tarefa, por outro lado, é proporcionar educação ao indivíduo. “*Educação e não educação*, ou seja, a oposição contraditória que separa a educação atual do governo” (cf. HERBART, 1964e, p. 166). Para Herbart, isto significa que a educação deve iniciar e apoiar o desenvolvimento da moralidade do lado daquele que deve ser educado, porque “a moralidade” é “a finalidade máxima do homem e, conseqüentemente, da educação” (HERBART, 1964f, p. 259). A moral, segundo Herbart, exprime-se “no fato de que o homem olha para o mundo com olhos livres, e nele não faz o que os outros fazem; mas o que é bom e necessário, e talvez precisamente porque os outros não o fazem, mais é necessário” (HERBART, 1919, p. 505).

Na teoria da instrução educativa, o governo tem a tarefa de prevenir os danos que os indivíduos infligiriam a si próprios e/ou a outras pessoas devido à falta de discernimento se não fossem dissuadidos de certas ações pelo educador. Pode-se ver aqui um poder educacional negativo, cujo fim parece ser necessário quando o indivíduo não aprendeu a agir moralmente à luz de percepções fatuais e de seus próprios julgamentos. No entanto, prevenir danos sempre significa aplicar regras

que não estão abertas ao debate no próprio governo (mas que podem ser discutidas no contexto de outras formas básicas de educação).

Herbart associa a legitimidade do governo a dois critérios: Em primeiro lugar, o governo deve apenas impedir ações impensadas. Assim, não se justificaria tentar alcançar um “propósito na mente da criança” através de certas medidas (por exemplo, através de punições) (HERBART, 1964a, p. 19). Em segundo lugar, o governo deve terminar assim que “vestígios de uma vontade se tornem evidentes na criança” (HERBART, 1964a, p. 18), ou seja, assim que a criança desenvolva a capacidade de submeter a sua vontade ao seu próprio julgamento e de agir nesse sentido. Vamos assumir que uma criança passeie com seu pai na calçada de uma rua movimentada. Os pais podem certificar-se de que a criança caminha ao seu lado ao longo de um caminho e longe da rua. A criança também pode ser conduzida pela mão. As atividades governamentais podem, por um lado, ser interpretadas como medidas para prevenir potenciais danos à criança; por outro, também podem ser entendidas como uma aplicação das regras (“Se andarmos ao lado de uma rua movimentada, então você deve andar ao meu lado, não estar nas imediações da rua, segurando a minha mão”). Nesse sentido, o governo só seria legítimo se a criança não estivesse ainda em condições de agir de acordo com a percepção dos possíveis perigos do tráfego rodoviário, ou seja, de não andar na estrada mesmo que esta não seja conduzida pela mão.

Herbart descreve a instrução como a forma básica de educação, na qual o educador pede ao educando para se ocupar de uma “terceira” pessoa (um objeto, um sujeito), procurando assim permitir-lhe compreender as respectivas circunstâncias da situação (cf. HERBART, 1964a, p. 110). Um aspecto desta tarefa é ajudar o indivíduo a compreender as regras que o governo, aparentemente, inquestionavelmente pôs em prática.

Herbart assume que a instrução se destina a apoiar os adolescentes no desenvolvimento de um “interesse múltiplo” (HERBART, 1964a, p. 37). Discutirei esse termo separadamente na próxima seção, uma vez que ocupa uma posição-chave na tentativa de clarificar o conceito de Herbart de formação política no contexto da teoria da educação. Neste ponto, apenas ressalto: a instrução em Herbart visa ajudar os adolescentes a desenvolver uma compreensão múltipla de si mesmos e do mundo. O indivíduo deve aprender, olhar para os fatos à luz de diferentes perspectivas e, desta forma, diferenciar a compreensão de si próprio e do mundo para além dos processos de aprendizagem diários.

A disciplina formativa difere estruturalmente da instrução na medida em que o educador se refere diretamente ao adolescente para apoiar sua interação com percepções objetivas da ação. Para Herbart, isto significa também e acima de tudo que o indivíduo deve aprender a julgar seu próprio projeto de ação em termos de se ele pode ser justificado à luz do princípio de tratar outras pessoas como um fim em si mesmo. Herbart considera o juízo moral neste sentido como condição para que o adolescente desenvolva uma “força de caráter moral” (HERBART, 1964a, p. 90). No entanto, o seu desenvolvimento não resulta apenas do juízo moral, mas exige que o indivíduo seja induzido a conformar-se ao seu próprio juízo em ação. Deve também ter-se em conta que um determinado conhecimento não conduz já a uma determinada ação. Por exemplo, o conhecimento do motivo pelo qual as calotas polares estão derretendo não sugere, por si só, um compromisso com o meio ambiente. A decisão de pedalar até ao trabalho implica um juízo de que as alterações climáticas e as suas consequências devem ser abordadas. Nesse sentido, Jürgen Rekus (1993, p. 105) chama a atenção para o fato de que a ligação entre conhecimento e ação não é inquestionavelmente dada, mas deve ser estabelecida através da “atividade de valor”.

Nesse contexto, a instrução educativa pode ser entendida como a combinação de instrução e disciplina formativa: o adolescente deve ser conduzido ao conhecimento e, ao mesmo tempo, conduzido para situações em que se vê confrontado com a tarefa de tomar a sua própria posição à luz dos conhecimentos fatuais e de cumprir o seu próprio juízo de valor (moral) na ação³. A instrução educativa coincide com a “educação em geral” em Herbart⁴.

Herbart, como eu tinha tentado deixar claro, entende a instrução como uma forma básica de educação. Neste ponto, pode-se ser tentado a interpretar o discurso da instrução educativa como pleonismo. Pode-se argumentar que o ensino que é entendido como uma forma básica de educação deve necessariamente ser definido como instrução educativa. Tal interpretação pode certamente ser apoiada pelo trabalho de Herbart, pois em alguns lugares ele fala de uma “educação através da instrução” em vez de uma lição educacional (p. ex., HERBART, 1964a, p. 11). O ensino deve, portanto, ser sempre entendido como instrução educativa se for compreendido como a forma básica de educação (cf. RAMSEGER, 1991).

Esta interpretação é contraposta por uma interpretação alternativa (e aqui preferida por mim) dos escritos de Herbart. De acordo com esta abordagem interpretativa, o termo “instrução educativa” é usado porque pretende-se enfatizar que a educação para a moralidade só pode ser descrita de forma significativa como

ligação entre a instrução e a disciplina. Instrução e disciplina formativa são entendidos como “partes recíprocas [...] da instrução educativa” (CORIAND, 2000, p. 68). Nesse sentido, a instrução educativa representa uma tentativa de não reduzir a instrução a um mero guia do conhecimento. A instrução educativa significa antes conduzir o indivíduo ao conhecimento (instrução) e também ajudá-lo a fazer os seus próprios julgamentos dentro do horizonte da ideia de autogoverno do ser humano e a corresponder a eles em ação (disciplina). No entanto, a disciplina formativa não pode ser equiparada à educação. Herbart também descreve como disciplina apenas uma forma básica de educação entre outras, embora também aquela que, seguindo Herbart, dá nome à educação: “A palavra alemã educação deriva de disciplina e a sua parte principal, já de acordo com a sua designação, costuma pôr-se naquilo que só agora, já na parte final deste meu estudo, começo por considerar” (HERBART, 1964a, p. 110). Nesse contexto, na minha opinião, também se pode tornar plausível o discurso de uma instrução educativa se este se referir à unidade da diferença entre instrução e disciplina e não, como se poderia supor inicialmente, à unidade da diferença entre instrução e educação.

O interesse múltiplo

Qualquer que seja a leitura que se deseje dar preferência, é indiscutível que é central para a instrução educativa o sentido de que o adolescente deve ser ajudado a desenvolver um “interesse múltiplo”. Herbart usa o termo interesse com o significado original no latim, ou seja, de “estar entre”. Interesse refere-se ao facto de uma pessoa se posicionar em relação aos assuntos da vida e da coexistência das pessoas. Herbart antecipou que a vida e a convivência das pessoas nas sociedades modernas aconteceriam numa multidão e variedade de mundos e orientações, e chamou a esta circunstância de “divisão dos modos de vida” (HERBART, 1964g).

A tarefa da instrução educativa em Herbart é dar ao indivíduo a oportunidade de desenvolver “Receptividade, acesso fácil com juízo e percepção, para tudo o que pode ser chamado de assunto humano” (HERBART, 1919, p. 507). O adolescente deve desenvolver-se em meio a instrução educativa como uma pessoa interessada em muitas coisas, com pontos de vista próprios no horizonte da multiplicidade e da variedade de orientações de mundos e capaz de julgar os fatos num jogo de perspectivas.

Na instrução educativa, os fatos devem ser tematizados no horizonte de uma multiplicidade e variedade de perspectivas. Na “multiplicidade”, disse Herbart, “a

pessoa deve ser múltipla” (HERBART, 1913, p. 175). Dependendo da perspectiva, é possível capturar diferentes aspectos dos fatos. Herbart chama isso de “multiplicidade de objetos” e a distingue de “quantidade” (HERBART, 1964h, p. 155). “Multiplicidade”, segundo Herbart, descreve a riqueza de aspectos de um fato. Por exemplo, no que diz respeito à questão do “aborto”, podem distinguir-se aspectos morais, científicos, políticos ou religiosos. Assim, Herbart define inicialmente a multiplicidade como uma característica dos fatos. “Tomado objetivamente”, o termo multiplicidade descreve “um conteúdo múltiplo de nossa imaginação e sentimento” (HERBART, 1913, p. 175)⁵.

O adolescente é desafiado nas instruções educativas a lidar com uma multiplicidade e variedade de perspectivas e a posicionar-se em relação a elas. “Interesse é ocupar-se consigo mesmo” (*Selbsthätigkeit*). O interesse deve ser múltiplo; portanto, exige-se uma ocupação consigo mesmo múltipla” (HERBART, 1964h, p. 145). A ideia orientadora da ocupação consigo mesmo confrontada com aspectos específicos de uma dada situação é do “ser humano múltiplo” (HERBART, 1913, p. 175), que é capaz de fazer os seus próprios juízos no horizonte da multiplicidade e variedade de contextos sociais e de os cumprir nas suas ações. Por esta razão, Herbart define a multiplicidade não só como uma característica dos fatos, mas também como uma característica do ser humano educado. Segundo Herbart, “tomada subjetivamente”, o conceito de multiplicidade refere-se à “qualidade da pessoa” (HERBART, 1913, p. 175).

Em meio à instrução educativa, os adolescentes desenvolvem regras de orientação própria no horizonte de uma multiplicidade e variedade de perspectivas, em que “partes do ser humano” surgem e a “personalidade” se desenvolve “numa unidade composta de muitas coisas” (HERBART, 1913, p. 175). A esse respeito, a elaboração de regras conduz a uma diferenciação da relação da pessoa consigo mesma e com o mundo. Herbart chama esse processo de “formação do círculo de pensamentos (*Gedankenkreis*)” (HERBART, 1964a, p. 21). O círculo de pensamentos é o lugar no qual o indivíduo se refere reflexivamente a si mesmo e ao mundo e cria regras de orientação.

Segundo Herbart, a tarefa da instrução educativa é apoiar o desenvolvimento de um círculo multifacetado e diferenciado de pensamentos. Por esta razão, o adolescente é encorajado, na instrução educativa, a lidar diretamente com os fatos à luz da multiplicidade e da variedade, bem como numa interação de perspectivas, a fim de “vaguear pela vastidão da esfera humano de pensamento em todas as direções” (HERBART, 1964a, p. 21) e “desenvolver um grande círculo de pensamentos intimamente ligado nas suas partes” (HERBART, 1964a, p. 16).

A “multiplicidade” pode ser interpretada como a categoria com a qual Herbart reage tanto à multiplicidade de perspectivas como à ignorância em “certa” perspectiva nas sociedades complexas. Só a multiplicidade impede que o indivíduo se comprometa com perspectivas específicas de orientação e, em vez disso, abre a possibilidade de confrontar perspectivas sobre um fato com alternativas e determinar-se em uma interação de perspectivas. Sem dúvida, a multiplicidade não conduz à transformação da incerteza, característica das sociedades complexas referente à “justeza” das próprias regras de orientação, em certeza. No entanto (ou talvez precisamente por isso), um juízo adequado à complexidade baseia-se no facto de as diferentes perspectivas serem tidas em conta e relacionadas entre si, na medida em que cada uma delas se centra em ligações que não podem ser compreendidas de outra perspectiva.

Política

De acordo com Herbart, uma forma específica de relacionamento consigo e com o mundo é o interesse político. Para determinar isso, refiro-me a uma passagem da *Pedagogia geral* de Herbart de 1806, na qual ele exprime sucintamente o seu próprio conceito de política. Herbart descreve “participação para a sociedade” em contraste com a forma de participação que ele chama de “simpatia”:

As exigências do encontro dos homens [conduz] o espírito sociável à ordem a partir da simpatia, diz Herbart. Se a participação simplesmente assume os estímulos que encontra nas mentes humanas, segue o seu curso, envolve-se nas suas diferenças, colisões, contradições: desta forma é meramente simpática. [...]. Mas ela também pode separar as múltiplas emoções de muitas pessoas dos indivíduos, tentar equilibrar suas contradições e se interessar pelo bem-estar como um todo, que ela então distribui entre os indivíduos novamente em pensamento. - Esta é a participação da sociedade. Dispõe do indivíduo para se apegar ao geral; exige troca e sacrifício, resiste aos reais estímulos, e pensa em possíveis melhores no seu lugar. Assim é o político (HERBART, 1964a, p. 45).

Herbart define interesse político aqui como “participação para a sociedade”. A relação política consigo mesmo e com o mundo estão relacionadas com fatos que dizem respeito não só ao modo de vida dos indivíduos, mas também à coexistência das pessoas. No entanto, não é a coexistência de pessoas em geral que é o ponto de orientação da relação política consigo mesmo e com o mundo, mas apenas a coexistência que se tornou problemática. É o caso, por exemplo, quando as regras de coexistência estabelecidas são objeto de críticas e questionadas. Ao julgar, agir e comunicar em relação à regulação de uma vida em conjunto que se tornou problemática, as pes-

soas constituem o mundo da política. A política é, portanto, o mundo de orientação no qual a convivência das pessoas é regulada porque se tornou problemática.

Segundo Herbart, a política não se limita ao Estado. O Estado é uma conexão de instituições cuja função é regular a coexistência de pessoas que se tornaram problemáticas. “Embora o Estado seja um só, é uma unidade de interações do maior número possível de elementos diferentes” (HERBART, 1964g). O julgamento e a ação política são permanentes no Estado, porque a regulação da coexistência de pessoas é um problema permanente na sociedade. No entanto, o mundo da política não se limita ao Estado. A formação política, segundo Herbart, não é algo intrínseco à política, mas também se dá fora do Estado (cf. HERBART, 1964b, p. 387).

A necessidade da política surge do conflito sobre como a coexistência de pessoas deve ser regulada. O conflito consiste no fato de que as pessoas tomam posições ou perspectivas diferentes em relação à questão da ordem correta de sua convivência. Por esta razão, faz-se necessário um juízo e uma ação relacionada a ele, segundo Herbart, “para compensar as contradições que surgem das múltiplas emoções de muitas pessoas” (HERBART, 1964a, p. 45).

Um “espírito de ordem” é decisivo para o mundo da política. Segundo Herbart, este “propõe leis” (HERBART, 1964a, p. 45) e assim cumpre a função de estabelecer, pelo menos momentaneamente, uma ordem de coexistência humana. Chamo ordem a um estado temporariamente estável de coexistência humana. Este estado é baseado em regras de orientação coletivamente compartilhadas. Se se trata de um estado desordenado, é necessário que as pessoas elaborem regras coletivas de orientação, cuja observância cumpre a função de restaurar a ordem na coexistência das pessoas. Uma vez que, numa sociedade complexa, regras únicas “corretas” de convivência não são conhecidas, existe sempre a possibilidade de que elas voltem a ser questionadas no futuro. Os fatos políticos são então, na expressão de Herbart (1964c, p. 31), “objetos [...] que permanecerão sempre discutíveis”⁶.

No contexto desta descrição de interesse político, como se pode definir formação política e educação como sendo formação política capacitante?

Formação política

Quando o governo faz somente uma contribuição indireta à formação política, fornecendo os pré-requisitos para a instrução educativa, ele opera como meio próprio da formação política. Herbart define explicitamente o “propósito da educação”

como o propósito de “instruir” e “disciplinar” (HERBART, 1964a, p. 111), enquanto, como já explicado, ele meramente atribui ao governo a função de gerar condições.

As seguintes considerações servem para determinar o que significa formação política por meio da instrução educativa. Minha proposta é chamar de formação política, na perspectiva de Herbart, o processo em que o adolescente, sob influência educativa, lida com fatos políticos e desenvolve uma capacidade de julgamento e ação que lhe permite orientar-se no mundo da política, dentro do horizonte das ideias políticas segundo regras proposta a si mesmo. Nesse sentido, segundo Herbart, o indivíduo não se forma isoladamente, mas, sim, sempre em condições educacionais. Nessa perspectiva, o adolescente de Herbart recebe, em princípio, um estatuto de ator (cf. ANHALT, 1999).

A seguir, descreverei os componentes centrais da formação política no meio do instrução educativa: (a) baseado no pressuposto antropológico da indeterminação política da humanidade e, (b) do pré-requisito teórico societal da ignorância das regras “certas” de orientação política em sociedades complexas, (c) a formação política deve ser definida como um processo aberto no qual o adolescente (d) em uma interação de aprofundamento e reflexão, por um lado, e no horizonte das ideias políticas, por outro, determina por si mesmo as regras de orientação, tomando-as como decisivas e aprendendo a corresponder-se a elas em ação.

Indeterminação

Uma descrição da formação política no contexto do pensamento pedagógico de Herbart baseia-se no pressuposto antropológico da “indeterminação” política (HERBART, 1964h, p. 69) do adolescente. A expressão *indeterminação política* refere-se ao fato de que as regras de orientação política não são dadas ao indivíduo por natureza, mas devem primeiro ser aprendidas por ele. É a faculdade do indivíduo de desenvolver novas capacidades que o constitui como um ator não determinado. O adolescente não está por natureza destinado a orientar-se no mundo da política para regras específicas. Pelo contrário, a sua capacidade de aprender fornece-lhe um horizonte de possibilidades que não pode ser sondado e que lhe permite desenvolver uma relação política entre si e o mundo. Inversamente, o indivíduo só é capaz de desenvolver posições políticas porque elas não são fixas por natureza. A indeterminação política e a capacidade natural de aprender formam assim dois lados de uma medalha, que na obra de Herbart tem o nome de “educabilidade (*Bildsamkeit*)” (HERBART, 1964g, p. 69).

Conhecimento normativo

Com Herbart, uma descrição da formação política poderia ser baseada não só numa hipótese antropológica, mas também numa hipótese teórica social, nomeadamente no pré-requisito de uma ignorância fundamental das regras na situação de complexidade típica das sociedades modernas. Esta ignorância aplica-se não só à relação entre os diferentes contextos sociais, mas também dentro do contexto político. Tendo em conta a multiplicidade e a diversidade de posições, tornou-se impossível justificar de forma convincente apenas as regras “corretas” da orientação política individual. Qualquer tentativa de fazê-lo, nas condições de complexidade, pode ser confrontada com alternativas, sem mostrar as razões do destino político “real” do adolescente.

Tendo em conta que não conhecemos os pontos de vista políticos “certos” em sociedades complexas, já não é convincente, segundo Herbart, determinar positivamente o eu e as relações políticas mundanas de uma pessoa e desenvolver um conceito de formação política nesta base. Considerando a indeterminação política do adolescente e a ignorância das regras “corretas” de sua orientação, a formação política segundo Herbart preferiria ser entendida como um processo aberto ao futuro.

Abertura de espírito

Em vista da impossibilidade de determinar os únicos pontos de vista políticos “corretos” na situação de perspectiva, seria, segundo Herbart (1919, p. 515), uma “imposição” para a instrução educativa “formar os jovens para a máquina dos nossos Estados”. Pelo contrário, “educação reta” é aquela que “não se preocupa com o Estado, que não é de modo algum entusiasta dos interesses políticos”, mas que “quer educar cada um só para si mesmo” (HERBART, 1964g). As posições políticas que são decisivas para um ser humano não são determinadas na descrição que Herbart faz, mas são confiadas ao adolescente como uma tarefa a ser realizada por ele mesmo. Trabalhando nesta tarefa e sendo ajudado pelo educador, o indivíduo pode desenvolver os seus próprios pontos de vista políticos para “olhar para o mundo, para o futuro” e “lidar consigo mesmo e com o mundo” (HERBART, 1964a, p. 133). O indivíduo não é obrigado a escolher apenas entre posições políticas que lhe são apresentadas. Pelo contrário, ele também tem a possibilidade de não escolher entre determinadas alternativas e, ao invés disso, desenhar outras alternativas às posições tomadas nos debates políticos atuais.

Ao colocar a instrução educativa sob a pretensão de tornar possível a formação política, qualquer forma de educação afirmativa em que o indivíduo deva ser definido em termos de posições políticas específicas é rejeitada. Pelo contrário, a pretensão da instrução educativa é estimular uma “transformação do imaginário indefinido” do indivíduo em “determinações experimentais e autoescolhidas” (BENNER, 2015, p. 171) e, assim, desencadear um desenvolvimento que não é finalizado na preservação de uma dada ordem política nem na resistência a tal ordem. Pelo contrário, formação política significa um processo em que o adolescente desenvolve a capacidade de determinar por si mesmo como se posiciona em relação aos problemas políticos. Isto, por sua vez, tem como consequência, que a questão de quais pontos de vista políticos devem ser apresentados ou postos de lado, não é entendida no contexto de uma instrução educativa em si, que já foi respondida antecipadamente, a fim de comprometer o indivíduo com uma determinada respectiva de resposta. Em vez disso, a própria questão se torna tema da instrução educativa. A instrução educativa pode, portanto, ser reconhecida também e sobretudo pelo fato do adolescente ser introduzido no mundo da política de tal modo que possa aprender a relacionar-se com os problemas políticos e a determinar ele próprio a sua posição autonomamente, para finalmente discutir com os outros o que deve ser preferido ou adiado nos assuntos públicos. A esse respeito, pode-se dizer que a instrução educativa sempre coloca posições políticas tradicionais em discussão. As reivindicações de validade associadas a estas posições não são simplesmente aplicadas, mas sujeitas a escrutínio, o que permite a aceitação justificada, bem como a rejeição ou transformação justificadas.

A formação política ganha assim uma dinâmica aberta ao futuro (cf. RUCKER, 2014a; RUCKER; GERÓNIMO, 2017). A abertura consiste no fato de que a formação política não é finalizada com base em posições políticas predeterminadas. As regras que uma pessoa determina como decisivas para si mesma são decididas em uma interação entre o aprofundamento e a reflexão sobre os fatos políticos.

Interação

Herbart descreve o envolvimento formativo da pessoa com uma questão política compreendida nos termos da interação entre “aprofundamento” e “reflexão”. Segundo Herbart, o aprofundamento numa questão política é um pré-requisito para a reflexão. Em contrapartida, a reflexão sobre uma questão específica serve de ponto de partida para aprofundar outras questões políticas. Aprofundar signifi-

ca “subtrair os pensamentos de tudo o resto durante algum tempo” e tematizar “o próprio cuidado” (HERBART, 1964a, p. 38) para determinar os seus componentes tanto individualmente como em contexto. Na contemplação, o adolescente coloca-se numa relação reflexiva com as respectivas circunstâncias. Herbart descreve a reflexão como um “mundo interior” no qual uma pessoa “pode sair da engrenagem do tempo e esquecer o momento” (HERBART, 1964d, p. 155f) para se posicionar politicamente com base no conhecimento adquirido no aprofundamento.

O próprio posicionamento se dá por meio do esboço de regras de orientação política e, nesse sentido, não é dado nem definitivo. O indivíduo determina regras para si próprio como decisivas e, ao mesmo tempo, permanece aberto para futuras transformações do seu próprio ponto de vista político. Para o ponto de partida de tais transformações não são menos importantes outras posições políticas que podem irritar as ordens do próprio círculo de pensamento. “A fim de se livrar de preconceitos no círculo habitual de pensamentos, um entra na esfera de outras opiniões opostas” (HERBART, 1964a, p. 139). As irritações confrontam o indivíduo com a tarefa de procurar novas posições sem a perspectiva de uma ordem de pensamento político que seria protegida de se irritar novamente no futuro.

Bem-estar como um todo

O adolescente deve desenhar regras de orientação de ocupação consigo mesmo no confronto com fatos políticos, por um lado, e no horizonte da diferença entre “bem” e “mal”, por outro. Ele “resiste aos impulsos reais, e pensa em possíveis melhores no seu lugar”, orientando-se para o “bem-estar no todo” (HERBART, 1964a, p. 45). Herbart descreve a ordem de uma coexistência bem-sucedida de pessoas como “bem-estar no todo” (*Wohlseyn im ganze*). Bem-estar no mundo é o horizonte moral para julgar, agir e comunicar com as pessoas no mundo da política. Herbart descreveu esse horizonte com base em cinco ideias ou juízos elementares de orientação política, que ele denomina de ideias da “sociedade jurídica”, da “sociedade remuneratória”, do “sistema administrativo”, do “sistema cultural” e da “sociedade inspirada” (HERBART, 1964b).

Não vou entrar em pormenores sobre tais ideias neste momento, mas gostaria simplesmente de chamar a atenção para o seu núcleo sistemático. Em conjunto, estas ideias descrevem a forma da ordem da coexistência humana baseada no princípio do respeito pela dignidade humana⁷. Ao fazê-lo, não determinam em que consiste realmente o bem comum. Em vez disso, formulam a tarefa que o que consiste

na “maior soma possível de bem-estar” (HERBART, 1964b) deve primeiro ser procurado e encontrado no processo de aconselhamento mútuo das pessoas⁸. Por pessoas que julgam, agem e comunicam dentro do horizonte das ideias de orientação política é o que Herbart chama de sociedade animada: Uma sociedade finalmente criada a partir do coletivo e, portanto, sempre também a partir da busca pública pela orientação de convivência à luz da ideia de dignidade humana.

A participação nessa busca requer pessoas que não só sejam capazes de fazer julgamentos políticos, mas também tenham a capacidade de responder aos seus próprios julgamentos em ação. Por esta razão, a instrução educativa visa também ajudar o indivíduo a desenvolver uma “força de carácter moral” no mundo da política. “O carácter é a forma constantemente determinada como o homem se relaciona com o mundo exterior” (HERBART, 1919, p. 524). De acordo com Herbart, o carácter moral é expresso no fato de que o indivíduo está realmente comprometido com um “Bem-estar em geral”, o que não requer menos coragem de representar sua própria posição política em contextos públicos, mesmo contra a resistência. Uma das tarefas da instrução educativa é, portanto, dar ao indivíduo a oportunidade de cumprir seus próprios julgamentos em ação. Pois, “carácter” é definido, pelo fato de que “é formado apenas pela ação da própria vontade” (HERBART, 1964a, p. 19).

Segundo Herbart (1964a, p. 91), pode-se supor que o adolescente sempre adquiriu “traços de carácter” específicos no decorrer dos processos de socialização. Por um lado, tais processos determinam as ações de um ser humano, mas, de outro, também podem ser perturbados na interação do aprofundamento e da reflexão. A referida interação pode “roubar do homem a unidade consigo próprio e desorientá-lo”, nomeadamente, quando as experiências “criam discórdia entre o subjetivo e o objetivo” (HERBART, 1964a, p. 101). É o que acontece quando os indivíduos experimentam que as suas próprias posições políticas já não podem ser consideradas viáveis, pelo que é necessário elaborar novas posições e dar-lhes seguimento. De acordo com Herbart, isso inevitavelmente leva a uma “luta” (HERBART, 1964a, p. 123). Neste estado, as posições recém-projetadas atendem aos traços de caracteres que já qualificam uma pessoa.

Apoiar o indivíduo na contestação vitoriosa da luta em questão e no desenvolvimento de novos traços é a tarefa da instrução educativa que não leva só ao conhecimento, mas também inclui a disciplina formativa. Suas medidas, no entanto, não se destinam a educar os adolescentes a adotar uma atitude afirmativa em relação a uma determinada ideologia. Sua pergunta metódica orientadora é: “Como a ação deve ser limitada e encorajada de acordo com o próprio sentido?” (HER-

BART, 1964a, p. 119). Esta é uma questão que é susceptível de desempenhar papel importante na teoria e na prática da formação política a nível mundial ainda hoje.

A esse respeito, deve concluir-se que a declaração de Flitner, no início deste ensaio, de que a contribuição de Herbart para a formação política deve ser considerada menor, não pode ser aceita sem maiores reflexões. Embora o próprio Herbart não tenha tratado sistematicamente do problema levantado por Flitner, seus escritos, no entanto, revelam disposições importantes da instrução educativa como meio de formação política. Se estas disposições forem reunidas, surge uma descrição diferenciada da formação política em meio a instrução educativa, o que marca a consciência do problema por detrás do qual a investigação na pedagogia e na ciência da educação não deve ficar para trás.

Notas

- ¹ Este artigo é uma versão revista e consideravelmente alargada do artigo *Erziehender Unterricht als Medium der politischen Bildung*, publicado em: RUCKER, T. Erziehender Unterricht als Medium der politischen Bildung. In: ANHALT, E.; STEPKOWSKI, D. (org.). **Erziehung und Bildung in politischen Systemen**. Jena: Garamond, 2012. p. 73-94. Título original: *Komplexität, erziehender unterricht und politische bildung*. Tradução e revisão do Dr. Odair Neitzel e do Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
- ² Consequentemente, isso também se aplica às descrições da sociedade moderna. Falando com Luhmann (1992, p. 42), o “resultado das condições estruturais a que a sociedade moderna se expõe” consiste na “ausência de uma descrição unificada do mundo”. Segundo Luhmann (1992, p. 42), a sociedade moderna “não conhece quaisquer posições a partir das quais a sociedade em sociedade possa ser descrita de forma vinculativa para outros” e, neste sentido, “não suporta” quaisquer “pensamentos finais”. Neste ponto, pode-se argumentar que mesmo uma descrição da sociedade moderna como complexa é apenas uma possibilidade de descrição entre outras. No entanto, tal objecção ignora a vantagem desta descrição, que consiste em que o facto de existirem diferentes descrições da sociedade moderna (e nenhuma descrição da unidade) ainda pode ser apanhado. Esta circunstância pode ser interpretada como expressão da complexidade da sociedade moderna. O facto de existirem descrições alternativas da sociedade moderna, para além de uma descrição da sociedade moderna como complexa, não prejudica essa descrição, antes a apoia.
- ³ A diferença entre juízos de valor em geral e juízos de valor moral em particular não se encontra com esta clareza em Herbart. Em contribuições mais recentes para a teoria da instrução educativa, a diferença entre “preferir” e “adiar” é resolvida a partir de seu enredo com a diferença entre “bom” e “mau”. Os juízos de valor aos quais o indivíduo deve ser chamado na instrução educacional já não são necessariamente entendidos como juízos de valor moral (p. ex., SCHILMÖLLER, 2009, p. 65f). Em geral, podemos dizer: “A questão dos valores é mais ampla do que a questão moral”, porque “trata-se da nossa boa vida individual”, que não significa necessariamente orientar-se moralmente, isto é, alinhar-se com o “reconhecimento do imperativo categórico com a proibição da instrumentalização do outro”. Uma orientação moral implica a “vontade de violar os próprios interesses numa emergência para não agir mal”, ou seja, para prejudicar outras pessoas (cf. HELLEKAMPS, 2002, p. 45).
- ⁴ Sobre este conceito de ensino educacional, ver Schilmöller (1994); Benner (1995); Fees (1998); Rekus (1993, 2010); Ladenthin (2008); Anhalt (2011); Rucker (2019).
- ⁵ Herbart parece já ter antecipado o que Ernst Cassirer mais tarde iria desenvolver numa filosofia de formas simbólicas. Como aponta Cassirer (1956), a referência a um fato está sempre envolvida em pré-requisitos que estruturam o horizonte no qual uma pessoa capta um fato. Dizendo de forma muito clara: “O mundo tem para nós a forma que o Espírito lhe dá” (CASSIRER, 1956, p. 60). Mas o espírito é “uma multiplicidade concreta de direções diferentes”, que tem a consequência de que “o ser e suas classes, suas conexões e

suas diferenças aparecem como outras, dependendo de como se vê através de diferentes meios espirituais” (CASSIRER, 1956, p. 60).

- ⁶ O conceito de política de Herbart revela-se muito atual se o compararmos com as disposições atuais da política. Böckenförde define o conceito de política com base nas seguintes características: 1. modo de auto e relação mundial: “A política é [...] uma forma de pensamento e ação” (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 3). 2. regulação ou ordem da coexistência de pessoas: “A política [...] tem a ver [...] com questões relativas à ordem da coexistência” (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 2). 3ª esfera pública: “A política e o comportamento político pertencem à esfera pública, não à esfera privada. Isto decorre da sua relação com as questões de ordem e a formação da coexistência de pessoas que são sempre questões públicas” (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 3). 4º conflito: “Um confronto sobre uma questão de fato, sobre um problema a ser resolvido, torna-se político na medida em que as pessoas se agrupam de acordo com diferentes visões e objetivos, semelhanças ou oposições emergem e determinam a ação e a interação a partir daí (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 4) 5. Universalidade: “Potencialmente, cada questão pode tornar-se objeto de esforços e disputas sobre a ordem correta da coexistência de pessoas e grupos de pessoas e, portanto, o objeto da política: Questões de fé, bem como questões de vestuário (fatos de banho, lenços de cabeça de mulheres islâmicas), questões de segurança, tais como questões de linguagem pública, educação infantil, tais como controle de natalidade e práticas sexuais. Também a questão de saber até que ponto a coexistência de pessoas deve ser regulada de forma vinculativa e onde começa a esfera privada e pessoal autônoma do indivíduo, é muitas vezes objeto de política e pode tornar a sê-lo novamente; isso é em si mesma, portanto, uma questão política” (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 3).
- ⁷ Immanuel Kant (1781) formulou este princípio na fórmula de propósito próprio de seu Imperativo Categórico da seguinte maneira: “Age de tal maneira que uses a humanidade tanto em tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre simultaneamente como um fim, nunca meramente como um meio”. Como Ben-ner (1993, p. 167) mostrou, as ideias políticas de Herbart podem ser lidas como uma tentativa de formular “juízos elementares de uma avaliação política das condições sociais”, “para concretizar o imperativo categórico de Kant para os subsistemas sociais e assim desenvolver [...] princípios de uma boa ordem social em que o reconhecimento mútuo dos indivíduos como um fim em si mesmo [...] é reconhecido como uma tarefa de prática político-pública”.
- ⁸ Nesse sentido, Ernst Fraenkel (1964, p. 199ff) contrastou um bem comum *a priori* com um bem comum *a posteriori*. De acordo com Fraenkel, nas sociedades democráticas modernas, o que significa bem comum não pode ser considerado como já dado antecipadamente. Pelo contrário, o bem comum deve primeiro ser determinado na discussão pública de diferentes posições.

Referências

ANHALT, Elmar. *Bildsamkeit und Selbstorganisation: Johann Friedrich Herbart Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität*. Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag, 1999.

ANHALT, Elmar. Der „Erziehende Unterricht“: Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts. In: MERTENS, G. (org.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh, 2011. 3 v. p. 261-269.

ANHALT, Elmar. Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie. *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena: Garamond, 2012a. p. 95-145.

ANHALT, Elmar. *Komplexität der Erziehung: Geisteswissenschaft – Modeltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 2012b.

ANHALT, Elmar; WELTI, Gaudenz. Operieren mit Differenzen: Zur Frage nach dem Ort der Pädagogik in der Modernisierung. *Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2018. p. 12-30.

BAUMAN, Zygmunt. *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.

BENNER, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Beltz Juventa, 2015.

BENNER, Dietrich. *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim: Juventa, 1993.

BENNER, Dietrich. Erziehender Unterricht. In: WITTENBRUCH, Wilhelm (org.). *Das pädagogische Profil der Grundschule*. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck, 1995. 3 v. p. 84-100.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise*. Die Orientierung des modernen Menschen. Gütersloh: Bertelsmann, 1996.

BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang. Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang (org.). *Staat, Gesellschaft, Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976. p. 42-64.

BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang. Was heißt heute eigentlich „politisch“? In: MANEMANN, Jürgen (org.). *Demokratiefähigkeit*. Münster: Lit, 1995. p. 2-5.

CASSIRER, Ernst. Die Begriffsform im mythischen Denken (1922). In: CASSIRER, Ernst (org.). *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1956. p. 1-70.

CORIAND, Rotraud. *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*. Würzburg: Ergon, 2000.

FEES, Konrad. *Zur Notwendigkeit und Möglichkeit von Werteerziehung im Unterricht*. Weinheim und München: Juventa, 1998. p. 115-134.

FLITNER, Andreas. *Die politische Erziehung in Deutschland*. Geschichte und Probleme (1750-1880). Tübingen: Niemeyer, 1957.

FRAENKEL, Ernst. Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie. In: FRAENKEL, Ernst (org.). *Deutschland und die westlichen Demokratien*. Stuttgart: Kohlhammer, 1964. p. 197-221.

HELLEKAMPS, Stephanie. Das Dilemma der Werteerziehung und der erziehende Unterricht. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, v. 78, n. 1, p. 38-51, 2002.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Aalen: Scientia, 1964a. 1 v. p. 1-139.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeine praktische Philosophie. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge (1808)*. Aalen: Scientia, 1964b. 2 v. p. 329-458.

HERBART, Johann Friedrich. Die ältesten Hefte. In: WILLMANN, O.; FRITZSCH, T. (org.). *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlass. Leipzig: Zickfeldt, 1919. 3 v. p. 54-540.

HERBART, Johann Friedrich. Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837 (1838). In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge*. Aalen: Scientia, 1964c. 11 v. p. 27-44.

HERBART, Johann Friedrich. Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn. In: WILLMANN, O.; FRITZSCH, T. (org.). *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbart's Nachlass. Leipzig: Zickfeldt, 1913. 1 v. p. 175-210.

HERBART, Johann Friedrich. Psychologie als Wissenschaft. Zweyter, analytischer Theil. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge (1825)*. Aalen: Scientia, 1964d. 6 v. p. 1-338.

HERBART, Johann Friedrich. Replik gegen Jachmann's Recension (1814). In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge*. Aalen: Scientia, 1964e. 2 v. p. 162-174.

HERBART, Johann Friedrich. Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge*. Aalen: Scientia, 1964f. 1 v. p. 259-274.

HERBART, Johann Friedrich. Über erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: ASMUS, Walter (org.). *Johann Friedrich Herbart ausgewählte Schriften zur Pädagogik: Kleinere pädagogische Schriften*. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Vormal's Georg Bondi, 1964g. p. 143-151.

HERBART, Johann Friedrich. Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge (1841)*. Aalen: Scientia, 1964h. 10 v. p. 65-206.

KANT, Immanuel. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Bd. IV der Akademie-Ausgabe. p. 1-149, 1781. Disponível em: <http://www.morelightinmasonry.com/wp-content/uploads/2014/06/Kant-Grundlegung-Zur-Metaphysik-Der-Sitten.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

LADENTHIN, Volker. Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts. In: LADENTHIN, Volker; REKUS, Jürgen (org.). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff, 2008. p. 17-35.

LUHMANN, Niklas. Das Moderne der modernen Gesellschaft. In: LUHMANN, Niklas (org.). *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992. p. 11-49.

LUHMANN, Niklas. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

LYOTARD, Jean-François. *Der Widerstreit*. München: Fink, 1987.

NASSEHI, Armin. *Die letzte Stunde der Wahrheit: Kritik der komplexitätsvergessenen Vernunft*. Hamburg: Murmann, 2017.

RAMSEGER, Jörg. *Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform*. Weinheim und Basel: Beltz, 1991.

REKUS, Jürgen. *Bildung und Moral: zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Wienheim und München: Juventa Verlag, 1993.

REKUS, Jürgen. Erziehender Unterricht. In: ZIERER, Klaus (org.). *Kompendium „Schulische Werteeziehung“*. Baltmannsweiler: Schneider, 2010. p. 168-177.

RUCKER, Thomas. Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, v. 22, n. 3, p. 647-663, 2019.

RUCKER, Thomas. *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014a.

RUCKER, Thomas. *Komplexität der Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2014b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281448237>. Acesso em: 03 jun. 2020.

RUCKER, Thomas; ANHALT, Elmar. *Perspektivität und Dynamik*. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück, 2017.

RUCKER, Thomas; GERÓNIMO, Eric Dan. The Problem of Bildung and the Basic Structure of Bildungstheorie. Studies in Philosophy and Education. *Studies in Philosophy and Education*, v. 36, n. 5, p. 569-584, 2017.

SCHILMÖLLER, Reinhard. Erziehender Unterricht als Problem und Aufgabe. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, v. 70, n. 3, p. 344-357, 1994.

SCHILMÖLLER, Reinhard. Werte und Werteeziehung in der multikulturellen Gesellschaft. *Forum: unterrichten erziehen*, v. 37/28, n. 2, p. 65-70, 2009.

WILDFEUER, Armin G. Das „gute“ oder „gelingende“ Leben im Ethos der Demokratie. In: HAHN, Hans J. et al. (org.). *Erreicht oder reicht uns die Demokratie?* Gießen: Campus für Christus, 2004.