

Possui a disciplina papel formativo? Um ponto controverso das teorias educacionais

Does discipline have an educational role? A controversial point of educational theories

¿Tiene la disciplina un papel formativo? Un punto controvertido de las teorías educativas

Cláudio Almir Dalbosco*

Resumo

O ensaio investiga o papel formativo atribuído pelas teorias educacionais à disciplina. Contrariamente à concepção oferecida por Michel Foucault à disciplina, em *Vigiar e punir*, concebendo-a como dispositivo de poder controlador e vigilante, procura mostrar que ela possui, para Immanuel Kant e Johann Friedrich Herbart, papel indispensável na busca inesgotável pela formação do autogoverno humano. Deixando-se inspirar pela *instructio latina*, estes dois autores concebem a disciplina como principal forma de exercício de si sobre si mesmo, empreendida pelo sujeito educacional visando alcançar o domínio ético de si mesmo. Interpretados nessa perspectiva, Kant e Herbart antecipam, desse modo, traços nucleares da formação humana como exercício de si, desenvolvida mais tarde pelo próprio Foucault, em *A hermenêutica do sujeito*, com recurso ao estoicismo antigo.

Palavras-chave: *instructio*; formação humana; disciplina; autogoverno; exercício de si.

Abstract

This essay examines the educational role attributed to discipline by educational theories. Contrary to the conception of discipline offered by Michel Foucault, in *Discipline and punish*, and conceiving it as a controlling and vigilant power apparatus, it seeks to show that discipline plays, for Immanuel Kant and Johann Friedrich Herbart, an indispensable role in the inexhaustible quest for the education of human self-government. Inspired by *instructio latina*, these two authors conceive of discipline as the main form of exercise of the self over itself, undertaken by the educational subject in order to reach the ethical domain of the self. Interpreted in this perspective, Kant and Herbart thus anticipate the nuclear traits of human education as an exercise of the self, developed later by Foucault, in *The hermeneutics of the subject*, with recourse to ancient stoicism.

Keywords: *instructio*; human education; discipline; self-government; exercise of the self.

Recebido em: 01/03/2021 – Aprovado em: 26/11/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12315>

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3408-2975>. E-mail: vcldalbosco@hotmail.com

Resumen

El ensayo investiga el papel formativo que las teorías educativas atribuyen a la disciplina. En contra de la concepción que ofrece Michel Foucault a la disciplina, en *Vigilar y castigar*, concibiéndola como un dispositivo de poder controlador y vigilante, intenta mostrar que, para Immanuel Kant y Johann Friedrich Herbart, la disciplina tiene un papel indispensable en la búsqueda inagotable de la formación del autogobierno humano. Inspirados en la *instructio* latina, estos dos autores conciben la disciplina como la principal forma de ejercicio del yo sobre el yo, emprendida por el sujeto educativo para lograr el control ético de sí mismo. Interpretados en esta perspectiva, Kant y Herbart anticipan, de este modo, rasgos centrales de la formación humana como ejercicio del yo, desarrollados más tarde por el propio Foucault, en *La hermenéutica del sujeto*, recurriendo al estoicismo antiguo.

Palabras clave: instrucción; formación humana; disciplina; el autogobierno; autoejercicio.

Introdução

A necessidade da educação surge devido à vulnerabilidade da condição humana, a qual se mostra de maneira acentuada na infância, quando a criança se move pelo ímpeto instintivo, deixando-se orientar predominantemente por seus desejos, inclinações e caprichos. Por isso, sua condição frágil necessita da proteção adulta, sem a qual a própria criança não sobreviveria. Mas, a vulnerabilidade humana também se mostra na fase adulta, quando o ser humano convive diretamente com o problema da corrupção humana e social. Como enfrentar a fragilidade da condição humana e como evitar que a ação humana não se deixe corromper pelos caprichos humanos e pela ordem social e política corrupta foi historicamente um dos grandes problemas das teorias educacionais clássicas.

Tais teorias apostaram no cultivo moral permanente do espírito humano como forma de enfrentar a corrupção humana e social. Sem educação, o ser humano vê-se dominado pelos seus instintos selvagens, afundando-se inescrupulosamente na ordem social corrupta. Na Pedagogia ocidental antiga, como mostrou Michel Foucault, eruditamente, no curso proferido no Collège de France, em 1982 (FOUCAULT, 2004), o cultivo virtuoso do espírito humano assume a forma de cuidado de si em Sócrates e de exercício de si na tradição do estoicismo, especialmente em Lúcio Aneu Sêneca. Desse modo, as variantes do cuidado de si e do exercício de si fundam as bases das grandes teorias educacionais ocidentais, desaguardo no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau e na *Pedagogia geral* de Johann Friedrich Herbart. Se *Emílio* é a grande obra pedagógica do século XVIII, *Pedagogia geral* o é do século XIX.

No presente ensaio, procuro investigar o modo como Herbart concebe o cultivo pedagógico do espírito humano, visando fortalecer moralmente o caráter contra o

risco permanente dos vícios e da corrupção humana. Defendo a hipótese de que ele, ao tomar a disciplina (*Zucht*)¹ como principal forma de exercício virtuoso do espírito humano, insere-se na tradição da *instructio* latina, diferenciando-se pontualmente da concepção pedagógica kantiana de disciplina. Herbart recorre, nos dois últimos capítulos do livro terceiro da *Pedagogia geral*, à noção de disciplina, atribuindo-lhe, por influência estoica, papel formativo. Tal papel insere-se na sua convicção pedagógico-política mais ampla, segundo a qual não há como enfrentar a corrupção do indivíduo e da sociedade sem a pedagogia do autogoverno. Ora, a disciplina é o principal exercício espiritual que torna o ser humano capaz de governar a si mesmo (*sich zu regieren*), habilitando-o também ao governo dos outros.

Devido à forte influência negativa que as investigações realizadas por Michel Foucault em *Vigiar e punir* exerceram no conceito de disciplina, fazendo-o quase desaparecer das teorias educacionais contemporâneas, começo o ensaio com uma breve reconstrução da posição foucaultiana. Na sequência, trato da herança pedagógica que pesou na formulação herbartiana da noção de disciplina, concentrando-nos na influência de Kant. Este filósofo atribui em suas preleções *Über Pädagogik* (*Sobre Pedagogia*) papel pedagógico destacado à disciplina. Por fim, dedico a última parte do ensaio para reconstruir a posição de Herbart, mostrando, ao mesmo tempo, que foi justamente a influência estoica que o permitiu não só se tornar original em relação a Kant, como também compreender a disciplina como principal exercício de formação espiritual do sujeito educacional, quer seja como educando ou educador.

O sentido negativo da disciplina

A disciplina tornou-se, não só nas teorias educacionais contemporâneas, senão também nas práticas educacionais formais e não formais, uma noção malvista. Cercada de preconceitos, é rapidamente excluída do vocabulário educacional. Esta concepção negativa de disciplina deve-se ao menos a quatro razões bem distintas e interligadas entre si: a) ela é identificada imediatamente com a força repressiva que conduz à violência; b) tal força assume, no contexto educativo, a forma clássica do castigo físico, o qual, embora já tenha sido rejeitado ainda em séculos anteriores, como, por exemplo, no século XVII, por John Locke (2003), em seus *Penamentos acerca da educação*, continua sendo empregado hoje em dia, ainda que veladamente; c) como castigo físico, baseado na violência, a disciplina opõe-se ao diálogo e, ao fazer valer a lei do mais forte pelo uso da força, exclui a possibilidade

da busca pelo entendimento; d) por fim, o sentido negativo de disciplina bloqueia o desenvolvimento das disposições intelectuais do sujeito educacional. Sob esta ótica, a disciplina estaria então na contramão da formação espiritual múltipla do educando, além de representar a adoção da postura autoritária no âmbito da educação.

Portanto, predomina, na atualidade, também no contexto educativo, o sentido negativo de disciplina, vinculado diretamente ao procedimento autoritário e opressivo imposto por um ser humano ao outro.² Basta falar de disciplina que logo se pensa em violência, dominação, ausência de diálogo e liberdade. Empregar a disciplina em sala de aula significa, então, segundo este ponto de vista, legitimar a autoridade autoritária do professor e suas formas de dominação das relações pedagógicas. Ou seja, como mecanismo de dominação, a disciplina representa a subjugação do educando pelo educador, significando em última instância a vontade dominante do professor ou da própria escola sobre os alunos. Este sentido negativo de disciplina não é exclusividade apenas das práticas educacionais e pedagógicas atuais.

No âmbito teórico (e histórico), Michel Foucault investigou cuidadosamente o poder disciplinar exercido, na Modernidade, por instituições sociais de forte influência, como exército, hospital, prisão, Estado e escola. A disciplina torna-se, segundo este autor, o mecanismo poderoso de “controle dos corpos e das forças individuais” (FOUCAULT, 2007, p. 142). Como poder vigilante opressivo, a disciplina se transforma na grande “fábrica de indivíduos”, constituindo-se na “técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2007, p. 143). Deste modo, a disciplina é a técnica opressiva do poder que domina e manipula os indivíduos, tornando-os objeto e instrumento de seus interesses. Refere-se, em seu sentido negativo, ao poder como dominação e as técnicas surgidas daí conduzem ao assujeitamento de seres humanos, uns em relação aos outros.

Embora a obra *Vigiar e punir* não investigue somente o dispositivo escolar, quando se reporta à instituição escola, especialmente à escola na forma de internato, atribui-lhe a vigilância hierárquica que é própria de outras instituições, como o exército. É sugestivo que Foucault trate deste tema no segundo capítulo da terceira parte da referida obra, intitulado precisamente de “Os recursos para o Bom Ades- tramento”. Ou seja, segundo ele, no contexto escolar a disciplina assume a forma autoritária da vigilância hierarquizada que conduz ao adestramento dos educandos, colocando-se no polo exatamente oposto da noção iluminista de educação. Em vez de ser uma das principais formas para o ser humano alcançar progressivamen-

te a maioria, a educação, sobretudo a escolar, torna-se um poderoso mecanismo de dominação e subjugação da vontade do sujeito educacional e o faz por meio do poder disciplinar rigoroso e vigilante que exerce sobre seus membros. Em síntese, cerceando a liberdade individual, a educação escolar conduz à obediência servil e, ao contrário de formar os indivíduos para a vontade própria, deforma-os.

O núcleo da obra *Vigiar e punir* que influenciou as teorias educacionais contemporâneas, materializando-se nas práticas educacionais cotidianas, consistiu-se, portanto, na redução da disciplina ao poder disciplinar, compreendido como forma de controle vigilante, de adestramento do ser humano. Para o Foucault de *Vigiar e punir* a disciplina é um exercício de adestramento e docilização dos corpos, bloqueando o exercício de autogoverno humano.³ Esta compreensão teórica tornou-se a principal aliada, certamente contra a própria vontade de Foucault, da flexibilização desregrada da liberdade individual, trazendo, como contrapartida, o enfraquecimento cada vez maior da liberdade social.⁴ A defesa sem limites da liberdade individual conduz à consciência segura dos direitos individuais, sem que tal consciência venha acompanhada, na mesma proporção, pela noção da responsabilidade dos deveres de cada um e da importância dos vínculos solidários como constitutivo da convivência humana e social. A defesa excessiva das liberdades individuais conduz, então, ao individualismo egoísta, sem reponsabilidade pelo bem público (DARDOT; LAVAL, 2016).

De outra parte, a exclusão da disciplina das práticas educacionais cotidianas – porque se a compreendeu tão somente como forma de adestramento – conduz, em última instância, para a ausência de limites. Porque a disciplina passou a ser compreendida geralmente como imposição de regras e a noção de limite tem a ver com regras, então, tornou-se necessário encontrar formas pedagógicas que pudessem educar sem o recurso à disciplina, dispensando também com isso própria noção de limites. Ora, esta cultura crescente de ausência de limites fortalece formas narcisistas de liberdade individual, tornando irrelevantes as formas de vida solidárias e cooperativas.

Não há dúvida de que, do ponto de vista educacional, *Vigiar e punir* assume uma concepção reducionista de disciplina, empobrecendo demasiadamente a teoria educacional subjacente à referida obra. O procedimento arqueológico que sustenta a análise do poder disciplinar, com base no qual Foucault identifica o aparato escolar com o “bom adestramento”, ignora a maioria e o autogoverno pedagógico como problema educacional chave da tradição pedagógica ocidental. Tal tradição encontra sua culminância nos séculos XVIII e XIX com a concepção formativa de

disciplina formulada por autores como Rousseau, Kant e Herbart. Ao reduzir a disciplina à forma de controle autoritário e vigilante, que conduz ao adestramento, Foucault cega-se da possibilidade de compreender a própria disciplina como forma genuína de exercício humano que está na base do trabalho intenso que o sujeito precisa fazer sobre si mesmo para alcançar sua própria transformação.

Contudo, a ideia de formação humana como exercício de si mesmo tem sua origem, na própria evolução intelectual de Foucault, na passagem da analítica do poder para a intensa reflexão sobre o problema da governamentalidade.⁵ São os últimos cursos proferidos no Collège de France que tomam o problema do governo como ferramenta conceitual para compreender as formas contemporâneas de constituição do sujeito. Isto traz profundas modificações na noção de educação, diferenciando-a da teoria educacional inerente ao sentido negativo de disciplina. O exercício intelectual empreendido em *A hermenêutica do sujeito* é um caso elucidativo da ampla problemática do governo de si mesmo como postura ético-estética de formação do si mesmo. Encontra-se aqui, neste movimento intelectual, um Foucault distante tanto das preocupações epistemológicas de inspiração estruturalista como da analítica arqueológica que reduz a disciplina ao controle rigoroso e vigilante. Por isso, baseando-se na genealogia do sujeito, *A hermenêutica do sujeito* reinterpreta as questões do saber e do poder sob outra ótica, também abrindo a possibilidade para pensar a formação ético-estética do sujeito de maneira ampliada.

No referido curso, proferido em 1982, Foucault investiga minuciosamente duas formas clássicas de governo de si, o cuidado de si e o exercício de si. Na primeira, tomando como referência o *Alcibiades* de Platão, mostra como a pretensão de governar bem os outros exige o governo ético de si mesmo. A conclusão lapidar que extrai do trabalho pedagógico exercido por Sócrates sobre o jovem Alcibiades torna-se referência ética indispensável para qualquer teoria educacional que se debruce sobre o problema da relação pedagógica entre educador e educando: só pode governar bem os outros aquele que for capaz de governar bem a si mesmo. Ora, o governo ético de si exige o permanente domínio de si mesmo, o qual é alcançado pelo diálogo aberto e franco com os outros. O domínio de si exige, portanto, este duplo movimento: saída de si mesmo, levando a sério o parceiro do diálogo e; retorno a si, para refletir o significado da saída de si mesmo e o encontro dialógico com o mundo. Diálogo e autorreflexão são então marcas características do cuidado de si como uma das expressões do governo de si.

A segunda forma de governo de si, o exercício de si, Foucault investiga no estoicismo antigo. Esta investigação ocupa a maior parte do curso proferido em 1982.

Esbanjando erudição, Foucault trabalha com vários autores e textos, interpretando as diferentes formas de exercício de si e detendo-se nas implicações formativas que estão vinculadas às diferentes formas de práticas de si. Embora muitos autores o tenham influenciado, não há dúvida que Sêneca permanece como a grande sombra intelectual de seu processo reflexivo. E isto não é de modo algum fortuito, sobretudo, porque as *Cartas a Lucílio* resume bem, como grande obra filosófica e pedagógica, o ideal educacional antigo, de tradição greco-romana. Subjacente a esta obra está a noção de educação como preparação para enfrentar o mundo e não só como formação para uma determinada profissão. Desse modo, a *instructio* é a reatualização latina da *paraskheué* grega: “Esta formação, esta armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamavam de *paraskheué*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio*” (FOUCAULT, 2004, p. 115).

Sêneca desenvolve a metáfora da educação como armadura em muitas cartas dirigidas a Lucílio. Todas elas contêm a preocupação em construir a fortaleza interior, por meio do cultivo virtuoso do caráter, para fazer frente aos perigos constantes que os vícios representam à ação humana. Paradigmática é, neste sentido, a carta 113, na qual Sêneca, depois de procurar se distanciar das sutilezas nas quais seus próprios mestres estoicos se perdiam, ao discutirem problemas relacionados às virtudes humanas, põe a questão decisiva, do ponto de vista da formação moral: “de que modo nos é possível atingir as virtudes, ou seja, qual a via que conduz até elas?” (SÊNECA, 2014, p. 626). A resposta que oferece para esta questão permite perceber o núcleo da metáfora da educação como armadura. Seu argumento, dirigindo-se especificamente à coragem, consiste resumidamente no seguinte: não é a fortuna, mas sim a coragem que constitui “a barreira inexpugnável a defender a fraqueza humana; quem dela se rodeia pode resistir em segurança a este violento cerco que é a vida” (SÊNECA, 2014, p. 626).

A metáfora da armadura tem sentido primeiramente devido à fraqueza humana. Porque a condição humana é frágil e a vida impõe obstáculos severos, ameaçando-a permanentemente por meio de paixões violentas e agressivas, a virtude é a arma que fortalece a condição humana para resistir ao cerco violento. Em síntese, a virtude como armadura é o poder que conduz o ser humano a dominar a si mesmo, uma vez que sem este domínio de si, ele (o ser humano) perde para suas próprias fraquezas. Ora, fortalecer o caráter significa, neste contexto, dominar as fraquezas por meio da virtude.

Em síntese, a evolução, no pensamento de Foucault, da analítica do poder para a interpretação das formas antigas de subjetivação, compreendidas como cuidado de si e exercício de si, permitiu-lhe compreender não só negativamente o problema da formação do si mesmo, dominado pelo poder disciplinar, mas também positivamente, por meio de diferentes exercícios que transformam formativamente o sujeito. Ora, se a formação do si mesmo depende de diferentes exercícios, a disciplina também precisa ser compreendida, neste novo contexto teórico, como fonte genuína de formação. Este é justamente o passo dado por Johann F. Herbart em sua *Pedagogia geral* e o faz intuitivamente com base na herança estoica. Embora Foucault não trate do pensamento pedagógico de Herbart, o caminho teórico aberto por *A hermenêutica do sujeito* nos permite interpretar a ação pedagógica da disciplina como exercício genuíno de formação do si mesmo. Ou seja, o procedimento metódico adotado por Foucault para interpretar a formação humana como exercício de si, quando projetado sobre a *Pedagogia geral*, possibilita pôr em evidência o sentido formativo da disciplina, como exercício espiritual de formação do sujeito educacional.

De outra parte, Johann F. Herbart também tem em mente, na *Pedagogia geral*, o sentido autoritário de disciplina, embora não seja este o sentido que, do ponto de vista pedagógico, efetivamente lhe interessa. No âmbito do “Governo das crianças”, o referido autor condena a noção de governo como controle rigoroso e vigilante do educador sobre o educando. Tal controle tem origem, na ótica foucaultiana, como tratamos acima, exatamente no poder disciplinar que a instituição escolar exerce sobre seus integrantes. Deste modo, o poder disciplinar vigilante torna-se a prática pedagógica adotada sem restrições nos internatos escolares daquela época. Considerando seu efeito destrutivo na formação da criança, Herbart, por sua vez, o descarta com veemência. Estava seguro, neste sentido, de que o educador, ao orientar-se pelo poder rigoroso e vigilante, joga o educando (a criança) nos braços da obediência servil, privando-lhe a possibilidade de formação progressiva da vontade própria.⁶ Portanto, havia claramente em sua recusa do poder disciplinar rigoroso a convicção moral com desdobramentos políticos: o exercício autoritário do poder conduz inevitavelmente à obediência passiva, incompatível com o ideal do autogoverno humano. Ora, tal obediência significa a negação do autodomínio como condição da ação moral, resultando disso a impossibilidade de construção do convívio humano autônomo e independente. Ou seja, para Herbart estava claro, como o estará mais tarde também para Foucault, que o controle rigoroso e vigilante nega por completo a capacidade humana de autogoverno. Desse modo, o poder

disciplinar vigilante e rigoroso impede o bom governo de si mesmo e, com isso, a possibilidade de *bem* governar os outros.

A recusa decidida do sentido negativo de disciplina é feita por Herbart com o intuito de preservar seu sentido formativo, o qual ele identifica com o exercício humano de armamento do espírito contra os vícios de caráter e a corrupção humana e social. Vê-se ressoar aqui, em seu pensamento pedagógico, a longínqua herança educacional estoica. Contudo, para melhor compreender o papel formativo que Herbart atribui à disciplina, faz-se necessário recorrer, antes e brevemente, ao conceito kantiano de disciplina, o qual é a fonte de influência filosófica mais imediata do próprio Herbart.

A noção de disciplina em Kant

Herbart publica a *Pedagogia geral* dois anos depois da morte de Immanuel Kant e assume, logo depois, a cátedra de Lógica e Metafísica ministrada pelo famoso filósofo de Königsberg, na Universidade Albertina. O vínculo intelectual de Herbart com Kant é profundo e seu pensamento pedagógico foi muito influenciado pela filosofia prática kantiana. Se o primeiro livro da *Pedagogia geral* possui uma influência marcante do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, no terceiro livro, intitulado de “Fortalecimento moral do caráter”, a herança kantiana é visível. A ideia de formação moral que sustenta a teoria educacional herbartiana tem forte inspiração em Kant, embora, como deixarei claro abaixo, as diferenças com o pensador de Königsberg são grandes.

Com a publicação da *Crítica da Razão Pura*, em 1781, Kant delimita os contornos do emprego teórico da razão pura, deixando o espaço aberto para o emprego prático da mesma. Na *Crítica da razão prática*, publicada em 1788, ele não só leva adiante a tarefa de justificação do emprego prático da razão pura, como defenderá o primado desta última em relação ao emprego teórico. No intervalo destas duas obras Kant escreve a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (FMC), na qual oferece, na terceira e última seção, uma teoria da obrigação moral que está na base do sentido pedagógico que atribui à disciplina em suas preleções *Über Pädagogik* (*Sobre Pedagogia*).

A teoria da obrigação moral é justificada na terceira seção da FMC por meio da dedução da lei moral como imperativo categórico e tal dedução é feita com base na pressuposição da liberdade como ideia da razão pura. A dedução, que é realizada aí está livre do “círculo vicioso” (“*geheimer Zirkel*”) constatado anteriormente

(GMS, IV, 450),⁷ porque não se trata mais de derivar analiticamente a lei moral da liberdade da vontade de um ser racional puro, mas sim, mostrar que para um ser racional sensível a lei moral não é uma consequência analítica da liberdade de sua vontade. Justamente por isso é preciso mostrar porque para este ser (sensível) a lei moral só pode valer enquanto dever, ou seja, na forma de um imperativo categórico. De qualquer sorte, o fundamental desta argumentação consiste em mostrar como o imperativo categórico é possível e responder esta questão não é outra coisa senão procurar mostrar “de onde a lei moral obriga” (*“woher das moralische Gesetz verbinde”*, GMS, IV, 450).

Este difícil e profundo problema de filosofia moral pressupõe o primado da razão prática sobre a razão teórica, sendo justamente neste contexto que a Pedagogia, ou seja, a teoria educacional, é tomada por Kant como uma das formas de realização de sua filosofia prática. Isto quer dizer, em outros termos, que uma teoria da formação moral do sujeito humano não pode efetivar-se sem a força pedagógica da disciplina, pois o adulto que se sente livremente obrigado a agir de acordo com a exigência do imperativo moral é a mesma criança que se habituou desde cedo, orientado pela disciplina, a agir conforme o poder de regras menores. Sendo assim, o sentido pedagógico da disciplina cumpre o papel propedêutico para a futura obrigação moral adulta. A criança que não teve a oportunidade de sentir a força pedagógica da disciplina, certamente encontrará maiores dificuldades, quando adulta, de se deixar obrigar livremente pelo conteúdo da ação moral. Ou seja, na prática, estará mais propensa a instrumentalizar os outros e a si mesma do que a sentir a humanidade na ação dos outros e em sua própria ação.

Considerando este peso arquitetônico desempenhado pela teoria educacional, como uma das formas de realização da filosofia prática, torna-se necessário esclarecer onde repousa, segundo Kant, o poder formativo da disciplina. É digno de nota, em primeiro lugar, que este pensador também vê o risco imanente à disciplina, pois seu sentido negativo conduz ao adestramento. Deste modo, tomado em seu sentido negativo, como uma prática de controle autoritário e rigoroso do educador sobre o educando, a disciplina adentra o educando, tornando-o obediente passivo do processo pedagógico. Kant é enfático: “O ser humano pode ser treinado, disciplinado, instruído mecanicamente, ou também ser ilustrado. Treinam-se cães e cavalos; mas também se pode treinar seres humanos. [...]. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; é necessário que aprendam a pensar” (Päd, IX, 450). Quando a disciplina se identifica com adestramento, ela deixa de ser formativa; de outra parte, torna-se formativa quando conduz ao pensamento.

Kant extrai o sentido formativo da disciplina da teoria educacional de inspiração rousseauiana, a qual também exercerá influência em Herbart. Segundo tal teoria, o sujeito educacional aprende quando for capaz de realizar suas próprias experiências. Sempre acompanhado de perto pelo preceptor, de cuja responsabilidade é a invenção adequada dos cenários pedagógicos, o aluno fictício possui a liberdade (bem regrada) de fazer suas próprias descobertas, formando-se a si mesmo como sujeito humano. O aspecto importante, filosófica e pedagogicamente, é que a ideia de fazer suas próprias experiências pressupõe a concepção ativa da condição humana, a qual está na base da maioridade, em todas as suas dimensões, educacional, jurídica, estética e política. Sem levar a sério a capacidade agente do ser humano, não há como formar o sujeito capaz de pensar por si mesmo. Portanto, capacidade agente e capacidade de pensar por conta própria são dois aspectos da maioridade humana que se implicam mutuamente.

A teoria educacional kantiana pressupõe, portanto, a condição humana agente e pensante. Considerando isto, compete à Pedagogia, como teoria educacional, investir no desenvolvimento das “disposições naturais” (*Naturanlagen*) do sujeito educacional. Todo o ser humano é um ser de possibilidades, sendo que a noção de disposição reúne o conjunto destas possibilidades. Como elas não se desenvolvem por si mesmas, a educação torna-se o principal mecanismo de desenvolvimento de tais disposições. Mas, como adverte Kant, nem toda a educação, ou seja, nem toda a Pedagogia, se presta para esta finalidade. Somente a “arte de educação racionada” é que consegue potencializar o desenvolvimento das capacidades humanas, conduzindo o sujeito educacional para sua autodeterminação. De outra parte, Kant vê na “arte de educação mecânica” o oposto do desenvolvimento humano, porque tal arte trata de maneira reduzida das próprias capacidades humanas.

Portanto, a autodeterminação do sujeito educacional pressupõe o sentido de maioridade duplamente constituído, como capacidade de agir e como capacidade de pensar. Na base de ambos está o sentido de liberdade que não é de modo algum o livre arbítrio, considerado como fazer o que bem entender em qualquer hora e lugar. Este é o sentido de liberdade selvagem que impede a sociabilidade moral e política do ser humano. A este sentido bárbaro de liberdade Kant, por influência de Rousseau, opõe a liberdade bem regrada, a qual não significa seguir servilmente a lei, mais construí-la com base nos ideais de humanidade, visando o bem público. Ora, é neste contexto mais amplo da *Aufklärung* moderna que Kant pensa a educação como exercício de lapidação da selvageria que está em cada um dos seres humanos

e como domínio dos caprichos e desejos mesquinhos que impedem o desenvolvimento moral (espiritual e cultural) do ser humano.

Também é baseando-se na ideia mais ampla de educação como exercício permanente de lapidação da barbárie que reside em cada ser humano que Kant concebe o papel formativo da disciplina. A condição selvagem significa querer levar uma vida totalmente livre, sem a presença de leis. Como tal condição é contrária a sociabilidade humana, ela precisa ser educada e a disciplina exerce precisamente este papel de conformar a ação humana às leis, leis da moral e, portanto, da humanidade. Assim afirma Kant: “A disciplina submete o ser humano às leis da humanidade, começando por fazê-lo sentir a força das próprias leis” (Päd, IX, 442). Ora, “fazê-lo” sem “sentir a força das próprias leis” caracteriza bem o sentido formativo que está inerente à noção kantiana de disciplina que será assumido, posteriormente por Herbart: trata-se do exercício democrático da autoridade adulta que se torna presente em sua relação com a criança, sem que a mesma note que está sendo orientada pela ação educativa adulta. Este ponto já me conduz ao próximo tópico do ensaio.

Disciplina como fortalecimento do caráter

Herbart possui como pano de fundo a noção kantiana de disciplina, mas a modifica significativamente. O fato de conceber a Pedagogia como um estudo independente, ele também pôde tratar a ação pedagógica da disciplina de maneira autônoma em relação à própria filosofia prática. Isso significa dizer que Herbart independiza sua teoria educacional do sentido transcendental de liberdade, não deduzindo o sentido da ação pedagógica da disciplina do conteúdo do imperativo categórico. Sua recusa do sistema filosófico é feita em nome da ação humana, sendo justamente esta guinada para a ação, tomando-a não mais no sentido transcendental, que o permite compreender a disciplina como principal exercício pedagógico-moral de formação da interioridade humana.

Não faltam passagens do terceiro livro da *Pedagogia geral*, nas quais é referido este sentido formativo da disciplina. Antes de desenvolver este aspecto, o próprio Herbart apressa-se em esclarecer que a noção de disciplina não é de modo algum estranha ao campo educacional, uma vez que a noção de educação (*Erziehung*) se origina do radical que significa propriamente disciplina (*Zucht*). O problema é que o substantivo *Zucht* é por si mesmo ambíguo, contendo dupla possibilidade. Pode significar, por um lado, adestramento, no sentido de “puxar” um animal pela corda

amarrada em suas aspas ou em seu pescoço. Mesmo nesta circunstância, o animal deixa ser puxado somente depois de muito treino e quando estiver devidamente domado. Ainda assim, ele pode resistir e, virando uma fera, pode avançar no que vê pela frente.

Mas *Zucht* tem, por outro lado, o sentido pedagógico de conduzir ou orientar o educando visando seu autogoverno. Kant foi enfático em suas preleções *Sobre Pedagogia*, como mostrei acima, ao afirmar que se adestra animais, mas que também se pode adestrar seres humanos. Ao assumir esta posição, coloca a disciplina no âmbito educativo – de não adestramento –, visando à formação do ser humano capaz de governar-se a si mesmo. Ao segui-lo de perto, neste aspecto, Herbart também toma a disciplina como preparo da capacidade do ser humano de se dirigir a si mesmo. Contudo, de modo mais específico do que Kant, concebe a disciplina como principal exercício de formação da experiência humana interior indispensável ao fortalecimento moral do caráter. A grande diferença entre os dois pensadores é que para Kant a disciplina é tomada como uma forma de pressão que o adulto exerce sobre a criança, enquanto para Herbart ela é o exercício de cultivo do jovem sobre si mesmo, visando alcançar a segurança interior indispensável à ação moral. Se para Kant ela ainda é uma pressão que vem de fora, para Herbart torna-se uma espécie de auto coação ou auto pressão (*Selbstzwang*) que o sujeito se põe a si mesmo visando dominar os vícios que o rodam permanentemente.

Deste modo, exercício e experiência interior são duas noções importantes para o esclarecimento do sentido pedagógico e moral que Herbart atribui à disciplina. Para que a noção de disciplina como principal forma de exercício espiritual humano ganhe sentido, é preciso compreender de que experiência interior se trata. Herbart sofre a influência estoica, mais forte talvez do que o próprio Kant, que lhe chega, entre outras fontes, por meio do *Emílio* de Rousseau. Sendo assim, o principal aspecto da experiência interior que precisa ser enfrentada é a vaidade do *amor próprio* e isto desde muito cedo, já na própria infância. O autor adverte, neste contexto, que a Pedagogia, como estudo independente, não deve realçar o eu próprio que é movido pelos desejos e prazeres que são alheios à vontade própria. A Pedagogia não deve realçar, portanto, “tudo aquilo que ocupa os desejos sem benefício, o que antecipa desejos que são próprios aos anos mais tardios, tudo o que alimenta a vaidade e o amor próprio (*Eigenliebe*)” (HERBART, 1965, p. 139).⁸

Portanto, inserindo-se na tradição estoica da qual *Emílio* de Rousseau é o principal portador moderno, Herbart concebe o amor próprio como aspecto constitutivo da interioridade humana, sobre o qual precisa incidir o processo formativo.

A maior luta do ser humano é, neste sentido, primeiramente consigo mesmo, com seus desejos e paixões ardentes, que podem distanciá-lo do caráter moral. Sem que este enfrentamento consigo mesmo seja feito, não há como pensar no convívio humano virtuoso. Com isto fica clara a primazia do trabalho de si sobre si mesmo como condição de possibilidade do convívio humano moralmente orientado. O eixo predominante é então a formação da interioridade, a qual resulta do autodomínio do aspecto destrutivo do amor próprio. Quanto mais determinado for tal autodomínio, mais fortalecido moralmente fica o caráter e, em última instância, o próprio convívio social. Fortalecimento do caráter tem a ver, por influência da tradição estoico-rousseauniana, com o trabalho intenso que o sujeito precisa fazer sobre os aspectos destrutivo de seu amor próprio.

Neste contexto, a própria noção de educação geral (*Allgemeine Erziehung*) ganha contornos bem definidos. Se o propósito maior é a formação da *fortaleza interior* para que o sujeito educacional possa dominar os desvarios de seu amor próprio e, com isso, estar fortalecido para enfrentar com serenidade as adversidades do mundo exterior, então a educação possui a tarefa de preparar o indivíduo para enfrentar a si mesmo e o mundo em que vive. Tal preparação, que é um longo e inesgotável processo formativo, assume metaforicamente a forma de *armadura*.

A noção de educação como armadura está subentendida na argumentação de Herbart, sobretudo, quando ele trata do papel das ideias (círculo de pensamentos) na formação do caráter. Neste âmbito, ele se refere à segurança interior que brota do espírito armado (*bewaffneter Geist*), afirmando que tal segurança, ao se reunir com um interesse puramente egoísta, corrompe imediatamente o caráter (HERBART, 1965, p. 113). Encontra-se aqui, deste modo, a metáfora da educação como armadura, proporcionando o vínculo entre espírito armado e segurança interior. Para onde sinaliza propriamente tal vínculo?

Ele é indicativo de duas ideias importantes, que interferem diretamente no modo de formação do caráter. A primeira ideia refere-se ao fato de que quanto mais armado for o espírito, mais segurança possui a interioridade humana. A armadura refere-se fundamentalmente ao intenso trabalho que o educando, com auxílio pedagógico do educador, precisa fazer sobre si mesmo, visando conquistar seu autodomínio. Até aqui há uma compreensão tão somente neutra da armadura do espírito, visando sua proteção interior. Porém, a segunda ideia indica que nem todo o espírito armado é sinônimo de formação moral do caráter, pois, como mostra a passagem acima, quando a segurança interior que brota do espírito armado se unir com interesses egoístas, tal segurança conduz à corrupção do caráter. Ora, como

o amor próprio desregrado é a principal fonte de egoísmo, a armadura do espírito como metáfora da formação moral significa o trabalho ético do sujeito educacional sobre si mesmo, visando a educação de seu amor próprio. Neste contexto, a disciplina é o exercício pedagógico por excelência capaz de armar formativamente o espírito, possibilitando que dele brote o caráter moral. De que natureza pedagógica se constitui o exercício disciplinar?

No quinto capítulo do livro terceiro da *Pedagogia geral*, Herbart atribui duas dimensões à disciplina como exercício de armadura da interioridade humana: uma dimensão externa, conduzida pelo educador e, outra, interna, assumida pelo próprio educando. Sem uma não há a outra e são as duas atuando simultânea e reciprocamente que formam a armadura moral do espírito. O fato é que o sentido formativo da disciplina não acontece somente pelo trabalho do educador ou do educando, exigindo sim o “pegar junto” e a reciprocidade de ambos. Tanto um como outro repousam no trabalho intenso e continuado que o sujeito educacional precisa fazer sobre si mesmo, visando a formação de um “ser humano naturalmente sereno” (HERBART, 1965, p. 136).

Estas duas dimensões da ação pedagógica da disciplina deixam-se esclarecer melhor no âmbito da diferença da própria disciplina em relação à ação pedagógica do governo e da ação pedagógica do ensino.⁹ Do ponto de vista da arquitetura da *Pedagogia geral*, Herbart esclarece que a disciplina possui em comum com o “Governo das crianças” o fato de atuar diretamente sobre a alma do educando. De outra parte, ela possui em comum com o ensino a formação como finalidade. Portanto, atuar formativamente sobre a alma do educando é o ponto em comum que a disciplina possui com o governo e o ensino. Mas, este ponto não elimina a diferença dela com os outros dois tipos de ação pedagógica.

A ação pedagógica de governo possui algo que a ação pedagógica da disciplina não pode mais aceitar. O governo emprega a pressão como poder exercido pelo adulto sobre a criança. Mesmo que seja baseada na autoridade amorosa, a pressão só acontece pela condução direta do adulto. Há momentos em que o adulto precisa ser firme com a criança, colocando-a limites sem recuar. Mas, como adverte Herbart, precisa fazê-lo de maneira breve e sem perder a amabilidade. Ora, uma pressão desta natureza, que vem de fora para dentro, que pressupõe o trabalho diretivo intenso do adulto já não deve mais fazer parte da disciplina como ação pedagógica. Na verdade, a disciplina já pressupõe o efeito pedagógico construtivo de tal pressão na formação do jovem e por isso deve atuar nele de outra maneira, ou seja, como destaca Herbart (HERBART, 1965, p. 129), atuando com outro acento. Como o jovem está em melhores condições de se dirigir a si mesmo em comparação

com a criança, o tipo de concordância que o educador precisa obter dele (do jovem) é manifestamente participativo. Aqui, nesta fase, o *Zwang* não funciona mais e o cultivo almejado da experiência interior do educando precisa ser provocado pelo educador de outro modo. Quanto mais o educador estimular o desenvolvimento da experiência interior do educando, de todas as suas disposições nas mais diferentes direções, menos deve fazer sentir sua autoridade sobre ele. Em síntese, o jovem, diferentemente da criança, pode assumir com maior independência seu próprio processo formativo, exigindo do adulto e dos outros jovens que lhe acompanham outra postura, menos diretiva e mais orientadora.

No que se refere ao ensino, a disciplina não precisa mais tratar de um terceiro, no caso, do objeto (conteúdo) de ensino, que mediava a relação pedagógica entre educador e educando. Não se trata, como alerta Dietrich Benner (1993, p. 125), exclusivamente da mediação e apropriação dos objetos de aprendizagem, ou seja, dos princípios da instrução educativa. Esta natureza específica do ensino cede lugar à interação direta entre educador e educando. O que está em jogo aqui são os princípios internos à interação entre eles, os quais se referem, em última instância, à própria ação entre seres humanos. O tipo de ação pedagógica no âmbito da disciplina refere-se então predominantemente ao autorrelacionamento do sujeito educacional consigo mesmo. Por isso que a disciplina como formação implica sempre autoformação. Ora, não é nada fortuito, neste contexto, a recorrência herbartiana a todas aquelas expressões que dão conta do exercício humano disciplinar como autoformação, principalmente, da observação de si mesmo.

O objetivo maior da ação pedagógica da disciplina consiste em propiciar as condições para que o sujeito educacional possa governar a si mesmo, pois a formação moral do caráter exige a capacidade de autogoverno. Contudo, tal objetivo não se esgota e nem pode se realizar somente no autogoverno individual. Herbart tem claro que a disciplina não se forma por meio do aglomerado que resulta de padrões e medidas nem de atos isolados, “mas antes do convívio contínuo” (HERBART, 1965, p. 130). Como arte ou como tecnologia educacional, a disciplina só pode ser a modificação da arte do convívio entre seres humanos. Sendo assim, este caráter eminentemente social da disciplina também exige do educador a “flexibilidade social”, com a qual pode cultivar a formação da autoestima do educando. Como exercício interior que contém esta dimensão social, a disciplina possui o poder de conduzir o sujeito educacional ao respeito de si próprio, o qual é condição indispensável à censura interior (autocoração), que está na base da formação moral do caráter e, por conseguinte, do respeito pelos outros e pelo mundo.

Em síntese, ao criticar o sentido negativo de disciplina como controle rigoroso e vigilante, Herbart acentua seu aspecto formativo como trabalho intenso do sujeito sobre si mesmo. Contudo, tal trabalho de maneira alguma é feito isoladamente, pois depende sempre do convívio social e do encontro formativo com o educador. De qualquer modo, tal trabalho é condição necessária para que o sujeito educacional alcance progressiva e indefinidamente o fortalecimento moral de seu caráter.

Considerações finais

Resumo agora os três passos argumentativos que empreendi no presente ensaio. Meu propósito maior foi reatualizar teoricamente o sentido formativo da disciplina, o qual se encontra desaparecido das teorias e práticas educacionais contemporâneas. Procurei mostrar, no primeiro passo argumentativo, que tal desaparecimento deve-se em parte à influência exercida pela obra *Vigiar e punir* de Michel Foucault e de interpretações parciais que são feitas por parte da pesquisa educacional brasileira. Seguindo a perspectiva de uma sociedade totalmente administrada Foucault reduz o sentido da disciplina ao poder rigoroso e vigilante que adentra o sujeito educacional no ambiente escolar, tornando-o dócil e passivo ao ordenamento social. Ora, reduzir o papel da escola a uma “maquinaria disciplinar” de docilização dos corpos significa, certamente contra a vontade de quem o faz, trazer água para o moinho do empreendedorismo neoliberal que domina o cenário educacional contemporâneo. Na sequência, ainda no primeiro passo argumentativo, busquei deixar claro que as investigações empreendidas nos cursos proferidos no Collège de France a partir de 1982, centradas na problemática do governo de si, permitiram Foucault ampliar sua própria compreensão de poder. Tal ampliação abre espaço, embora o próprio Foucault não tenha seguido nesta direção, para compreender o sentido formativo, e não só repressivo, inerente à disciplina.

Deste modo, pensando com Foucault e contra Foucault foi possível resgatar o sentido formativo atribuído à disciplina pela modernidade filosófico-pedagógica e pelo neo-humanismo, respectivamente por Kant e Herbart. No que se refere a Kant, ele limita o papel pedagógico da disciplina à infância. Parte da premissa de que a condição infantil é marcada pelo estado de rudeza, no qual a criança age orientada pelos seus instintos primários. Neste estado, ela se guia predominantemente pelos desejos, querendo viver a liberdade radical, caracterizada pela ausência completa de leis. Cabe ao adulto limitar por meio da disciplina a voracidade intempestiva dos caprichos infantis. A disciplina exerce, deste modo, o papel propedêutico de

preparar o pequeno educando para o agir moral adulto. Neste sentido, ela ocupa lugar propedêutico indispensável na arquitetura do pensamento de Kant, pois, como exercício formativo, a disciplina é uma das principais formas de realização da filosofia prática. Se a criança não se habituar a viver mediante pequenas regras, jamais conseguirá, quando adulta, viver *livremente obrigada* de acordo com o imperativo moral. O papel formativo da disciplina consiste, portanto, em criar no educando o senso mínimo de respeito à lei que o próprio sujeito, quando educado no espírito da maioria, constrói progressivamente para si mesmo na companhia mediadora do educador. Sob este aspecto, e este talvez seja o maior alcance político do papel formativo da disciplina, ela é propedêutica importante para a formação ética do espírito republicano indispensável ao convívio dialógico na esfera pública.

No que diz respeito a Herbart, fica nítido, de acordo com a *Pedagogia geral*, o quanto o pensamento filosófico e pedagógico de Kant o influenciou. Dele Herbart herdou principalmente o sentido formativo de disciplina, localizando inclusive o sentido da educação no próprio radical linguístico da disciplina (*Zucht*). Contudo, por defender a autonomia da Pedagogia em relação à Filosofia, foi-lhe possível abandonar o malfadado sonho kantiano de querer deduzir a teoria educacional e o próprio sentido formativo da disciplina da ordenação prescrita pelo imperativo categórico. Deste modo, ao conceber que a experiência interior se forma na ação constituída socialmente, Herbart consegue preservar uma dimensão mais aberta à educação geral em comparação com muitos pensadores iluministas que o antecederam. Sua metáfora da educação como armadura, que ele toma de empréstimo da tradição pedagógica, cuja origem remonta à *instructio* latina, permite-lhe conceber o papel formativo da disciplina nos termos do trabalho intenso que o sujeito educacional precisa fazer sobre si mesmo, visando sua própria transformação.

O percurso realizado no ensaio deixa-me a impressão de que a redução feita por Foucault da noção de disciplina, limitando-a ao poder vigilante e rigoroso, ocorre em nome do conceito radical de liberdade humana como ausência total de regras. Foi motivado por este espírito que Foucault cegou-se, em *Vigiar e punir*, da tradição pedagógica, fortemente enraizada nos séculos XVIII e XIX, segundo a qual a disciplina possui sentido formativo indispensável à teoria educacional e, em última instância, à ideia plural e aberta de sociedade. Como consentimento da lei que o sujeito dá a si mesmo ou como armadura do espírito, a disciplina possibilita o trabalho intenso do sujeito sobre si mesmo, visando conquistar seu próprio autodomínio, ou seja, seu autogoverno pedagógico e moral, limitando com isso sua própria liberdade. Neste sentido, longe de ser somente poder vigilante opressor, a

disciplina é um dispositivo de poder a serviço do autogoverno humano, que se traduz em diferentes práticas de si visando a própria transformação ética do sujeito.

Se a disciplina não possui só o sentido negativo, como poder coercitivo opressor, mas também positivo, manifestando-se pedagogicamente como diferentes formas de exercício visando o fortalecimento ético do sujeito educacional, há bons motivos para revigora-la nos meios educacionais atuais. O sentido formativo da disciplina pode servir como contraponto não só às práticas como também às teorias educacionais que a reduzem à força dominadora opressiva. O recurso ao sentido formativo de disciplina, enquanto trabalho ético de si sobre si mesmo, torna-se indispensável para enfrentar a crescente e descontrolada corrupção do atual mundo social e político. Em síntese, a investigação sobre o seu sentido formativo presente na tradição clássica do pensamento filosófico e pedagógico também constitui referência teórica importante para a crítica necessária do conservadorismo autoritário que toma conta do cenário cultural, educacional e político, contemporâneo.

Notas

- ¹ Contrariamente à sugestão feita por Andreas English, no ensaio publicado neste volume da Espaço Pedagógico, prefiro manter o termo disciplina como forma mais adequada de tradução da palavra alemão *Zucht*, e não como orientação moral, embora ao empregar *Zucht* Herbart certamente tem em mente o problema da orientação como aspecto constitutivo nuclear da formação humana na perspectiva moral.
- ² Rara exceção é o trabalho de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013, p. 52-65), os quais atribuem sentido formativo à disciplina na medida em que a concebem como tecnologia escolar a favor do cultivo espiritual do educando.
- ³ É preciso considerar, contudo, que leituras recentes da obra *Vigiar e punir*, confrontando-a com o pensamento do Foucault tardio, procuram relativizar a redução da disciplina ao poder controlador e vigilante. Veja, a este respeito, no campo pedagógico, o ensaio „Foucault revisitado: uma releitura da disciplina através do conceito de antropotécnica“, de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e Ana Cristina León-Palencia (2015, p. 209-239).
- ⁴ Tenho em mente aqui a distinção entre liberdade individual e liberdade social feita por Axel Honneth (2011).
- ⁵ Foucault (1989, p. 277-293) trata primeiramente do tema da governamentalidade na aula de 1 de fevereiro de 1978, no curso proferido no Collège de France.
- ⁶ No primeiro livro da Pedagogia Geral Herbart opõe o amor e a autoridade ao castigo físico e à aplicação abusiva do manual de ensino. Ocupo-me em interpretar o problema do “Governo das Crianças” em dois ensaios recentemente publicados (DALBOSCO, 2018a e 2018b). Também, sobre o mesmo tema, ver o livro sobre Herbart de Odair Neitzel (2019).
- ⁷ Utilizaremos as siglas usuais para as seguintes obras: *GMS: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*); *Päd: Über Pädagogik* (*Sobre Pedagogia*). Estes escritos serão citados segundo a Akademie-Ausgabe (AA), indicando-se primeiro a abreviatura da obra, seguida do número do volume em romano e da respectiva paginação em arábico.
- ⁸ Para uma reflexão sobre o aspecto destrutivo do amor próprio e anecessidade de sua educação especificamente no pensamento de Rousseau, consultar Dalbosco (2016).
- ⁹ Enquanto a ação pedagógica do governo constitui o fio condutor da exposição do livro primeiro da *Pedagogia geral*, a ação pedagógica do ensino é fio condutor do livro segundo.

Referências

- BENNER, D. *Die Pädagogik Herbarts*. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München, 1993.
- DALBOSCO, C. A. *Formação humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- DALBOSCO, C. A. Condição infantil e pedagogia da autoridade amorosa em Johann F. Herbart. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 43, p. 1131-1148, 2018a.
- DALBOSCO, C. A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: Autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 44, p. 1-18, 2018b.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boi Tempo, 2016.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HERBART, H. F. *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 1965.
- HONNETH, A. *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2011.
- KANT, I. *Gesammelte Schriften*. Herausgab von der Königlichen Preussischen (Deutschen) Akademie der Wissenschaft, Berlin, 1902ff.
- LOCKE, J. *Some Thoughts Concerning Education*. New York: Oxford University Press, 2003.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristiana Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- NEITZEL, Odair. *A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E.; LEÓN-PALENCIA, A. C. Foucault revisitado: uma releitura da disciplina através do conceito de antropológica. In: CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. (org.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e punir*. São Paulo: Editora da Livraria da Física, 2015. p. 209- 239.
- ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*. Tomo IV: Emile. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1999.
- SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Tradução, prefácio e Notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.