

Complexidade e educação: a pedagogia de Herbart e seus conceitos próprios¹

Complejidad y educación: la pedagogía de Herbart y sus propios conceptos

Complexity and education: Herbart pedagogy and its own concepts

Ignazio Volpicelli*

Resumo

O presente artigo é fruto de revisão bibliográfica, de perspectiva hermenêutica e analítica. O autor busca reconstruir as reflexões de Johann Friedrich Herbart, sinalizando para como esse pensador situa a pedagogia na complexa relação, interna e externamente, com outras áreas e outros campos epistemológicos. Johann Friedrich Herbart pode ser considerado o pai da pedagogia acadêmica ao sistematizar e alçar-la ao campo epistêmico e de investigação. Para tanto, exige a necessidade de a pedagogia ocupar-se com a formulação e a construção de conceitos próprios que deem conta da especificidade de seu objeto. Porém, tal tarefa exige que a nascente pedagogia acadêmica se exercite no complexo diálogo com outros campos de saber, principalmente no exercício filosófico, evitando justamente a prática parasitária de importar conceitos de outros campos de saber.

Palavras-chave: Herbart; educação; ciência; reflexão filosófica.

Resumen

Este artículo es el resultado de una revisión de la literatura, desde una perspectiva hermenéutica y analítica. El autor busca reconstruir las reflexiones de Johann Friedrich Herbart, señalando cómo este pensador sitúa la pedagogía en la compleja relación interna y externa con otras áreas y campos epistemológicos. Johann Friedrich Herbart puede ser considerado el padre de la pedagogía académica al sistematizarla y elevarla al campo epistémico y de investigación. Para ello, exige que la pedagogía se ocupe de la formulación y construcción de sus propios conceptos que tengan en cuenta la especificidad de su objeto. Sin embargo, esto requiere que la nascente pedagogía académica se ejercite en el complejo diálogo con otros campos del conocimiento, especialmente en el ejercicio filosófico, evitando precisamente la práctica parasitaria de importar conceptos de otros campos del conocimiento.

Palabras clave: Herbart; educación; ciencia; reflexión filosófica.

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

<https://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12238>

* Doutor em educação. Professor Adjunto no Departamento de História, Patrimônio Cultural, Formação e Sociedade da Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" – Itália. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5209-5118>. E-mail: ignazio.volpicelli@uniroma2.it

Abstract

This article is the result of a literature review, from a hermeneutic and analytical perspective. The author seeks to reconstruct the reflections of Johann Friedrich Herbart, signaling how this thinker situates pedagogy in the complex internal and external relationship with other areas and epistemological fields. Johann Friedrich Herbart can be considered the father of academic pedagogy by systematizing and elevating it to the epistemic and research field. To do so, he demands that pedagogy be concerned with the formulation and construction of its own concepts that take into account the specificity of its object. However, this requires that the nascent academic pedagogy exercise itself in the complex dialogue with other fields of knowledge, especially in the philosophical exercise, avoiding precisely the parasitic practice of importing concepts from other fields of knowledge.

Keywords: Herbart; education; science; philosophical reflection.

Introdução

No início do ano letivo de 1859-1860, Johann Friedrich Daniel Sanio, Reitor da Universidade Albertina, proferiu o discurso comemorativo à memória de Johann Friedrich Herbart enquanto professor na Universidade de Königsberg (*Zur Erinnerung an Herbart als Lehrer der Königsberger Universität*). Reconstruindo, em termos gerais, os momentos marcantes da biografia intelectual do seu colega falecido, ele expressou sua convicção de que, para penetrar plenamente no núcleo fundador do pensamento herbartiano, seria necessário “prestar particular atenção à íntima interdependência entre os seus conceitos pedagógicos e filosóficos” (SANIO, 1871, p. 10). Nesse sentido, deveria ser cuidadosamente considerado até que ponto “as observações, experiências e tentativas pedagógicas que, assim que deixou a escola de Fichte, fez como professor particular na Suíça, nos anos de 1797 a 1800, e a consequente reflexão pedagógica sobre os conceitos fundantes e o fim da educação”, que tiveram “influência no desenvolvimento de seu conjunto peculiar de pensamentos no curso de sua pesquisa e, portanto, indiretamente, na gênese de seu sistema filosófico” (SANIO, 1871, p. 10). De fato, nos escritos de Herbart, são encontrados numerosos vestígios atestando que a “ocasião e o estímulo” de suas investigações no campo filosófico foram muitas vezes alimentados “por sua reflexão propriamente pedagógica” (SANIO, 1871, p. 10).

A declaração de Sanio, expressamente dirigida a um hipotético futuro biógrafo de Herbart, indica uma perspectiva hermenêutica que deve ser seguida até o fim. Por isso, não limita o horizonte da pesquisa a uma confirmação das inúmeras passagens das obras pedagógicas de Herbart que se referem a ou recordam questões especificamente filosóficas. Tais passagens também se relacionam a todas aquelas referências que pontuam toda a extensão de sua reflexão filosófica sobre aspectos

de crucial relevância pedagógica e que mostram claramente como a atenção aos problemas educacionais formam uma espécie de fio condutor que atravessa todos os escritos de Herbart, mesmo aqueles que não são explicitamente pedagógicos. Isso constitui um testemunho inequívoco da centralidade que a questão pedagógica ocupa no complexo da reflexão herbartiana. Segundo o próprio Herbart (H16, p. 89)²:

Minha filosofia – deixe-me traduzir a expressão para que não soe muito forte – minha busca pela verdade – não gira simplesmente em torno de ideais; ela gostaria, antes de tudo, entender – portanto também ver, mas não *meramente* ver – o que é o homem, como ele era, e como ele pode se tornar outra coisa.

Compreender e ver o que é o homem, o que ele era e como era, e também tentar identificar, além de ver, como ele pode tornar-se outra coisa (*mehr werden*) são os motivos inspiradores da busca da verdade, ou seja, da filosofia de Herbart. Ele próprio escreveu isso numa passagem significativa de uma carta datada do final de junho de 1798 e dirigida aos pais de seus pupilos de Berna, atestando inequivocamente como concebeu imediatamente a demonstração da possibilidade da educação como tarefa central e fundamental de sua filosofia.

Herbart declarou em 1814, em resposta à revisão crítica feita por Reinhold Bernhard Jachmann para *Pedagogia geral derivada do fim da educação* (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*), que: “A minha pedagogia não seria nada sem minhas concepções de metafísica e filosofia prática” (H2, p. 163). E, novamente, em 1812, na *Investigação psicológica da força de uma determinada representação em função da sua duração* (*Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Function ihrer Dauer betrachtet*): “Devo expressamente observar, se alguém no futuro desejar submeter minha pedagogia a um exame, que eu espero dele o conhecimento da minha filosofia prática, dos meus principais pontos de metafísica e do presente trabalho” (H3, p. 123).

A Pedagogia é, para Herbart, uma ciência que toma forma e se estrutura através da cuidadosa e constante reflexão e elaboração de “conceitos próprios” que se inserem no seu âmbito. E a tarefa de refletir e elaborar tais conceitos é uma questão de filosofia. “Somos da opinião de que sem filosofia não se pode falar de pedagogia geral, e consideramos a pedagogia em seus princípios como filosofia” (H2, p. 146).

Foi assim que Jachmann julgou na sua revisão crítica da *Pedagogia geral* de Herbart, com referência evidente a uma passagem da obra, como se esta tivesse avançado em sua tese da “autonomia” da pedagogia em direção a uma arrogante “moda filosófica de seu tempo”³ (*Modephilosophie dieser Zeit*). E se Herbart podia, em princípio, compartilhar o sentido dessa afirmação, ele não deixou, ao mesmo

tempo, de enfatizar firmemente a peculiaridade da abordagem filosófica que sustentava a sua pedagogia. Ele próprio responde: “Tudo bem e precisamente por isso o revisor deveria ter consultado não a sua filosofia, mas a minha, como fonte da minha pedagogia, e deveria ter esclarecido esta última” (H2, p. 169; H3, p. 347). A Georg Ludolf Dissen, Herbart escreveu em 29 de julho de 1812: “Estou convencido de que a pedagogia, precisamente porque é uma ciência derivada, será formada em cada cabeça segundo concepções filosóficas peculiares”. Uma convicção que o levou imediatamente a afirmar: “Devemos melhorar os fundamentos filosóficos, então cada um melhorará também a sua pedagogia” (H17, p. 93).

Com base nessas e em inúmeras outras indicações difundidas em seus vários escritos, é ainda mais problemático apoiar a tese de uma efetiva “autonomia da pedagogia de Herbart”⁴, a ponto de considerá-lo como o teórico convicto da “pedagogia como ciência autônoma” (KLAFKI, 1971, p. 99), sem relação orgânica com a filosofia.

As considerações desenvolvidas por Herbart em 1806, destinadas a conceber a pedagogia como um campo de reflexão cuja compreensão poderia, de algum modo, realizar-se mesmo independentemente de um aprofundamento preciso dos pressupostos que constituem o seu fundamento natural precisam ser devidamente compreendidas. Elas são enquadradas, para serem claras, num contexto discursivo fortemente caracterizado pelo firme desejo de preservar a esfera educativa do “risco” de se transformar numa simples “esfera das seitas” (*Spielball der Secten*) (H2, p. 8) e ser, desta forma, degradado como um mero banco de ensaio de qualquer sistema filosófico.

Na passagem da *Pedagogia geral* (*Allgemeine Pädagogik*), à qual se fez referência, bem conhecida e discutida pelos críticos⁵, Herbart (H2, p. 8) escreveu:

Seria muito melhor se a pedagogia refletisse com a maior precisão possível sobre os *conceitos que lhe são próprios* (*auf ihre einheimischen Begriffe*) e cultivasse de uma forma mais independente de pensar; desta forma, tornar-se-ia o *ponto central* de uma esfera de pesquisa e não correria mais o risco de ser governada por um estrangeiro (*von einem Fremden*) como uma província conquistada remotamente.

Em que o estrangeiro (*Fremd*) não seria tanto filosofia em geral, mas mais propriamente todas aquelas concepções filosóficas que não só não seriam capazes de definir as condições de possibilidade da prática pedagógica concreta, como também, mesmo em filosofias avançadas, cujo exemplo são Espinoza e Kant, revelaram, aos olhos de Herbart, uma natureza de todo antipedagógica⁶. Conforme Herbart (H2, p. 230):

Em que relação você acha que a filosofia deve se colocar no que se refere às outras ciências e à vida? Seria bom para você ser percebido como um poder de longe, armado com armas estrangeiras (*tremendo*), desconhecido, odioso, mas terrível? Ou você gostaria de ser considerado como autônomo (*einheimisch*) em sua esfera de ação, e definido como parente e amigo, e constantemente reconhecido e testado?

Nesses termos, Herbart fez sua estreia em *Über philosophisches Studium*, um escrito de 1807, certamente “fundamental” para a compreensão de sua “concepção de filosofia” (BLASS, 1972, p. 289), que é também importante “chave para a interpretação da *Allgemeine Pädagogik*” (HILGENHEGER, 1993, p. 111).

Nas obras que acabamos de citar, as expressões “estranho” (*fremd*) e próprio (*einheimisch*) são usadas para definir mais extensivamente o tipo de relação entre a filosofia e as várias outras ciências. O adjetivo *fremd* é usado, em um sentido específico, para qualificar mais geralmente uma filosofia “estrangeira” ao universo de conhecimento que se desenvolve na vida real em relação direta com a experiência e o contato humano. Portanto, diz respeito à uma filosofia que não resultaria do “conhecimento multifacetado dos problemas, diretamente provenientes da vida e das ciências”, certamente assumido por Herbart como a única “fonte autêntica de filosofar” (H2, p. 236). “Essa filosofia com a qual estamos lidando – ele de fato especificou – não está de forma alguma *fora* (*ausser*) do resto do conhecimento, mas é produzida *com* e *dentro* dele, como sua parte constituinte inseparável; ela tem um relacionamento com ele que não é de forma alguma *imanente*” (H2, p. 230). “*Fora* do demais saber”, portanto, nenhuma legitimação é possível para a filosofia, que não só se constitui a si mesma e adquire substância, afastando-se do conhecimento implícito das ciências individuais, mas também deve, precisamente através delas, ser “constantemente reconhecida e posta à prova” (H2, p. 230).

Fiel a tais premissas, Herbart, se, por um lado, criticou resolutamente a abordagem da filosofia concebida segundo o modelo do idealismo fichtiano, como doutrina transcendental da ciência, por outro, reconheceu o fato de que em toda a ciência é imanente um “espírito filosófico” e que toda tentativa de explicação científica é, portanto, em si mesma uma parte constitutiva e integral da reflexão ou sem dúvida do *Studium*, isto é, de ocupação, de compromisso filosófico. Com esta postura, Herbart confirmou a plena legitimidade não simplesmente da possível reação (*Zurückwirkung*), mas também de real reversão (*Umkehrung*) da relação entre ciências particulares e filosofia e, em particular, entre pedagogia e filosofia. Nessa linha, além da perspectiva voltada para a construção da pedagogia procedente dedutivamente das premissas filosóficas, Herbart foi também o porta-voz de abordagem

diferente que concebeu a pedagogia como campo de reflexão destinado a cultivar autonomamente, colocando no centro de sua esfera de pesquisa os “conceitos que lhe são próprios (*ihre einheimischen Begriffe*)” (H2, p. 8).

Herbart falou mais sobre o motivo da “reviravolta” (*Umkehrung*) na revista *Erziehungslehre* de 1832, cuja primeira edição apareceu em 1829, do teólogo Friedrich Heinrich Christian Schwarz. Um ano antes da publicação do *Allgemeine Pädagogik*, em 1805, no *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*, Schwarz (1805, p. 5-6) começou por afirmar que queria manter sua teoria educacional “em uma certa independência dos sistemas dominantes”; isso não só porque não haveria “nenhum sistema filosófico absolutamente completo”, mas também porque a maioria dos sistemas filosóficos mostrou que eles levaram pouco em conta a especificidade do fato educacional.

Herbart iniciou sua discussão sobre o *Erziehungslehre* de Schwarz referindo-se, em primeiro lugar, a certas declarações de August Hermann Niemeyer. Com referência explícita a Kant – que, num artigo de 1793 intitulado *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, tinha levantado a questão da relação entre teoria e prática – Niemeyer afirma, na terceira parte da quinta edição da sua *Grundsätze der Erziehung und des Unterricht für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*, de 1806:

Nós nos compreendemos sobre uma quantidade de objetos, sobre os quais *surgem* continuamente *mal-entendidos assim* que começamos a filosofar e especular sobre eles, quando os consideramos na vida comum, independentemente de um determinado sistema. E isto é certamente o que acontece com frequência também no que diz respeito à pedagogia (NIE-MEYER, 1829, p. 187, v.1; H13, p. 218).

Herbart inspira-se nessas afirmações para destacar como o “conflito violento” (H2, p. 8) das “teorias muito divergentes” (H13, p. 220) não se enquadrava de todo “no terreno da pedagogia (*Erziehungslehre*)” (H13, p. 218). Ele também enfatizou nessa ocasião a importância de todo aquele inestimável “tesouro” de “experiências e ensinamentos” que, acumulado durante uma longa e contínua “prática pedagógica”, era quase como “um terreno comum” para todos aqueles que concebem “a sagrada questão da educação” como algo “profundamente sério” (H13, 218).

Na sequência da revisão, Herbart também questionou Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, cuja posição em relação a Schwarz aparece, de certa forma, indubitavelmente atribuível ao final de uma passagem significativa das notas das *Vorlesungen*, realizadas em Berlim em 1813-1814. Afirma que a pedagogia “é uma disciplina que brota da ética, que depende dela por um lado, mas que, por ou-

tro, funda sobre si mesma a sua própria realidade” (SCHLEIERMACHER, 2000a, p. 211). A pedagogia (*Erziehungslehre*), de fato, tinha argumentado Schleiermacher com referência explícita ao trabalho homônimo de Schwarz (1802) em uma passagem do *Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre* de 1803, constitui uma das “ciências derivadas” (*abgeleiteten Wissenschaften*) da ética, mas deveria “contribuir também para trazê-la para fora mesmo que em um modo fragmentário (*diese selbst zerstückelt mit hervorzubringen*)” (SCHLEIERMACHER, 2002, p. 335-336; Cf. H13, p. 232).

A afirmação do filósofo e teólogo alemão foi bem explicada no seu modo de conceber a pedagogia como um campo que, por um lado, revela-se estritamente subordinado à dimensão ética, por outro, parece gozar de ampla esfera de autonomia, constituindo, de fato, ela mesma, a verdadeira e própria pedra de toque da verdade de cada sistema ético particular. Schleiermacher (2000b, p. 456) havia reiterado em suas *Vorlesungen* de 1820/1821 que: “Cada sistema de ética só pode mostrar que possui a verdade se for possível desenvolver um método capaz de implementar o próprio sistema. A pedagogia é a prova da ética”.

Na reflexão de Schleiermacher sobre a ligação entre pedagogia e ética é, como foi observado, “claramente uma relação mútua”, segundo a qual “um momento de dependência e um momento de independência estão implícitos em ambos” (BLASS, 1978, p. 101). De fato, as duas dimensões parecem unir-se numa relação singularmente dupla, hermenêutica, circular, constituindo assim de facto uma premissa necessária da outra e vice-versa. Se é verdade, para Schleiermacher (2000c, p. 31), que cada teoria pedagógica tem suas raízes “no âmbito de uma concepção ética particular” e que também “cada concepção ética” parece “susceptível de mudar”. Contudo, é verdade que a mesma dimensão pedagógica pode contribuir decisivamente para a melhoria ética de toda a estrutura social em direção ao bem maior.

Foi precisamente com referência às indicações de Schleiermacher que, na reformulação posterior do seu *Erziehungslehre*, Schwarz avançou na tese de uma “reversão” da relação entre pedagogia e ética, alegando, em torno da hipótese que visava “fundar a pedagogia pela ética”, que “poderia muito bem ser válido o contrário pelo mesmo caso” (H13, p. 232-233; SCHWARZ, 1829, p. 33).

Em sua própria revisão, Herbart não se limitou, no entanto, a apresentar a tese de Schwarz, mas afirmou a si mesmo que tinha tomado posição análoga na *Allgemeine Pädagogik*, e de forma muito mais radical.

É evidente que tal inversão, se fosse possível, levaria muito além. Se a pedagogia, em vez de pressupô-las, deve fazer emergir (*hervorbringen*) as suas próprias ciências auxiliares, então isto aplica-se não só à ética, mas também à psicologia [...]. É sobretudo por esta razão que o abaixo-assinado por muitos anos (no seu *Allgemeine Pädagogik*) exigiu que os conceitos apropriados (*die einheimischen Begriffe*) da pedagogia fossem cultivados e colocados no centro de uma esfera de pesquisa (H13, p. 233).

No que se refere à *Allgemeine Pädagogik*, Wilhelm Flitner (1958, p. 37) apontou, referindo-se a algumas das passagens já mencionadas, que Herbart alertaria contra “tornar a pedagogia dependente da filosofia”. Essa afirmação pode certamente ser partilhada, desde que não seja lida de modo algum como legitimação da interpretação destinada a apoiar a firme intenção de Herbart de avançar na defesa da completa independência da pedagogia em relação à filosofia. Pois, isso confirmaria a tese da presença simultânea no seu pensamento de “dois modelos conceptuais divergentes” sobre o fundamento da pedagogia, de que ele não teria, em qualquer caso, percebido “a natureza contraditória”.

Desse modo, um modelo estaria destinado a exibir a pedagogia como “uma ciência aplicada” que deriva seu status científico da ética, “ciência normativa” e da psicologia, “ciência das condições de viabilidade”. O outro modelo, antitético ao primeiro, apresentaria a pedagogia como “ciência independente”, desenhando seus próprios “princípios científicos peculiares”, independentemente de suas “relações constitutivas” referentes a outras disciplinas (KLAFKI, 1971, p. 85-86). Tal interpretação parece ser muito pouco generosa para o filósofo e pedagogo alemão, sempre cuidadosamente medido, nos seus vários escritos, no uso de cada expressão individual em relação ao seu preciso contexto conceptual de referência. O uso conceitual cuidado origina-se da compreensão pontual dos diferentes níveis e problemas inerentes à questão da *Begründung* da pedagogia enquanto *Wissenschaft*. Se a pedagogia, e consequentemente a concepção que deve guiar o educador na sua ação educativa, não pode de modo algum ser configurado, segundo Herbart, simplesmente como o resultado de uma dedução de princípios filosóficos a priori que não são de todo estranhos ao nível da realidade atual, é também verdade que, como a reflexão sobre a formação do ser humano, a pedagogia não pode ser concebida como campo que é de todo autônomo e independente da reflexão filosófica em geral.

Não há dúvida de que as expressões de Herbart destinadas a legitimar o tema da autonomia da pedagogia devem ser enquadradas, pelo menos no que diz respeito à Introdução da *Pedagogia geral*, num contexto discursivo fortemente empenhado em delinear as possibilidades concretas e reais de despertar entre os jovens educadores uma clara consciência pedagógica não obscurecida pelas aberrações

dos mais recentes sistemas filosóficos. Lemos numa passagem do *Nachschrift* de 1804 para a segunda edição da *Idee eines ABC der Anschauung* de Pestalozzi que “Infelizmente é quase impossível mencionar a ideia pura da pedagogia sem suscitar novos conflitos vivos. Onde está, de facto, esta ideia? De que filósofo é que ela deve ser emprestada?” (H1, p. 253). Por um lado, a filosofia, particularmente a filosofia do idealismo alemão, não apareceu aos olhos dos velhos burgueses em posição de embasar uma teoria capaz de explicar a possibilidade e os limites da “relação causal pedagógica”(H10, p. 16)⁷ como uma relação. Por outro, a influência *tout court* assimilada, no modelo das ciências físicas naturais, a “um fato, um evento natural”, cuja viabilidade, como lemos em *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung*, acabou por ser “um efeito inevitável de certas causas espirituais [...] como qualquer efeito no mundo físico” (H1, p. 261)⁸. Certamente, então, como Herbart se opôs repetidamente contra Kant, Fichte e Schelling, foi necessário não só destacar os riscos e perigos que a adesão a tal abordagem filosófica implicava necessariamente na base da fundação da teoria pedagógica, mas também era apropriado examinar se e em que medida a própria pedagogia poderia, por sua vez, constituir um antídoto para expor seus equívocos.

Não foi por acaso, nesta perspectiva, que a *Selbstanzeige* da *Allgemeine Pädagogik*, deve ser lida, como o próprio autor sugeriu, como uma espécie de “prefácio” à obra. Herbart trata antecipadamente aí da questão do “caminho certo” para proceder “em relação à exposição” de uma pedagogia geral. Tal tratamento é precedido pela rejeição da “escolha” oferecida por Rousseau para enfrentar “mais tarde o que precisa ser feito a seguir” - seguindo e descrevendo passo a passo as fases do desenvolvimento psicofísico de *Émile* durante seu processo evolutivo. Também é precedido pela posição daqueles que propunham dividir “a obra nas suas partes constituintes”, tratando-a de forma “claramente separada”, a ponto de justapor a “cultura intelectual” com a “cultura estética” e, portanto, tanto com a “cultura moral” e assim por diante⁹, em relação à opção de deduzir “toda a educação como uma *única* tarefa dos princípios filosóficos”. Enfim, contra isso, Herbart especificou que este “método” não podia “estabelecer uma pior relação com os leitores”. De que sistema filosófico deveria o autor da obra de fato deduzir a educação?. A pergunta, colocada por Herbart nesses termos, pretendia sublinhar, estigmatizando-os, os riscos e perigos que uma rígida dedução da pedagogia do idealismo especulativo, ou em todo o caso de hipóteses e princípios insuficientemente comprovados, implicava no campo da prática educativa concreta.

Os apontamentos de Herbart foram inseridos, na linha indicada, num contexto discursivo fortemente caracterizado por uma preocupação constante e insistente com as consequências perniciosas de uma má filosofia, e o tema de *Umkehrung* assumiu neste sentido a função de um papel de tornassol para medir não só a sua validade e legitimidade, mas também para desmascarar e corrigir eventuais erros e defeitos. A pedagogia, portanto, também tinha, aos olhos de Herbart, o poder de retificar a especulação filosófica, exercendo sobre ela uma ação integral e corretiva. Assim lemos no final do primeiro capítulo de *Aphorismen zur Pädagogik* que “A pedagogia *deve* ser tratada filosoficamente: certo! Também é certo que a partir da pedagogia, se for tratada adequadamente, isto é, como exige a natureza peculiar da tarefa educativa, até mesmo uma filosofia corrompida pode ser gradualmente levada ao restabelecimento” (HERBART, 1850, p. 422).

O conteúdo do aforismo que faz as expressões acima mencionadas se repetirem e no qual motivo do *Umkehrung* é novamente reproposto, ou seja, da “autonomia” da pedagogia, é extremamente eloquente. Justifica, em todo caso, a forma como Herbart definiu os termos de sua fundamentação (*Begründung*) como uma ciência derivada da ética e da psicologia. Sua posição mostra-se, deste modo, contrária a postura de Niemeyer, a qual se deixa resumir nos seguintes termos:

Como é certo que a filosofia deve falar da determinação e da natureza do homem: igualmente certo é que a pedagogia deve e deve imperativamente (*sein soll und sein muss*) ser uma ciência filosófica. Deve ser, porque o homem deve ser educado na *virtude*, no sentido pleno e amplo do termo; deve necessariamente ser, porque sem conhecer a natureza do homem, fica-se completamente obscuro da possibilidade de sua formação e deformação (NIEMEYER, 1829, p. 421).

As posições de Herbart aparecem em numerosas e repetidas obras, mesmo em obras distantes umas das outras numa perspectiva temporal, com o objetivo de sublinhar o papel fundamental da reflexão filosófica no campo da educação. Lemos na primeira das *Vorlesungen über Pädagogik* de 1802,

[...] que quem se aproxima da educação sem a filosofia, pode facilmente imaginar que fez reformas de grande alcance, pelo facto de ter feito algumas pequenas melhorias na forma como [educou]. Em nenhum outro lugar uma visão filosófica (*Umsicht*) é tão necessária através de ideias gerais como aqui onde o exercício diário e a experiência individual, impressos de tantas formas diferentes, restringem tão fortemente a esfera visual (*Gesichtskreis*) (H1, p. 285).

Um pouco mais adiante, explicando qual era o objetivo principal de suas palestras, Herbart insistiu no papel central da filosofia para a construção da pedagogia como ciência (*Wissenschaft*). Escreveu de fato:

[...] minha tentativa visa desenvolver e animar em você uma certa sensibilidade pedagógica, que deve ser o resultado de certas ideias e convicções sobre a natureza e a formabilidade do homem. Terei que dar à luz essas idéias, terei que justificá-las, terei que conectá-las, construí-las, fundi-las de modo a dar origem a essa sensibilidade [...]. Mas dar à luz, justificar e construir ideias é uma tarefa filosófica, e na verdade uma das mais nobres, mas também uma das mais difíceis [...] (H1, p. 288).

Lemos, no início do *Selbstanzeige* da *Allgemeine Pädagogik*: “Pedagogia como ciência é a tarefa da filosofia, e na verdade de toda a filosofia, tanto teórica como prática, e igualmente da mais profunda pesquisa transcendental a partir do raciocínio que simplesmente conecta fatos de toda espécie” (H2, p. 143). Tais afirmações indicam que a reflexão de Herbart sobre a possibilidade de uma inversão (*Umkehrung*) da relação entre ciências particulares e filosofia e, portanto, entre pedagogia e filosofia, não é de modo algum equivalente a uma atestação implícita do seu próprio espaço de autonomia. Elas referem-se, antes disso, ao reconhecimento do princípio de que as “outras” ciências, incluindo pedagogia e filosofia, devem ser constituídas numa estreita relação de validação mútua.

Ilustrativo, nesse sentido, é o que Herbart escreveu em uma passagem encontrada em um escrito de 1821 intitulado *Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft*. Nele, o oldenbuguense, referindo-se às teses de Platão que visam ligar “psicologia e ciência política” nos “seus livros da República” (H5, p. 27), estabeleceu uma estreita analogia entre os mecanismos que determinam a vida do espírito (*Geist*) no microcosmo da esfera individual e aqueles que governam, no nível do macrocosmo, o espírito do povo. No contexto de tal abordagem, Herbart antecipando em alguns aspectos, um motivo chave da *Völkerpsychologie* de Heymann Steinthal e Moritz Lazarus, indicou na psicologia um núcleo fundador, ou seja, “uma ciência auxiliar”, da “ciência política” como campo de pesquisa destinado a determinar as condições para a melhor configuração do Estado em vista da melhoria progressiva das condições de vida e cultura dos povos.

Depois de destacar o papel significativo da psicologia como uma ciência auxiliar da ciência do Estado (*Staatswissenschaft*), Herbart especificou:

Agora, se a psicologia constitui uma parte do fundamento sobre o qual a ciência do Estado deve assentar para ser plenamente fundada, ao mesmo tempo se estabelece uma relação entre elas em sentido inverso (*umgekehrte Verhältniss*). É precisamente neste sentido que a ciência derivada (*abgeleitete Wissenschaft*) serve de contraprova (*Rechnungsprobe*) para aquilo de que ela depende. Portanto, os erros que poderiam estar contidos na psicologia serão revelados na medida em que na ciência política nada aparece que seja válido e que possa corresponder a eles (H5, p. 38-39).

O que se aplica à ciência política também se aplica à ciência da educação, ou seja, à pedagogia cujo paralelismo com a política já foi destacado por Herbart no *De Platonici systematis fundamento commentatio* de 1805 (H1, p. 314). A pedagogia como a política, portanto, também ajuda a dar legitimidade a sua ciência auxiliar (*Hilfswissenschaften*) (H13, p. 233), ao mesmo tempo em que recebe legitimidade, como a própria ciência política.

Mas essa relação – observou Herbart – também é recíproca; os princípios corretos da arte da política vão assim além das ideias práticas; as determinações do que deve ser, devem ser verdadeiras, no que diz respeito à praticabilidade e eficácia das normas que lhes são prescritas por razões psicológicas devem servir de suporte, caso contrário são da mesma forma suspeitas de erro (H5, p. 39).

Seguindo esta indicação interpretativa, nos ajuda a destacar imediatamente que a reflexão filosófica e a reflexão pedagógica não são, para Herbart, planos essencialmente separados, distintos, divididos, mas coessenciais, interdependentes, em íntima, estreita correlação e constante intercuro entre eles. Isso ocorre a tal ponto de se constituírem, mutuamente, a base um do outro e vice-versa, como expressões de uma aspiração idêntica, tanto para tornar os dados da experiência teoricamente compreensíveis, em termos de não contrariedade, como para ilustrar, de um ponto de vista prático, os fundamentos da ética, e para delinear em termos pragmáticos os limites e condições relativos à possibilidade de uma relação causal pedagógica. Um relatório que visa não só promover “a transição da indeterminação para a estabilidade (*Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit*)” (H10, p. 59), mas também para assegurar que esta passagem, na qual está inserido o desenvolvimento progressivo da maleabilidade do homem (*Bildsamkeit*) no processo da sua evolução espiritual, não seja dirigida para a obtenção de uma forma de estabilidade. Ora, é esta forma de estabilidade que, mesmo nunca concluída e sempre *em progresso*, que Herbart resumiu na *Pedagogia Geral* através da expressão fortalecimento do caráter moral (*Charakterstärke der Sittlichkeit*).

Segundo Herbart, a resposta a tal questão não pode deixar de envolver toda a filosofia, na medida em que é a filosofia que deve dar à pedagogia e, em última análise, à prática educativa a chave para definir as possibilidades e os limites da formação (*Bildsamkeit*) humana e para indicar as possíveis estratégias otimizadas para alcançar a passagem da indeterminação à estabilidade.

Os problemas, dificuldades, antinomias que surgem na pedagogia não são, portanto, simples e abstratamente algo pertinente à filosofia (*Sache der Philosophie*) em geral. Eles envolvem consideravelmente toda a filosofia (*der ganzen Phi-*

losophie) (H2, p. 143). O campo de reflexão ao qual o educador pensador (*denkende Erzieher*) deve constantemente voltar a sua atenção coincide de facto com o campo da filosofia na totalidade e complexidade dos seus aspectos: “[...] tanto da teoria como da prática, e igualmente da mais profunda investigação transcendental como do raciocínio que simplesmente conecta factos de todo o tipo” (H2, p. 143). A filosofia, em todas as suas dimensões, deve dar apoio e legitimidade à reflexão pedagógica. Daí a distância resoluta de Herbart da filosofia em moda (*Modefilosofia*) do seu tempo como uma *filosofia* que não teria “até agora feito muito pelo *pensamento pedagógico*” porque não é capaz de constituir a “prova” através da qual se “torna concebível (*begreiflich macht*)” a “relação causal pedagógica (*pädagogische Causalverhältnis*)” entre educador e educando (H3, p. 151). Pois, é em virtude de tal relação que a educação se manifesta como atividade intencional que se propõe especificamente a agir “nas profundezas da alma, não para provocar nenhuma atividade, mas para dirigir a existente para tudo o que é excelente” (H1, p. 299).

“A Pedagogia está, portanto, relacionada com uma filosofia completamente diferente da filosofia Kantiana, Fichtiana e Schelliniana” (H3, p. 151). Essas concepções filosóficas parecem a Herbart como incapazes e impotentes para definir as condições da gênese da moralidade ao longo do tempo e fortemente inclinadas ao fatalismo. Herbart, que tinha apenas vinte anos, tinha escrito numa carta ao seu amigo Johann Smidt em dezembro de 1796, quase como que para sublinhar a centralidade que a questão pedagógica assume, desde o início, na economia global da sua reflexão:

Sou extremamente modesto nas minhas pretensões quanto à liberdade do homem, e deixando-a à filosofia de Schelling, e no máximo também a Fichte, para lidar com ela; prefiro tentar determinar um homem de acordo com as leis da sua natureza e razão, para lhe oferecer o que pode colocá-lo em condições de fazer algo consigo mesmo (H16, p. 44).

Wilhelm Dilthey, referindo-se às expressões de Kant, que bem expressam uma crença profundamente difundida e enraizada na cultura pedagógica na virada dos séculos XVIII e XIX, segundo a qual “Na educação é reposto o grande segredo da perfeição da natureza humana” (KANT, 1923, p. 444), sustentou que “a grandeza e o fim de toda filosofia autêntica é a pedagogia no sentido mais amplo, da teoria da formação do homem” (DILTHEY, 1934, p. 7). Isto significa que as questões básicas da pedagogia coincidem em parte com as que estão na base da própria filosofia e que, portanto, qualquer tentativa de reflexão pedagógica autônoma a partir das suas ligações com a reflexão filosófica e, vice-versa (*Umgekehrt*). Quem concebe esta última como separada e estranha da pedagogia, apenas separa e divide de forma suspeita aquilo que está intimamente relacionado e articulado.

É a totalidade (ganze) da filosofia, para voltar ao tema das relações entre reflexão filosófica e reflexão pedagógica, que deve contribuir para definir as condições de possibilidade da passagem da “educabilidade à formação (von der Bildsamkeit zur Bildung)” (H10, p. 177). Só através desta clarificação preliminar será possível legitimar uma atividade como a educação, que visa teleologicamente ter um impacto efetivo na determinabilidade (Bestimmbarkeit) do ser humano. Para além das limitações devidas às ‘circunstâncias de lugar e tempo’ e para além das características específicas da “individualidade” (H10, p. 69), que podem condicionar “a maior ou menor facilidade” com que o “estado de espírito muda” (H2, p. 102), o ser humano constitui na sua indeterminação original e radical, entendida como a possibilidade de assumir formas diferentes e variadas, sua principal característica distintiva em relação a qualquer outro ser vivo.

O que caracteriza o homem, em comparação com qualquer outro organismo vivo, o que o distingue antropologicamente, tornando-o único na sua espécie, reside na extrema versatilidade das potencialidades de sua formação espiritual. Tal versatilidade não se sujeita à uma “regularidade” tal como a de se igualar “plenamente ao firmamento” (H4, p.273), pois se assim o fosse se transformaria em testemunho inequívoco da intencionalidade de todo modelo interpretativo destinado a conceber o espírito humano como um organismo no qual as formas de seu desenvolvimento futuro seriam encontradas predeterminadas, preformatadas e predefinidas desde sua origem.

Observou Herbart numa passagem de *Diktate zur Pädagogik*, que a “natureza não diz o que quer do homem. Simplesmente mostra-lhe a sua infinita educabilidade. Cabe a ele ver como pode se beneficiar melhor e buscar a maneira de realizar sua própria educabilidade” (HERBART, 1913, p. 130, v. 1).

Os argumentos de Herbart parecem fortemente inspirados, também do ponto de vista terminológico, pelas posições expressas por Fichte em 1796 na *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*, na qual ele avançou na tese da determinabilidade infinita (*Bestimmbarkeit ins unendliche*) do homem, irreduzível na sua indeterminação dentro dos limites da “formação (*Bildung*)”, que é um princípio formal predefinido.

Todos os animais são perfeitos e acabados, o homem é apenas insinuado, esboçado [...]. Cada animal é o que é: só o homem é originalmente nada. O que ele tem de ser, tem de se tornar. E como ele deve ser um ser para si mesmo, deve tornar-se um através de si mesmo. A natureza completou todas as suas obras, só pelo homem retratou a mão e por isso mesmo a confiou a si mesma. Como tal, o carácter da humanidade é a sua educabilidade (*Bildsamkeit*) (FICHTE, 1966, p. 379).

Para dizer a verdade, segundo Herbart, o conceito de educabilidade (*Bildsamkeit*) não seria de todo responsável, para usar a expressão de Fichte, de uma determinabilidade no infinito (*Bestimmbarkeit ins unendliche*) se, como ele reconheceu no parágrafo 4º do *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, “não for de todo legal para a pedagogia assumir qualquer educabilidade ilimitada (*unbegrenzte Bildsamkeit*)” (H10, p. 69). No entanto, a esfera das possíveis determinações do homem revela-se ampla e aberta a inúmeras metamorfoses, de modo a permitir-lhe, na sua indeterminação, como um ser que “é continuamente formado (*geformt*) pelas circunstâncias”, ser capaz de “tornar-se uma besta selvagem ou razão personificada” (H1, p. 308), tomando a forma de “um anjo (*Engel*)” ou, vice-versa, em “um animal (*Vieh*)” (HERBART, 1850, p. 432, v. 11)¹⁰.

Assim como a rosa, “rainha das flores”, declarou Herbart na *Allgemeine Pädagogik* usando uma imagem sugestiva, “requer muito pouco cuidado do jardineiro”; assim “a maneira como cada planta [...] cresce em cada clima, alimenta-se de cada alimento, aprende com extrema facilidade a levar ajuda e se beneficiar de tudo” (H2, p. 5-6), a natureza do ser humano é tal que se adapta às mais diversas circunstâncias. É isso que condiciona a forma de seu desenvolvimento espiritual e, por isso, é necessário projetar as oportunidades, as circunstâncias favoráveis, em vez de deixá-las ser confiadas ao acaso, de modo a estimular a receptividade, refinar o modo de sentir, promover o interesse múltiplo, lançando as bases para a formação do caráter. Sentenciou Herbart (H1, p. 307): “A energia humana (*Kraft*) simplesmente elabora o que recebe e precisamente por isso o que lhe é dado torna-se muito importante”.

A “área” (*Amt*) da educação, especificou o filósofo e pedagogo alemão, com acentos claramente polêmicos para um modelo pedagógico que tinha em Rousseau seu teórico mais convicto,

[...] não é de forma alguma simples vigilância e cuidado, como uma jardinagem, que se preocupa apenas com as plantas. Neste último caso, é importante apenas que sejam promovidas circunstâncias favoráveis e desfavoráveis, que a chuva e o calor, o solo e a atmosfera sejam adequados para que cada espécie vegetal se desenvolva. O homem, por outro lado, que não exige um clima determinado [...] precisa da arte, que o *eleva, o constrói*, para que *receba a forma acertada* (H1, p. 307-308).

A arte de edificar (*erbauen*), de construir (*construiren*), nada mais é, neste caso, do que a arte da educação que, para usar termos recorrentes no léxico pedagógico herbartiano, propõe explicitamente *hervorbringen, erzeugen, machen* – isto é, gerar, produzir, fazer – o homem, na convicção de que “o ser humano se torna como nós o fazemos” (H4, p. 598).

Em *Vorlesungen über Pädagogik*, publicado em 1803 por Friedrich Theodor Rink, Kant resumiu em três expressões lapidares o sentido, significado e importância da educação, destacando magistralmente seu profundo valor ético: “O homem é a única criatura que deve ser educada [...]. O homem só pode tornar-se homem através da educação. Ele não é nada mais do que a educação faz dele (*Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht*)” (KANT, 1923, p. 441–443). Naquela ocasião, portanto, também Kant parece endossar a razão para uma ação causal da educação sobre o homem como sendo suscetível de ser formada. Mas não surpreende que Herbart revise anonimamente em fevereiro de 1804 o livreto kantiano (*Büchlein*), escrito, como ele mesmo assinalou, com “simplicidade antiga” e caracterizado “por olhares e brilhantes acenos”. No entanto, queixou-se, especialmente no que diz respeito à educação moral, que o seu autor tinha finalmente reiterado “dos seus princípios bem conhecidos” em vez de indicar a possibilidade de que o todo “ocorre como consequência da nossa influência sobre a alma do aluno” (KANT, 1803, p. 260–261). Nas palavras de Kant, na educação moral tudo depende de tornar “inteligível e aceitável” (*begreiflich und annehmlich*), e que é necessário “ter cuidado para que (*dahin sehen*) a criança [...] aja de acordo com máximas”¹¹ de fato. Tais palavras soam a Herbart como “palavras vazias”, sobretudo, na medida em que foram pronunciadas por um filósofo que, tornando-se um afirmador decisivo do conceito de liberdade transcendental, tinha, de fato, tornado não só inconcebível, no campo da educação ética, a possibilidade de qualquer “vínculo causal (*Causalnexus*)”, mas também negado a “pedagogia inteira (*alle Pädagogik*)” (KANT, 1803, p. 261).

A criança, escreveu Herbart no *Allgemeine Pädagogik*, esboçando os traços essenciais de sua própria concepção de uma fenomenologia da vida ética, “vem ao mundo sem vontade: portanto incapaz de qualquer relação moral” (H2, p. 18). Apenas “com o passar do tempo surgirá nele uma vontade” (H2, p. 18). E que isto será determinado pelo “modo de decidir (*Art der Entschlossenheit*)” não simplesmente na forma de “*este* ou *aquele* outro caráter” (H2, p. 98) mas, como esperava Herbart, na forma de um caráter rigorosamente inspirado em seus princípios pelas ideias modelo de ética, isto constituiu, com respeito à ampla “necessidade dos fins futuros [...] *simplesmente possível*” e “legítima” (HERBART, 1913, p. 141), o “*primeiro* e *único*” “negócio principal da educação” (“*Hauptgeschäft der Erziehung*”) (H1, p. 259), isto é, o “fim necessário” que o educador “não poderia jamais perdoar a si mesmo por ter negligenciado” (H2, p. 28). Assim, rejeitando como nada “presunçosa a ideia de que alguém pode ser moralmente bom imediatamente (*auf der Stelle gut sein*) em virtude da sua própria decisão simples” (H12, p. 151), Herbart sublinhou a

necessidade de conceber a transição da relativa “indeterminação da criança” para a relativa “estabilidade do adulto” (H12, p. 69). Trata-se, então, da modificabilidade (*Veränderlichkeit*) ao constante (*Stetigkeit*), como polaridades antropológicas que são antitéticas mas complementares, como resultado de um “lento desenvolvimento que passa por graus dificilmente distinguíveis” (H3, p. 18). O “cada grau”, tornado possível por sua vez pelos graus evolutivos anteriores, constitui, por sua vez, o fundamento necessário para os sucessivos desenvolvimentos posteriores, numa contínua transição e alternância entre momentos e fases de relativa resolução e fases ou momentos de abertura para possíveis metamorfoses espirituais posteriores, de modo que “o homem se vê resolvido em cada grau, mas globalmente ainda móvel entre os mesmos graus” (HERBART, 1913, p. 524, v. 3).

O processo que caracteriza o caminho evolutivo do sujeito em seu próprio desenvolvimento formativo, portanto, ocorre de acordo com fases intimamente correlacionadas e interligadas, das quais uma constitui a condição, isto é, o pré-requisito necessário da outra. A principal tarefa da educação é encorajar e facilitar este processo na ordem mais de acordo com as capacidades e grau de desenvolvimento já alcançado, aproveitando a “modifiabilidade natural da alma humana” e “a sua capacidade de alcançar uma certa estabilidade e constância” (HERBART, 1913, p. 130, v. 1). Dessa forma, promove as inclinações e predisposições mais adequadas para o alcance daquele fim da educação (*Zweck der Erziehung*) que constitui, numa perspectiva teleológica, o termo de referência da dedução (*Ableitung*) realizada por Herbart em 1806 de sua Pedagogia Geral (*Allgemeine Pädagogik*). “O pré-requisito básico para a formação do carácter”, especificou Herbart, “é a construção das inclinações” (HERBART, 1913, p. 524, v. 3) entendido como aquele complexo de qualidades ou disposições da alma, tudo menos inato ou ontologicamente inerente à estrutura original do sujeito, que a educação deve promover apropriadamente através de um processo de movimento constante de “predisposição para predisposição”, correspondente ao mesmo processo de transição progressiva e gradual do indivíduo para diferentes níveis de formação (*Bildung*).

A hipótese é que o processo educacional deve coincidir no final com a mera prestação do devido cuidado e atenção ao desdobramento natural das potencialidades presumidas inerentes à constituição orgânica do espírito do homem em geral (*Mensch überhaupt*). O ser humano é, então, concebido como um “agregado de faculdades da alma” (H4, p. 334), como teatro de um verdadeiro “*bellum omnium contra omnes*” (H5, p. 199) entre poderes, predisposições, diferentes e opostas. Sub-repticiamente ele é assumido como original com base em “conceitos não científica-

mente ressuscitados, do que *acontece em nós*” (H4, p. 303), não estando de acordo com a abordagem educativa que visava, na esteira de Pestalozzi, sublinhar o dever do educador de “não fazer, como se a criança já *tivesse* uma experiência, mas procurar que ela a receba”. Sendo assim, tal postura contribuiria para edificar (*bauen*) seu espírito (*Geist*) e “construir (*construiren*) nela [na criança] uma experiência intuída de maneira determinada e clara” (H1, p. 309).

Os argumentos de Herbart sobre a noção de educabilidade (*Bildsamkeit*), que ele considerava, para todos os efeitos, o primeiro postulado da educação, não estavam de modo algum reduzidos aos limites da pedagogia. Reconheceu que o âmbito (*Umfang*) deste conceito era de fato muito mais amplo, estendendo-se até aos elementos da matéria (H10, p. 69). Esta extensão ocorria a tal ponto que na segunda parte sistemática da *Metafísica Geral (Allgemeine Metaphysik)*, tratando dos *Elementos de uma filosofia da natureza*, o próprio Herbart dedicou um capítulo inteiro à investigação sintética da educabilidade da matéria (*Von der Bildsamkeit der Materie*). Ele o fez a fim de enuclear o conjunto de suposições que seria a base de sua possível transformação constante e variada na “passagem gradual de uma condição para outra” (H8, p. 278). No entanto, a noção de educabilidade (*Bildsamkeit*) no ser humano assumiu em Herbart significado e papel muito diferentes do que aqueles assumidos em outras manifestações naturais, revelando-se em conceito chave para ultrapassar a aparente dicotomia entre “determinismo e ética” (H1, p. 273) e, ao mesmo tempo, lançar as bases para uma definição das condições de possibilidade da “formabilidade da vontade na perspectiva moral” (H10, p. 69). Com tal conceito se reafirma a centralidade da “relação-causal (*Causal-Verhältniss*) entre educador e educando” (H1, p. 299; H3, p. 151). Ou seja, atribui à relação educativa a capacidade plástica efetiva em conformidade com as leis, princípios e normas que definem o desenvolvimento da vida psíquica. A educabilidade contesta, ao mesmo tempo, qualquer concepção que vise à hipótese de que na alma já existe uma estrutura orgânica pré-formada que deve ser desenvolvida, como já estivesse constituída a ponto de querer fazer dela algo diferente, e isso “seria tão louco como querer produzir um jacinto a partir de um bulbo de tulipa” (H6, 330-331). Herbart assimilou a formação do caráter a um “*fato (Ereigniss)*”, a um “*evento natural (Naturbegebenheit)*” que “necessariamente acontece, como um efeito inevitável de certas causas espirituais [...] tão necessariamente como qualquer efeito no mundo físico”. Procedendo nesta direção, ele estabeleceu um paralelo significativo entre educador (*Erzieher*) e astrônomo (*Astronom*), ambos empenhados em tentar identificar “quais são as leis que governam o curso dos fenômenos que estão antes deles,

e assim descobrir como é possível modificar esse curso de acordo com um fim e um plano” (H1, p. 261; H6, p. 332).

Embora confirmando a legitimidade de seu compromisso em construir a psicologia como ciência exata da alma, no modelo das ciências físico-naturais, Herbart estava bem consciente da profunda diferença que passa entre as “leis físicas (da gravidade, do impacto, etc.)” e as que regem a mobilidade do espírito humano (*Beweglichkeit des Menschegeistes*). Sendo assim, o aparente estreitamento do fosso entre as duas dimensões resultou, neste caso específico, motivado sobretudo pela postura polêmica decisiva em relação àquela “falsa antítese entre leis naturais (*Naturgesetz*) e leis da liberdade (*Freiheitsgesetz*)” (H13, p. 224). Tal antítese estava menos disposta a reconhecer não apenas que a liberdade não está necessariamente em contradição com o determinismo, mas que ela, como Herbart insistiu mais uma vez em polêmicas abertas em relação ao conceito kantiano e fichtiano de liberdade, constituía a condição necessária.

É necessário eliminar as razões do:

[...] mal-entendido de que quase todos, assim que percebem a terrível expressão do determinismo, geralmente se conectam a ele como se desta forma a vontade fosse negada; a reflexão e a resolução foram declaradas aparência e engano; a mesma avaliação ética como inspiração extrínseca. Quem quer que entenda *isto* com determinação afirma, com razão, que desta forma a moralidade (*Sittlichkeit*) é representada como uma quimera, desconsiderando que esta, a moralidade, sem dúvida, tem seu fundamento em julgar e querer autonomamente. Mas aqueles que não têm outro conceito de determinismo além deste, não terão necessariamente chegado ainda a uma reflexão madura sobre este tema (H3, p. 228-229).

Os conceitos de liberdade e determinismo não são tão antitéticos que não sejam capazes de “promover a paz um com os outro (*mit einander Frieden machen*)”. Na contramão disso, Herbart (H10, p. 305) argumentou que a “a liberdade é adquirida com base nas condições a que a palavra *determinismo* se refere, na medida em que a educação segue a correta autoeducação”. Se é verdade, de fato, como já o lemos, que o ser humano precisa de uma arte que “o edifica, o *construa*, para que *receba a forma certa*” (H1, p. 305), também é verdade que “se torna menos ele mesmo, quanto mais se impõe ou até mesmo simplesmente se apresenta com uma forma estranha” (H9, p. 455). Tais afirmações são apenas aparentemente paradoxais e contraditórias, cuja explicação é esclarecida pela função diferente que a educação assume, segundo Herbart, no decurso do seu próprio desempenho.

Herbart desafia todas as hipóteses que visam defender “a representação de que as chamadas disposições do homem constituem um complexo *orgânico* que se desenvolve segundo leis internas, ao qual se pode, sim, oferecer cuidado e alimento,

mas ao qual nenhum outro desenvolvimento pode ser imposto, exceto aquele que é originalmente seu” (H3, p. 155). Também rejeita, consequentemente, a ideia rousseauniana de educação destinada a assegurar “crescimento livre e alegre para todas as manifestações de *vegetação* no homem” (H2, p. 5). Tal crescimento é concebido como simples atenção, vigilância, cuidado, assistência, deixar crescer (*Aufsicht, Wartung, Pflege, Nahrung, Wachsenlassen*). Em contraposição ao “desenvolvimento que ocorre espontaneamente (*aus sich selbst hervorgehende Entwicklung*)” (SCHWARZ, 1829, p. 3, v. 2; H13, p. 231) no decurso do processo de desenvolvimento progressivo e natural de uma condição original já pré-delineada, Herbart foi defensor convicto da imagem de ser humano como susceptível de transformações, metamorfoses e mudanças. Concebido assim, o ser humano “é constantemente formado” através da combinação de múltiplas “circunstâncias” (H1, p. 308) que constituem no seu conjunto o pressuposto de seu desenvolvimento espiritual no quadro de sua indeterminação original.

Quem assume a delicada tarefa de “elevar uma criança, estando no meio da realidade, a uma existência melhor (*zu einem bessern Daseyn*)” (H2, p. 6-7), Herbart declarou nesta linha, sublinhando o papel do “destino”, das “circunstâncias”, do “mundo que educa junto, em parceria (*die miterziehende Welt*)”, deve estar bem consciente “que ele não é o verdadeiro educador que *convém* ao seu aluno, mas *toda a força de tudo o que os seres humanos ouviram, experimentaram e pensaram*; e que ele foi designado para a criança simplesmente como um intérprete inteligente e digno companheiro” (H2, p. 7).

Prosseguindo nessa linha, Herbart não deixou de apontar que a relativa e hipotética indeterminação original do ser humano - tanto mais hipotética e relativa quanto o “educador não encontra de modo algum a alma jovem como uma mesa branca, ainda não escrita” (HERBART, 1913, p. 521, v. 3) – abre a tal alma jovem uma gama infinita igualmente hipotética e relativa de formações possíveis. Embora esta gama infinita seja gradualmente encolhida com o passar do tempo, na medida em que o processo da *Bildung* em curso assume conformação mais e mais específica e peculiar, ela assume a objetividade de um caráter bem definido. Nas palavras de Herbart (H1, p. 308):

Assumindo, portanto, que a arte ou o acaso, independentemente de qual dos dois, realmente começaram e continuam a fazer o que a natureza *não* faz – desde que o ser humano esteja em constante formação e, portanto, em permanente educabilidade, ou seja, com um ser ainda em aberto (*noch halb offener Bildsamkeit*) – nessa condição intermediária ele já é claramente assimilável à planta.

A passagem em questão pode ser encontrada na parte final de *Ueber den Standpunct der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode*, de 1804, que consistiu originariamente em uma breve palestra proferida no Museu da Cidade Livre de Bremen. Partindo de uma reflexão sobre os métodos didáticos de Pestalozzi, Herbart deu algumas indicações importantes sobre sua maneira de conceber questões pedagógico-filosóficas cruciais, entre as quais a questão controversa e amplamente discutida na cultura filosófico-científica da época entre preformismo e epigenismo. Ou seja, trata-se aí da disputa entre, por um lado, a concepção do desenvolvimento, neste caso específico, da espiritualidade do homem que pode ser traçada até à presença de estruturas já, mais ou menos, preestabelecidas e, por outro, a hipótese que visa traçar esse desenvolvimento, pelo menos até aos seus primórdios, a um imponderável complexo de circunstâncias. Muito bem! Herbart rejeita antecipadamente, deste modo, o paralelismo rousseauniano entre cultura das plantas e educação humana (*culturas des plantes et éducation des hommes*), argumentando que “na natureza humana” não há, ao contrário “da planta”, qualquer “disposição natural estável”. Ele recusa com isso qualquer possibilidade de assimilar a atividade educativa à “simples vigilância e cuidado” nos termos como aconteceria na “jardinagem”. Por seu turno, veio de forma aparentemente paradoxal sustentar, como acabamos de ler, não só certa assimilação entre ser humano e planta, como também uma real afinidade entre “Arte de educar” (*Kunst der Erziehung*) e “arte da jardinagem” (*Gartenkunst*) (H1, p. 307-308).

O raciocínio desenvolvido por Herbart se deixa confirmar ainda em uma passagem de *Über die dunkle Seite der Pädagogik*:

Para dizer a verdade, cada círculo de pensamentos e sentimentos, à medida que se expande, encadeia de forma mais íntima o que já está ligado, tornando-se cada vez mais como um organismo, eliminando o que repele e assimilando o que acha adequado. No entanto, não há originalmente na alma humana constituição orgânica, assim como em geral não é permitido assumir nela um múltiplo seja ele qual for. Uma liberdade muito maior permanece para a atividade do educador, que precisamente na sua juventude inicial forma em grande parte a semente a partir da qual se produz o que mais tarde se revela ser aparentemente orgânico (H3, p. 151-152).

A afirmação contida nesta passagem confirma implicitamente a transição de uma visão mecanicista, destinada a explicar a gênese das disposições, das capacidades, das estruturas em que a peculiaridade característica de cada indivíduo é estruturada e toma forma, a partir do entrelaçamento das várias experiências cognitivas, emocionais e afetivas que ocorrem nas primeiras etapas da vida, para um cenário voltado para conceber o espírito como um verdadeiro organismo inex-

plicável a partir dos dinamismos que o colocaram em prática e estruturaram de acordo com suas próprias leis. Neste contexto, parece oportuno referir-se à hipótese desenvolvida por Herbart, na esteira de Leibniz, sobre a centralidade, na “*geistige Leben*”, ou seja, da função psíquica da apercepção como dispositivo destinado a “ligar o novo ao velho” (H11, p. 412). Por meio disso seriam esclarecidas então as modalidades de apropriação ou “assimilação” de novas representações “através de representações previamente adquiridas” (H10, p. 147).

Esse processo assume particular importância na economia global da reflexão herbartiana e, de um modo mais geral, no contexto da teoria das capacidades de reconhecimento e compreensão. Pois, não só evidencia que cada uma de nossas novas experiências é aceite por nós e feita nossa a partir dos elementos constitutivos da experiência anterior, como evidencia também que compreender uma nova situação significa evocar situações semelhantes que já foram elaboradas. Também sustenta a tese de que nossa própria experiência anterior, constantemente enriquecida e ampliada através da assimilação de elementos sempre novos e dinamicamente transformados, não é senão o produto da multiplicidade de sucessivos atos de assimilação ou apercepção que a constituem e a estruturam como tal. Isso significa, em outras palavras, que continuamos, indefinidamente, a organizar e reorganizar as nossas estruturas mentais incorporando nelas experiências sempre novas.

A partir destas premissas, Herbart considerou o processo concreto de *Bildung* do ser humano, em antítese a qualquer cenário que visasse prefigurar abstratamente a existência de um presumível *Bildungstrieb* ou *nisus formativus* original, como a expressão de um conjunto extremamente complexo e articulado de atos e momentos relativos a modalidades e graus de constante apropriação de novos elementos e contínua reelaboração de elementos preexistentes. Tais premissas também lhe permitem sustentar a ideia de formação humana como consequentes acomodações e remodelações de massas previamente estruturadas e do desenvolvimento de séries e, simultaneamente, como a constituição de redes de elementos estreitamente entrelaçados e capazes de atuar como estruturas próprias, até formar gradualmente o núcleo original do “caráter objetivo” do homem.

Movendo-se nesse sentido, Herbart foi finalmente induzido a assimilar o processo parcial de formação em andamento, ou seja, o resultado da *halbe Bildung* e, consequentemente, da *halbe Bildsamkeit* ainda aberta, a uma “condição intermediária” (*Mittelzustande*) de desenvolvimento em que o ser humano já encontraria um núcleo germinal de predisposições organizadas. Estas, atuando como massas apercebidas consolidadas e em processo de posterior consolidação, não só seriam o

pré-requisito para futuros desenvolvimentos, mas também representariam, para todos os efeitos, a *analogia* de um organismo real, em virtude do qual a “formabilidade” é gradualmente transformada de um processo de construção inicial de “individualidade” (H1, p. 305) para outro processo de autodeterminação livre e espontânea, isto é, de autodeterminação do próprio sujeito. Assim resume Herbart (H1, p. 304-305):

Vamos antes de tudo olhar para a multiplicidade (*auf das Mannigfaltige*) que se encontra junto à alma de um ser humano adulto. Consiste em conhecimento e imaginação, decisões e dúvidas, sentimentos e inclinações bons, maus, intensos, fracos, conscientes e inconscientes. Constitui-se de maneira diferente no ser humano culto e no vulgar; diferente no alemão do que no francês; no inglês em comparação ao turco, no preto e no habitante das ilhas Samoa. A *forma como* é constituída determina a individualidade do ser humano. A educação quer *construir* e *melhorar* isto, só que não sabe muito bem como deve começar e quanto pode presumir alcançar.

Na “condição intermediária”, de formação em processo, como condição de *halbe Bildsamkeit*, ainda aberta,

[...] já existe, portanto, algo que se desenvolverá ainda mais de forma definida, se não for impedido; algo que facilita ou contrasta de forma determinada com tudo o que retorna. Por outro lado, o que acontece de novo deve também conformar-se com o que já existe, promovendo-o e encorajando seu ulterior florescimento, na medida em que tal florescimento seja desejável. A arte de continuar a educação já iniciada torna-se, portanto, cada vez mais semelhante à jardinagem; os dons desta arte são transformados cada vez mais em simples exposições, o tratamento torna-se cada vez mais um simples sopro; e vice-versa, o real dar e receber diminui (H1, p. 308).

Herbart especificou numa passagem já referida antes e que devemos citá-la agora novamente, na íntegra: “os seres humanos se tornam, como nós os fazemos (*wie man sie macht*), e como eles próprios preparam sua formação (*und wie sie selbst ihre Bildung veranstalten*)” (H4, p. 598). *Machen* (fazer), *construiren* (construir), *bilden* (formar), *erzeugen* (gerar), *hervorbringen* (produzir) são termos recorrentes no léxico pedagógico de Herbart, expressando e definindo todos eles a própria possibilidade da “causalidade pela educação” (H4, p. 331), constitutivamente orientada para lançar as bases do desenvolvimento livre e autônomo do sujeito em formação. “A educação seria tirania se não conduzisse à liberdade”, disse o jovem Herbart, no primeiro de seus discursos de *Berichte* ao Sr. Von Steiger, em 4 de novembro de 1797. “Mas, deve tentar certificar-se antecipadamente do uso desta liberdade” (H1, p. 48). “Fazer homem”, então, para Herbart, “significa determinar a autodeterminação” (BUCK, 1985, p. 102) e predispô-lo à liberdade. Deste ponto de vista, a ação pedagógica se configura como uma forma de causalidade, isto é,

uma forma de intervenção, que se propõe a lançar as bases para que “a criança (*das Kind*)”, que se tornou adulta e “educada no uso da razão (*zur Vernunft Gebildete*), assuma a tarefa do autogoverno no tempo” (H2, p. 18).

A “verdadeira e própria educação”, lemos numa passagem emblemática da *Allgemeine Pädagogik*, concebida como “a arte de perturbar a alma de uma criança na sua paz, de a ligar a si mesma com confiança e amor, de a deprimir e excitar à vontade, e desmascará-la prematuramente na inquietação dos anos vindouros, seria a mais odiosa de todas as artes do mal, se ela não tivesse que alcançar um fim, que poderia servir para justificar o uso de tais meios também nos olhos *dela*, por quem seria para ser temido a reprimenda” (H2, p. 25). “O ser humano”, resume Herbart novamente, “precisa de uma arte que o *eleva, construa-o*, para que ele possa *receber a forma adequada*” (H1, p. 308). Educar, ou melhor, promover a passagem da indeterminação à estabilidade, favorecendo uma “determinada construção de inclinações” através de um constante “caminho” (*Gang*) (H3, p. 520), um “desenvolvimento (*Entwicklung*) constante de predisposição à disposição” (H3, 519), que melhora, aumenta, eleva e enobrece a atividade espiritual das crianças, constitui uma atividade que deve ser proposta como tarefa primária. Em síntese, “fazer (*machen*) para que o aluno se encontre (*sich selbst finde*) no ato de escolher o bem e rejeitar o mal” (H1, p. 261).

“A educação deve fazer (*machen*) com que a vida se torne uma grande obra de arte, ainda que na sua maioria extemporânea, cuja excelência não deve ser procurada na aparência externa, mas no sentimento interior e na consciência de cada indivíduo envolvido” (H3, 519). *Machen*, que é “fazer que”, significa para Herbart, como já foi mencionado, pôr em prática uma relação causal destinada a determinar o homem pedagógico para se autodeterminar como ser capaz de agir livremente, na crença de que “a relação causal entre educador e aluno” implica não só que “você pode agir sobre o aluno, mas também que certas influências correspondem a certos resultados e que através da pesquisa contínua, juntamente com uma observação relevante, você pode se aproximar cada vez mais de um conhecimento precoce desses resultados” (H3, 519).

“Um dos maiores problemas da educação é como conciliar a submissão à coerção da lei com a capacidade de usar a própria liberdade”. Ou seja, em termos kantianos: “Como é possível cultivar a liberdade através da coerção?” (KANT, 1923, p. 441). Esta questão colocada por Kant nas *Vorlesungen über Pädagogik* deve ser vista à luz da mesma questão que Herbart também se coloca através de sua tentativa de demonstrar, em polêmica aberta com a noção de liberdade transcendental, que a liberdade não é incompatível com o mecanismo representativo, mas que é de facto

alcançável através de um processo pedagógico causal que é realizado em obediência às “leis que regulam a vida do espírito (*Gesetzen geistiger Wirkung*)” (H1, p. 262).

“O ser humano é a única criatura a ser educada” (KANT, 1923, p. 441), condenou Kant imediatamente na abertura de suas *Vorlesungen über Pädagogik*. Como afirma Herbart, só o ser humano é, de fato, suscetível a *Bildung*; só ele pode determinar a si mesmo e, ao mesmo tempo, ser determinado, estimulado, levado à autodeterminação.

Fichte tinha concebido, no terceiro parágrafo da *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* de 1796, a ação pedagógica, a educação, como um “desafio (*Aufforderung*) para libertar a actividade espontânea (*zur freien Selbstthätigkeit*)”, ou como forma de relação, de *Wechselwirkung*, de *inter-actio* esquematicamente referenciável à relação entre um sujeito que impele outro sujeito a fazer, a realizar livremente o que é potencialmente capaz de fazer. Esse “desafio do sujeito a uma livre atividade espontânea (*Aufforderung des Subjekts zu einer freien Wirksamkeit*)” (FICHTE, 1966, p. 345; H1, p. 254-255) não é concebido, porém, de acordo com um esquema rígido de causa e efeito, como uma real ação causal em necessidade, pois isso contradiria o conceito de livre atividade. Pelo contrário, o sujeito, com base em tal incentivo ou apelo, pode resolver a atividade, uma vez que ele percebe o convite não como um simples mandamento, mas o compreende e o assume espontaneamente. O sujeito só pode fazer seu este convite na medida em que a sua causa tenha seu fundamento na liberdade e na razão.

Esta causa deve, portanto, ter necessariamente o conceito de razão e de liberdade; portanto, deve ser ela própria capaz de conceitos, uma inteligência, e precisamente porque, como foi demonstrado, isto não é possível sem liberdade, um ser também livre, portanto, em geral, um ser racional, e como tal deve ser colocado (FICHTE, 1966, p. 345).

A concepção de Fichte do significado da atividade educativa como atividade capaz, em geral, de conciliar determinação e liberdade em termos da determinação do sujeito à autodeterminação (*des Subjekts zur Selbstbestimmung*) parece ser, em certos aspectos, plenamente partilhada por Herbart. Sendo assim, Herbart, partindo de tal abordagem, alcançou, contudo, um firme afastamento das posições de seu mestre em relação ao tema da fundação da liberdade transcendental. Em suas próprias palavras:

Esta [concepção] implica uma inconsistência no campo da pedagogia, uma vez que o acto inteligível da liberdade não se encontra em nenhuma relação com o tempo, enquanto a educação, se extrairmos do seu início e progresso no tempo e da relação causal entre educador e aluno, se torna para nós algo completamente incompreensível (H3, p. 151).

A atitude polêmica de Herbart em relação ao conceito kantiano-fichteano de liberdade foi, portanto, motivada pelo reconhecimento de que esta dimensão de modo algum retira suas raízes da esfera fundamentalmente diferente daquela na qual as vidas dos seres humanos ocorrem concretamente, em suas manifestações empíricas fenomenais. Portanto, não se refere, segundo Herbart, a uma esfera completamente desligada de qualquer forma de causalidade (fenomênica). De outra parte, baseia-se também na firme convicção de que não só o processo de autonomia, isto é, de emancipação (*Mündigkeit*) do indivíduo procede de mãos dadas com o processo de sua formação espiritual, mas também, além disso, de que este processo encontra sua coroação na aquisição daquela “firmeza interior (*enxerto de Festigkeit*)” (H2, p. 11), na qual só pode enraizar-se plenamente aquele ato de *Selbstbestimmung* que dá à decisão o caráter de liberdade.

Notas

- ¹ Título original: *Komplexität und Bildung. Die Pädagogik Herbarts und ihre einheimischen Begriffe*. Tradução e revisão do Dr. Odair Neitzel e do Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
- ² Na sequência, adotamos o modo habitual de citação das obras completas de Herbart (1887/1989), abreviando a obra pela letra “H”, seguida do número do volume e da indicação de página.
- ³ Recordo que a resposta à revisão de Jachmann, juntamente com a relativa ao debate crítico sobre o *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, foi publicada por Herbart sob a forma de uma brochura com o título: *Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit*.
- ⁴ *Die Autonomie der Pädagogik Herbarts* é o título de um artigo de Walter Asmus (1975), um dos principais estudiosos e sem dúvida o mais importante biógrafo de Herbart. Trata-se de um artigo extremamente controverso contra as declarações de Gunther Buck, destinado a sublinhar a absoluta inconsistência dos “argumentos” apresentados pelos recentes intérpretes de Herbart em apoio à “tese de autonomia” da sua pedagogia. Os argumentos de Buck, expressos num artigo eloquentemente intitulado *Über die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts: Ein Literaturbericht* (BUCK, 1974), será retomado e ampliado no volume *Herbarts Grundlegung der Pädagogik* (BUCK, 1985).
- ⁵ Cf. em propósito: Bernhard Schwenk (1963), Wolfgang Klafki (1971), Walther Asmus (1975), Josef Leopold Blass (1972), Günter Buck (1969), Norbert Hilgenheger (1993).
- ⁶ “Os sistemas filosóficos que admitem o fatalismo ou a liberdade transcendental são excluídos da pedagogia por si mesmos, uma vez que não podem assumir em si mesmos, sem inconsistência, o conceito de educabilidade, o que implica uma passagem da indeterminação para a estabilidade” (H10, p. 69). Nesses termos, Herbart se expressou na *Introdução da Umriss pädagogischer Vorlesungen* (H10). É evidente que com a expressão “liberdade transcendental” Herbart se refere expressamente à perspectiva kantiana, como absolutamente inadequada, em sua opinião, para esclarecer a possibilidade da gênese da moralidade no tempo (H10, p. 209).
- ⁷ Cf. “O conceito de educação é um conceito *dado*; nenhuma construção idealista pode alcançá-lo sem cair nos erros mais grosseiros e evidentes. Mesmo este fato constitui simplesmente uma refutação suficiente do idealismo em todas as formas que ele pode experimentar. Uma das provas essenciais da autêntica metafísica e psicologia é que elas tornam compreensível a relação causal pedagógica” (H10, p. 16).
- ⁸ “Tal como o astrônomo, o educador – Herbart mais esclarecido – tenta finalmente identificar, questionando a natureza apropriadamente e através de um raciocínio preciso e suficientemente extenso, quais leis regem o curso dos fenômenos que estão diante dele e, assim, também compreender como é possível modificar esse curso de acordo com um propósito e um plano. Bem! Essa concepção realista não tolera a menor interferência da concepção idealista. Nem mesmo o mais leve sopro de liberdade transcendental é permitido respirar, penetrando através de uma pequena fissura, no domínio do educador” (H1, p. 261).
- ⁹ A referência implícita aqui é a August Hermann Niemeyer, cujo *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*, que Herbart apreciou particularmente e repetidamente

questionou em várias ocasiões, foi precisamente articulado, no que diz respeito aos três primeiros capítulos da seção “Sobre educação espiritual (*Von der geistigen Erziehung*)” contida no primeiro volume do trabalho, de acordo com a lógica que visa distinguir e justapor a “formação da faculdade do conhecimento (*Erkenntnisvermögen*)” ou educação intelectual”, a formação da “faculdade da sensibilidade (*Gefühlsvormögen*)” ou “educação estética”, a formação da “faculdade do desejo (*Begehrungsvermögen*)” ou educação moral, de acordo com a partição clássica da chamada *Vermögenspsychologie*, contra a qual Herbart tomará repetidamente posição em suas várias obras. “Se a educação – resumiu Niemeyer – é para promover o desenvolvimento e a formação das capacidades do homem como um todo, então ela deve ser em parte a educação do corpo, em parte a educação do espírito e contribuir para a formação do intelecto, do sentimento e da vontade. Uma educação intelectual, estética e moral pode, portanto, ser distinguida” (NIEMEYER, 1929, p. 12).

¹⁰ A metáfora herbácea pode ser rastreada até a *Versuche über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen* de Friedrich Schiller, em que o homem foi definido como algo intermediário entre “anjo e animal”. Ver Schiller (1980, p. 296, v. 5).

¹¹ As passagens de Kant às quais Herbart se refere aqui estão na seguinte ordem: “Na educação tudo depende disso, que as bases corretas sejam colocadas em todos os lugares e que elas sejam tornadas inteligíveis e aceitáveis (*begreiflich und annehmlich*) para as crianças. É preciso ter cuidado (*dahin sehen*) para que o aluno aja bem, não por hábito, mas por suas próprias máximas. Ver Immanuel Kant (1923, p. 492 e 475).

Referências

ASMUS, Walter. Die Autonomie der Pädagogik Herbarts. *Zeitschrift für Pädagogik*, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 419-439, 1975.

BLASS, Josef Leonhard. *Pädagogische Theoriebildung Bei Johann Friedrich Herbart*. Meisenheim am Glan: Hain, 1972.

BLASS, Josef Leonhard. *Modelle pädagogischer Theoriebildung: Von Kant bis Marx*. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer, 1978. v. 1

BUCK, Günter. *Lernen und Erfahrung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1969.

BUCK, Gunther. Über die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts: Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 79-107, 1974.

BUCK, Gunther. *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*. Heidelberg: C. Winter, 1985.

DILTHEY, Wilhelm. Vorwort. In: *Pädagogik Geschichte und Grundlinien des Systems*. Leipzig und Berlin: Teubner, 1934. v. IX.

FICHTE, Johann Gottlieb. Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. In: FUCHS, Erich et al. (ed.). *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1966. v. 3.

FLITNER, Wilhelm. *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1958.

HERBART, Johann Friedrich. *Johann Friedrich Herbart Sämtliche Werke*. Leipzig: Leopold Voos, 1850. v. 1-12.

HERBART, Johann Friedrich. *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*. Leipzig/Zickfeldt: Osterwieck/Harz, 1913. v. 1-3.

HERBART, Johann Friedrich. *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Aalen: Langensalza/Scienta Verlag, 1989. v. 1-19.

HILGENHEGER, Norbert. *J. F. Herbarts "Allgemeine Pädagogik" als praktische Überlegung. Eine argumentations analytische Interpretation.* Münster: Nodus Publikationen, 1993.

KANT, Immanuel. *Über Pädagogik.* Königsberg: Friedrich Nicolovius, 1803.

KANT, Immanuel. *Über Pädagogik.* In: KÖNIGLICH PRESSISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (ed.). *Gesammelte Schriften.* Berlin; Leipzig: Gruyter, 1923. v. IX.

KLAFKI, Wolfgang. Der zwifache Ansatz Herbarts zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. In: BERTHOLD GERNER (ed.). *Herbart: Interpretation und Kritik.* München: Ehrenwirth Verlag, 1971. p. 99.

NIEMEYER, August Hermann. Einleitung a Erste Beylage. Ueber den Begriff, den Zweck und die höchsten Grundsätze der Erziehung. In: *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner.* Wien: Mausberger's Druck und Verlag, 1829.

SANIO, Johann Friedrich Daniel. Zur Erinnerung an Herbart als Lehrer der Königsberger Universität. In: ZILLER, Tuiskon (ed.). *Herbartische Reliquien.* Ein Supplement zu Herbart's Sämmtlichen Werken. Leipzig: Gräbner, 1871.

SCHILLER, Friedrich. *Sämtliche Werke.* München: Hanser, 1980.

SCHLEIERMACHER, Ernst Friedrich Daniel. Vorlesung 1813/1814. In: BRACHMANN, Jens; WINKLER, Michael (ed.). *Texte zur Pädagogik.* Kommentierte Studienausgabe in zwei Bänden. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000a.

SCHLEIERMACHER, Ernst Friedrich Daniel. Anhang zur Vorlesungen 1820/21. In: BRACHMANN, Jens; WINKLER, Michael (ed.). *Texte zur Pädagogik.* Kommentierte Studienausgabe in zwei Bänden. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000b.

SCHLEIERMACHER, Ernst Friedrich Daniel. Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: BRACHMANN, Jens; WINKLER, Michael (ed.). *Texte zur Pädagogik.* Kommentierte Studienausgabe in zwei Bänden. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000c. v. 2.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre. In: BARTH, Ulrich et al. (ed.). *Kritische Gesamtausgabe.* Berlin: Erste Abteilung Schriften und Entwürfe, 2002. v. IV.

SCHWARZ, Friedrich Heinrich Christian. Die Bestimmung des Menschen in Briefen an erziehende Frauen. In: *Erziehungslehre.* Leipzig: Göschen, 1802.

SCHWARZ, Friedrich Heinrich Christian. *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik.* Heidelberg-Frankfurt: Mohr und Zimmermann, 1805.

SCHWARZ, Friedrich Heinrich Christian. *Erziehungslehre:* in drei Bänden. Leipzig: Göschen, 1829.

SCHWENK, Bernhard. *Das Herbartverständnis der Herbartianer.* Göttinger ed. Weinheim: Beltz Juventa, 1963.