Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPAÇO PEDAGÓGICO

volume 28 número 3 set./dez. 2021
ISSN *on-line* 2238-0302

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA EM JOHANN FRIEDRICH HERBART

UPF EDITORA

ISSN *on-line* 2238-0302

ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagranda
Vice-Reitor de Graduação

Rogerio da Silva
Vice-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Assuntos Comunitários

Antônio Thomé
Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Adriana Dickel
Diretora

UPF | EDITORA
editora@upf.br
www.upf.br/editora

EDITORA
Janaína Rigo Santin

REVISÃO
Cristina Azevedo da Silva

PROGRAMAÇÃO VISUAL
Rubia Bedin Rizzi

Editor-Chefe
Prof. Dr. Telmo Marcon

Organizadores
Cláudio Almir Dalbosco
Odair Neitzel

Editores associados
Dr. Altair Alberto Fávero
Dr. Ângelo Vitório Cenci
Dr. Cleci Werner da Rosa
Dr. Telmo Marcon

Apoio Técnico
Regiano Bregalda
Jane Kelly de Freitas Santos
Marcelo Ricardo Nolli
Chaiane Bukowski
Renata Maraschin
Luciana Maria Schmidt Rizzi
Flaiane Costa

Produção da capa
Agecom

Membros internacionais
Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Fronesis Quito - Buenos Aires/AR
Dr. Hans-Georg Flikinger - Universidade de Kassel/DE
Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR
Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE
Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US
Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/PT
Dra. Nadja Maria Acioly - Régnier - IUFM/Université Claude Bernard Lyon1/FR
Dra. Margarita Sgró - UNCPBA/AR
Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de Febrero/AR

Membros nacionais
Dr. Dermeval Saviani - Unicamp
Dr. Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/Iesb
Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF
Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp
Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT
Dr. Osvaldo Giacoia Junior - Unicamp
Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove
Dr. Nelson Pretto - UFBA
Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília
Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR
Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Espaço Pedagógico [online] / Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 16, n. 2 (2009)- . – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009-

Anual: 1994-1998. Semestral: 1999-2016. Quadrimestral: 2017-.
eISSN 2238-0302.
Modo de acesso: <http://seer.upf.br/index.php/rep>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico. I. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

INDEXADORES:
DOAJ – Directory of Open Acess Journals
Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras
Edubase SBU– Sistema de Bibliotecas da Unicamp
UrichsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:
Google Scholar
Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:
REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portuga
Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras
LivRe – Revistas de livre acesso

A revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

ESPAÇO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

Editorial 845
Cláudio Almir Dalbosco
Odair Neitzel
Telmo Marcon

A vida e a obra de Johann Friedrich Herbart numa nova perspectiva 855
La vida y el trabajo del Johann Friedrich Herbart en una nueva perspectiva
The life and work of Johann Friedrich Herbart in a new perspective
Hans-Jürgen Lorenz

Complexidade e educação: a pedagogia de Herbart e seus conceitos próprios 877
Complejidad y educación: la pedagogía de Herbart y sus propios conceptos
Complexity and education: Herbart pedagogy and its own concepts
Ignazio Volpicelli

A escuta crítica e o aspecto dialógico da educação moral: a concepção de J. F. Herbart do professor como guia moral 905
La escucha crítica y el aspecto dialógico de la educación moral: la concepción de J. F. Herbart del maestro como guía moral
Critical listening and the dialogic aspect of moral education: J. F. Herbart's concept of the teacher as moral guide
Andrea English

Complexidade, instrução educativa e formação política 929
Complexity, educational instruction and political formation
Complejidad, instrucción educativa y formación política
Thomas Rucker

A faceta negativa na ação pedagógica e seu caráter formativo 953
A faceta negativa en la acción pedagógica y su carácter formativo
The negative facet in pedagogical action and its formative character
Odair Neitzel

Possui a disciplina papel formativo? Um ponto controverso das teorias educacionais 975
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

Instrução educativa e interesse múltiplo em Herbart: aproximações com a formação do sujeito ético em Foucault.....995
Instrucción educativa e interés múltiple en Herbart: aproximaciones con la formación del sujeto ético en Foucault
Educational instruction and multiple interest in Herbart: approaches with the formation of the ethical subject in Foucault
José Pedro Boufleuer
Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker

A pedagogia herbartiana e a sua inserção no cenário brasileiro: uma leitura histórica.....1016
Herbatian pedagogy and its insertion in the Brazilian scenery: a historical reading
La pedagogía herbartiana y su inserción en el escenario brasileño: una lectura histórica
Geise Kelly Alves de Morais
Aparecida Favoreto

Solitude e isolamento: o caráter formativo do encontro consigo mesmo 1036
Solitude and isolation: the formative character of the meeting with yourself
Soledad y aislamiento: el carácter formativo del encuentro con usted mismo
Vânia Lisa Fischer Cossetin

O bem-estar subjetivo de professores: uma investigação em tempos de pandemia.....1055
The subjective well-being of teachers: an investigation in times of pandemic
El bienestar subjetivo de los docentes: una investigación en tiempos de pandemia
Luiz Gonzaga Lapa Junior

Falta de empatia ao trabalho docente: os dissabores vivenciados pelo professor durante a pandemia.....1070
Lack of empathy to teaching work: the disables experienced by the teacher during the pandemic
Falta de empatía al trabajo docente: las discapacidades experimentadas por el maestro durante la pandemia
Sônia da Cunha Urt
Silvia Segovia Araujo Freire
Adaline Franco Rodrigues

Práticas de cuidado de si no isolamento social 1087
Practises of self care in the social isolation
Prácticas autocuidado en aislamiento social
Fernanda Antônia Barbosa da Mota
Heraldo Aparecido Silva

Ética da alteridade: implicações da não presencialidade na educação a distância 1104
Ética de la alteridad: implicaciones de la no presencialidad en la educación a distancia
Ethics of alterity: implications of non-presentiality in distance education
Amanda Pires Chaves
Pedro L. Goergen

Educação para a convivência ética: uma emergência 1123
Educación para la convivencia ética: una emergencia
Education for ethical coexistence: an emergency
Juliana Aparecida Matias Zechi
Loriane Trombini Frick
Maria Suzana De Stefano Menin

O ensino como atividade mediadora no processo de apropriação de conceitos 1149
Teaching as a mediating activity in the process of appropriating of concepts
La enseñanza como actividad mediadora en el proceso de apropiación de conceptos
Sandro Roberto Cossetin
Marli Dallagnol Frison

Diálogo com educadores

Os clássicos e a educação atual: entrevista com Rainer Bolle 1174
Cláudio Almir Dalbosco
Odair Neitzel

Resenha

Um filósofo que caminha: sobre "educação e formação humana na sociedade atual" 1190
Francisco Carlos dos Santos Filho
Luciana Oltramari Cezar

Manifesto em defesa do legado de Paulo Freire à educação no ano do centenário de seu nascimento 1197
Eldon Henrique Mühl

ESPAÇO PEDAGÓGICO

EDITORIAL

Cláudio Almir Dalbosco[*]
Odair Neitzel[**]
Telmo Marcon[***]

Este número da revista *Espaço Pedagógico* tem como dossiê **Educação e filosofia em Johann Friedrich Herbart**, pedagogo alemão (1776-1841). Tem por objetivo, entre outros, ampliar a compreensão desse grande clássico da pedagogia para além do universo didático e das ciências da educação. Por muito tempo, Herbart foi recebido, também por influência dos próprios neoherbartianos, como o pai da formalização moderna dos passos didáticos de ensino: clareza, associação, ordenação e ordem. De outra parte, também foi considerado o inventor moderno das ciências da educação, oferecendo argumentos decisivos para que a pedagogia pudesse ser tratada sob essa perspectiva. Por fim, neste mesmo âmbito diversificado de recepção de seu pensamento, Herbart não tardou a ser enquadrado no rol da pedagogia conservadora. Ao aceitar que suas ideias pedagógicas seriam conservadoras, os "progressistas" passaram a criticá-lo, porque teria secundarizado o papel do aluno em nome da centralidade intelectual e pedagógica do professor. Segundo tal interpretação atribuída a Herbart, o professor seria o soberano do processo

[*] Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3408-2975. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com
[**] Doutor em Educação (UPF/Universität Kassel). Professor Adjunto na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Filosofia (PPGE/PPGFIL). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8121-1149. E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br
[***] Doutor em História Social pela PUC-SP, com pós-doutorado em Educação Intercultural pela UFSC. Professor e pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da UPF. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-9110-3210. E-mail: telmomarcon@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pedagógico, não deixando lugar para a participação do aluno. Como se pode ver, muitos são os problemas a serem aprofundados e esclarecidos.

Há uma vasta literatura internacional atualizada que auxilia a desfazer os supostos didaticismo, cientificismo e conservadorismo autoritário do pensamento pedagógico de Johann Friedrich Herbart. É preciso reconhecer o trabalho investigativo pioneiro empreendido por Dietrich Benner e Wolfdietrich Schmied-Kowarzik na década de 1960, no âmbito da filosofia da educação (BENNER; SCHIEMID-KOWARZIK, 1967). Ao investigar a interdependência entre filosofia prática e pedagogia, os autores inserem Herbart na mais antiga tradição da pedagogia da práxis, mostrando o quanto a teoria educacional herbartiana possui um fundo ético indispensável, que fundamenta seus principais conceitos pedagógicos. Esse trabalho pioneiro foi levado adiante pelo próprio Benner nas décadas seguintes, destacando-se, entre outros, seu renomado livro: *Pedagogia de Herbart* (*Die Pädagogik Herbarts*). Com este trabalho, Benner consolidou-se como um dos principais intérpretes atuais do pensamento de Herbart, oferecendo uma interpretação original da *Pedagogia geral* (*Allgemeine Pädagogik*), considerada a principal obra de Herbart (BENNER, 1993). Sua originalidade interpretativa repousa, entre outros aspectos, na defesa da unidade tensional sistemática entre o pensar e o agir pedagógicos que se desdobra em três âmbitos distintos da ação pedagógica, mas profundamente interligados entre si: governo, ensino e disciplina.[1]

Outro passo decisivo na atualização crítica do pensamento de Herbart foi a fundação, no início do século XXI, da Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*), com a realização de um congresso anual voltado especificamente para dialogar com as ideias de Herbart sob diferentes perspectivas teóricas atuais. O próprio leitor é presenteado, neste número da *Espaço Pedagógico*, com uma entrevista inédita que fizemos com o atual o presidente da *Internationale Herbart Gesellschaft*, professor Rainer Bolle. O fato é que, desse esforço coletivo interdisciplinar, tem-se como resultado um amplo trabalho de editoração, abarcando vários volumes que contemplam diferentes temas e dimensões do próprio pensamento de Herbart.[2]

Para o nosso propósito, interessa destacar, neste momento, o volume "*Conceitos próprios e o desenvolvimento interdisciplinar*" ("*Einheimische Begriffe und Disziplinentwicklung*"), resultado do 7º Congresso Internacional da Sociedade Internacional Herbart, ocorrido na Universidade de Duisburg, na Alemanha, de 20 a 22 de março de 2013 (CORIAND; SCHOTTE, 2014). O referido volume contém um material precioso de estudo, representado pela voz de muitos especialistas do

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pensamento de Herbart sobre a possibilidade e a importância de a pedagogia se autocompreender como campo autônomo de investigação da educação e da prática educativa, em trabalho interdisciplinar com outros campos do conhecimento humano.[3]

O diálogo com a literatura internacional atualizada permite ver com olhos críticos o didaticismo, o cientificismo e conservadorismo autoritário atribuídos a Herbart. Em primeiro lugar, no que se refere ao didaticismo, a redução do complexo e profundo pensamento pedagógico de Herbert à esquematização do formalismo didático desconsidera a ideia de formação (*Bildung*) que sustenta filosoficamente as noções de educação e ensino que estão na base de suas ideias pedagógicas. Uma leitura cuidadosa da *Pedagogia geral* revela o quanto Herbart busca sustentar suas ideias do ensinar e do aprender na mais alta tradição pedagógica ocidental, ou seja, nos ideais da Paideia grega e da *Humanitas* latina, que desaguam na *Bildung* alemã de inspiração kantiana.[4] É do diálogo crítico com essa tradição que Herbart cria e justifica dois de seus conceitos pedagógicos fundamentais, a saber: a instrução educativa (*erziehender Unterricht*) e o interesse múltiplo (*vielseitiger Interesse*). Isso significa dizer que o ensino, antes de ser didático no sentido de ser guiado por regras e técnicas impostas de fora ao aluno, precisa ser formativo, ou seja, organizado e exercitado de tal maneira que possa conduzir os envolvidos no processo de ensinar e aprender a pensarem por si mesmos. Sob este aspecto, Herbart recria e amplia, com sua tese do autogoverno ético formativo, o núcleo da pedagogia esclarecida, colocando a coragem de pensar por si mesmo (*sapere aude*) como ponto de partida da formação das capacidades humanas.

No que se refere ao cientificismo, ele brota da tendência pedagógica dominante no século XX de querer reduzir questões teórico-metodológicas do ensino à lógica das ciências naturais. Tal tendência termina por desaguar, em última instância, na própria redução da pedagogia em uma ciência da educação, acalentando o sonho de alcançar o mesmo nível de "objetividade" de outras ciências. Ora, quando Herbart foi chamado, nesse contexto, para levar água ao moinho da ciência educativa, ignorou-se o fundamental de sua própria pedagogia, a saber, que ela não pretendia igualar-se à ciência experimental de sua época, mas, sim, buscar ser uma pedagogia geral, sustentada tanto pela filosofia prática como pela psicologia. Nesse contexto, sua obra *Die Allgemeine Pädagogik* vem novamente nos socorrer, pois, nela, o pedagogo alemão defende, ainda na introdução, o seguinte:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Seria bem melhor se a pedagogia pudesse refletir da forma mais precisa possível sobre seus próprios conceitos (*einheimischen Begriffe*) e cultivasse melhor o pensamento autônomo. Assim, ela poderia se tornar o núcleo de um campo investigativo e não correr mais o perigo de ser governada por um estrangeiro, como uma distante província conquistada (HERBART, 1965, p. 21).

Fica estabelecido, então, na breve passagem supracitada, o projeto de tornar a pedagogia um campo de investigação independente, baseada no pensamento autônomo capaz de justificar seus próprios conceitos, irradiando assim outros campos investigativos. Contudo, esse projeto fora abandonado nas décadas seguintes, culminando, já no século XXI, na redução quase por completo da pedagogia em curso de formação de professores, orientada cada vez mais pela noção de aprendizagem dominada pela linguagem das competências e habilidades.

Por fim, nada mais injusto aos ideais pedagógicos herbartianos do que a acusação de conservadorismo autoritário. Sob esse aspecto, suas ideias pedagógicas precisam ser submetidas a uma leitura "não tradicional", capaz de mostrar o quanto o aluno, diferentemente do que se pensa, ocupa lugar proeminente no processo pedagógico. Sua reflexão sobre o governo das crianças (*Regierung der Kinder*) destaca o princípio pedagógico, herdado tanto de Rousseau como de Pestalozzi[5], de que o processo formativo precisa partir do mundo experiencial do aluno, respeitando suas condições intelectuais e emocionais iniciais, e somente com base nisso pode estender-se para novas experiências, contemplando novas unidades temáticas. Contudo, e nisso Herbart insiste convictamente, o respeito ao mundo da criança precisa vir acompanhado pelo trabalho intelectual permanente do professor, sem que este possa renunciar em nenhum momento ao seu papel de condutor espiritual do processo formativo. Pois, quando o professor assume com responsabilidade esse papel, além de respeitar efetivamente seu aluno, termina por se formar ele próprio no processo educativo. Podemos observar, com isso, que o autogoverno pedagógico defendido pelo pedagogo alemão vale, reciprocamente, tanto para o aluno como para o professor.

O dossiê **Educação e filosofia em Johann Friedrich Herbart** inicia com o artigo do professor doutor Hans-Jürgen Lorenz, que, por longos anos, foi diretor do Herbartgynasium de Oldenburg, cidade natal de Herbart. Com o título *A vida e a obra de Johann Friedrich Herbart numa nova perspectiva*, objetiva principalmente desconstruir a imagem de Herbart como pedagogo autoritário e carrancudo. Lorenz faz uma reconstrução da biografia de Herbart, destacando momentos importantes da vida pessoal e acadêmica do filósofo-pedagogo. O texto traz elementos da relação de Herbart com a comunidade acadêmica, tanto em Göttingen quanto

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

em Königsberg, referindo figuras familiares e os próprios estudantes. O autor busca resgatar a figura do mestre e do intelectual Herbart, acessível, de bom trato, humano, sensível e intelectual.

O professor doutor Ignazio Volpicelli, da Università degli Studi di Roma, aborda, em seu artigo *Complexidade e educação: a pedagogia de Herbart e seus conceitos próprios*, um dos temas mais caros a Herbart: a natureza estatutária da pedagogia como campo de saber próprio e acadêmico. Trata-se da reflexão sobre a elaboração de seus conceitos próprios com base na complexa relação que a pedagogia mantém consigo mesma e com as outras áreas do saber, especialmente com a filosofia prática e a nascente psicologia. O autor tangencia, assim, a discussão herbartiana que coincide com o surgimento da pedagogia como ciência ou campo do saber acadêmico e da defesa de investigação da ação pedagógica para o desenvolvimento da prática educativa.

A doutora Andrea English, professora da Universidade Edimburgo, na Escócia, nos brinda com seu texto *A escuta crítica e o aspecto dialógico da educação moral: a concepção de J. F. Herbart do professor como guia moral*. A autora faz uma reflexão a partir da obra nuclear de Herbart: *Pedagogia geral derivada do fim da educação* (1806), destacando o aspecto da escuta crítica do outro que é inerente à relação dialógica professor-aluno. English sustenta que a escuta crítica, principalmente a partir do papel de docente, é fundamental para o desenvolvimento moral dos educandos.

No artigo *Complexidade, instrução educativa e formação política*, o professor doutor Thomas Rucker, da Universidade de Berna, na Suíça, realiza um esforço de atualização do pensamento pedagógico de Herbart, tomando nuclearmente o conceito de *instrução educativa*, para refletir sobre a possibilidade da formação política na atualidade. Busca destacar possíveis relações entre o conceito de interesse múltiplo e a multiplicidade de orientações, perspectivas de pensamento e saberes que caracterizam a sociedade complexa contemporânea. Nesse sentido, defende, sustentando-se no conceito de interesse múltiplo da pedagogia de Herbart, a necessidade de formação para a complexidade de orientações como condição da convivência política democrática nas sociedades contemporâneas.

Nessa perspectiva, também se inscreve o artigo *A faceta negativa na ação pedagógica e seu caráter formativo*, do professor doutor Odair Neitzel, que intenciona refletir sobre o aspecto negativo enquanto descontinuidade do habitual na ação pedagógica. Essa argumentação, sustentada no conceito de disciplina formativa de Herbart, pretende mostrar que, das inúmeras facetas da ação pedagógica, a di-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mensão da negação não pode ser negligenciada, sendo esta compreendida como um momento de descontinuidade da ação habitual, visando provocar uma suspensão e uma abertura do pensamento para a reflexão. Trata-se da negação como suspensão da ação habitual e irrefletida do sujeito, sendo que, precisamente por isso, ela assume dimensão formativa.

O professor doutor Cláudio Almir Dalbosco contribui com as reflexões sobre Herbart tocando em um dos conceitos mais controversos e mal compreendidos: a *disciplina formativa*. Em *Possui a disciplina papel formativo? Um ponto controverso das teorias educacionais*, o autor lança mão da crítica de Foucault às práticas disciplinadoras que são perversas à medida que negam os sujeitos, para apresentar, como contraponto, a dimensão formativa atribuída por Herbart à disciplina. O referido ensaio procura mostrar o lugar arquitetônico ocupado pela disciplina na tríade da ação pedagógica pensada por Herbart, deixando claro seu papel ético-formativo na difícil e progressiva conquista do autogoverno de si mesmo e dos outros.

O artigo de José Pedro Boufleuer e Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker, *Instrução educativa e interesse múltiplo em Herbart: aproximações com a formação do sujeito ético em Foucault*, retoma as noções de instrução educativa e de multiplicidade do interesse em Herbart, objetivando uma releitura do seu potencial pedagógico e a "sua articulação com o caráter hermenêutico da condição humana". Os autores destacam que há uma "dimensão ética e formativa presente nos saberes/conhecimentos escolares e que tornam possível a constituição de um modo ético de existir". O artigo estabelece aproximações entre essas ideias de Herbart com o sentido formativo do cuidado de si e do saber da espiritualidade a ele vinculado, em Michel Foucault. Os autores concluem que a formação para a multiplicidade do interesse amplia o universo simbólico do sujeito, permitindo-lhe compreender a si, ao outro e ao mundo de modo alargado, o que é fundamental para uma vida ética.

A contribuição de Geise Kelly Alves de Morais e Aparecida Favoreto é o artigo intitulado *A pedagogia herbartiana e a sua inserção no cenário brasileiro: uma leitura histórica*. As autoras problematizam como a pedagogia de Herbart chega ao Brasil e reconhecem que há controvérsias sobre essa recepção: ora citada como um modelo que deveria ser incorporado ao ensino, ora como exemplo de uma pedagogia conservadora, um psicologismo e um didatismo não recomendáveis. A segunda parte do artigo analisa, numa perspectiva histórica e dialética, os fundamentos dos princípios pedagógicos herbartianos e conclui que a obra de Herbart é um documento extraordinário para pensar a pedagogia e para a tomada de posição frente ao processo histórico.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Na sequência, há um conjunto de artigos que abordam questões diversas, especialmente relativas à pandemia da Covid-19. O primeiro é de Vânia Lisa Fischer Cossetin: *Solitude e isolamento: o caráter formativo do encontro consigo mesmo*. A autora trata sobre os impactos decorrentes da pandemia em relação à saúde mental da população e o sofrimento psíquico decorrente do distanciamento físico. A hipótese norteadora da reflexão é que a pandemia acabou induzindo a uma introspecção que poucos estavam dispostos ou aptos a fazer, intensificando o sentimento de solidão e o sofrimento dela advindo. Esse processo, no entanto, permitiu que a pandemia não fosse pensada apenas como "efeito traumático ou patologia", mas, sim, "como inerente à condição humana, inclusive como uma experiência de teor formativo". Nesse sentido, destacam-se três posicionamentos em decorrência da pandemia: o sentimento de solidão devido ao isolamento; a solidão compreendida num sentido positivo; e, por fim, a reflexão sobre o caráter formativo de o sujeito ficar só.

O artigo de Luiz Gonzaga Lapa Junior, *O bem-estar subjetivo de professores: uma investigação em tempos de pandemia*, analisa os impactos nas regras e nos hábitos das pessoas devido à pandemia da Covid-19 e as novas realidades sociais e escolares que impactaram nas formas de trabalho dos professores. O artigo objetivou estudar o bem-estar subjetivo em docentes de três municípios de Goiás. Participaram da pesquisa 481 docentes. Os resultados apontaram para a predominância de afetos positivos e uma indefinição quanto à satisfação com a vida. Conclui que é importante investigar o bem-estar subjetivo de docentes, visando o planejamento de ações e a formulação de políticas públicas que levem em consideração a saúde coletiva e a felicidade dos docentes.

O artigo de Sônia da Cunha Urt, Silvia Segovia Araujo Freire e Adaline Franco Rodrigues, intitulado *Falta de empatia ao trabalho docente: os dissabores vivenciados pelo professor durante a pandemia*, aprofunda a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são primordiais para possibilitar ao homem a percepção de si e de suas atitudes na relação com o outro na sociedade, bem como denuncia a falta de empatia ao trabalho docente emergido durante a pandemia. As autoras analisam como a empatia pode ajudar a enfrentar o adoecimento do professor em épocas de crises e inseguranças pessoais e profissionais e criticam, também, o desapreço ao educador e os desafios que ele enfrenta no trabalho remoto. Ainda, reforçam a importância da escola e da educação escolar na formação humana.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Fernanda Antônia Barbosa da Mota e Heraldo Aparecido Silva contribuem, no contexto da pandemia, com o artigo *Práticas de cuidado de si no isolamento social*. Os autores objetivam refletir sobre a contribuição do cuidado de si para a ressignificação da prática docente no panorama atual de isolamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus. Para tanto, recuperam elementos do cuidado de si do período helenístico e romano, concluindo que as práticas de si podem contribuir para lidar melhor com a situação pandêmica, pois somente com o cuidado de si podemos cuidar do outro, ao proporcionar melhores condições físicas e mentais para o enfrentamento de um contexto adverso, no qual as novas metodologias educacionais foram subitamente inseridas na vida dos docentes, os quais tiveram que se reinventar no cenário contemporâneo de crise.

Amanda Pires Chaves e Pedro L. Goergen colaboram com o artigo intitulado *Ética da alteridade: implicações da não presencialidade na educação a distância*. Nele, os autores discutem as possíveis implicações da não presencialidade na constituição da alteridade enquanto fundamento da ética nos processos de formação superior a distância. Fundamentam suas reflexões em Emmanuel Levinas, especialmente no conceito de alteridade, e dizem, com base no autor, que a relação face a face entre seres humanos rompe o caráter totalizador da relação de indiferença e intolerância e abre caminho para uma nova relação eu-Outro, que considera plenamente a alteridade, respeitando as diferenças. Eles concluem que é possível verificar que a não presencialidade traz implicações para a constituição da alteridade enquanto fundamento ético dos processos de formação superior a distância, associados às relações intersubjetivas, entre professores e alunos.

O artigo de Juliana Aparecida Matias Zechi, Loriane Trombini Frick e Maria Suzana De Stefano Menin, intitulado *Educação para a convivência ética: uma emergência*, ressalta a importância de a escola favorecer a construção de valores na constituição de indivíduos solidários, cooperativos, empáticos e justos. Nesse sentido, o artigo objetiva reconstruir os princípios da educação para a convivência ética, mostrando algumas experiências educacionais inspiradoras. As autoras comparam experiências de escolas brasileiras e espanholas, para observar como elas desenvolviam práticas de melhoria da convivência e realização de entrevistas semiestruturadas com professores ou equipe diretiva. Mesmo com as diferenças e as especificidades das instituições pesquisadas, destacam que elas inspiram reflexões frutíferas sobre a urgência da educação para a convivência ética e modos de organizá-la.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Por fim, temos a contribuição de Sandro Roberto Cossetin e Marli Dallagnol Frison, com o artigo *O ensino como atividade mediadora no processo de apropriação de conceitos*, que objetivou problematizar a atividade de ensino e a formação de conceitos em ambientes de estudo e suas implicações no desenvolvimento humano. Ancorados em autores da perspectiva histórico-cultural, Cossetin e Frison concluem que são necessárias mudanças quanto às concepções referentes à formação de conceitos, na organização curricular, na direção da apropriação do conhecimento pelos sujeitos a partir da coletividade, nos pressupostos das mediações e da formação docente para atuar na educação básica e superior.

O *Diálogo com educadores* traz as contribuições resultantes da entrevista feita com Rainer Bolle, tratando dos clássicos e da educação atual. O professor doutor Rainer Bolle é o atual presidente da prestigiosa Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*). Com sede na Alemanha, a referida sociedade desenvolve amplas atividades acadêmicas e científicas sobre o clássico autor da pedagogia alemã. Os interessados que desejarem maiores informações sobre a referida sociedade, poderão acessar o *site*: https://www.herbart-gesellschaft.de. A entrevista contou com a participação dos professores doutores Cláudio Almir Dalbosco e Odair Neitzel, tanto na formulação quanto na tradução das questões.

Por fim, temos a resenha da obra de Dalbosco: *Educação e condição humana na sociedade atual*: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo (Curitiba: Appris, 2021), que tem como título: *Um filósofo que caminha: sobre educação e formação humana na sociedade atual.* A resenha foi realizada por Francisco Carlos dos Santos Filho e Luciana Oltramari Cezar. Eles sintetizam o alcance da obra ao afirmar: "Resenhar esse livro é dar um passeio que nos leva desde um diagnóstico de época da educação, do papel dos clássicos e sua atualização na formação humana, até propostas para os problemas da educação na sociedade atual". A conclusão da resenha é lapidar: "se o reducionismo na formação acadêmica representa o risco constante do encolhimento das mentes, o encurtamento das humanidades significa o encurralamento do sujeito".

Por fim, o *Manifesto em defesa do legado de Paulo Freire*, elaborado pelo professor-doutor Eldon Henrique Mühl, em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Nupefe, do Gepes, do Nupepp e demais grupos de pesquisa vinculados ao programa, bem como da revista *Espaço Pedagógico*, ao grande educador Paulo Freire, que continua inspirando pesquisas e intervenções pedagógicas emancipadoras e alimentando esperanças de vida e cidadania para todos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] Ocupamo-nos, recentemente, cada um ao seu modo e sob a forte influência do trabalho de Dietrich Benner (1993), com a interpretação da *Pedagogia geral* de Herbart. Ver, a esse respeito, Dalbosco (2018a, 2018b) e Neitzel (2019).

[2] Para os interessados, segue o *link* da Sociedade Internacional Herbart, no qual consta também a relação de todos os volumes publicados, com o respectivo resumo de cada um: https://www.herbart-gesellschaft.de.

[3] Chamamos a atenção principalmente para a terceira parte do referido volume, que trata dos "conceitos próprios" da pedagogia em sua relação com disciplinas próximas. Para exemplificar, essa parte do volume contém um ensaio muito interessante, escrito por Steffen Schlüter, sobre a liberdade da criança segundo Herbart (SCHLÜTER, 2014, p. 257-269).

[4] Cabe referir que Herbart, além de ser um profundo conhecedor da filosofia crítica de Immanuel Kant, foi seu sucessor na famosa cátedra de Lógica e Metafísica na Universidade Albertina, de Königsberg.

[5] Logo depois de seus estudos e com apenas 21 anos de idade, Herbart muda-se para a Suíça, assumindo lá, por vários anos, o trabalho de preceptoria na casa de famílias nobres. Um dos objetivos que o moveram para lá foi conhecer de perto as experiências pedagógicas e os escritos de Pestalozzi. Sobre isso, ver Walter Asmus (1968).

Referências

ASMUS, Walter. *Herbart*. Band I: Der Denker. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1968.

BENNER, Dietrich. *Die pädagogik Herbarts*: eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München: Juventa-Verlag, 1993.

BENNER, Dietrich; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*: Herbarts praktische Fhilosophie und Pädagogik. Ratinger bei Düsseldorf: A. Henn Verlag, 1967. v. I.

CORIAND, Rotraud; SCHOTTE, Alexandra (Hrsg.). *"Eiheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung*. Jena: Garamond Verlag – Edition Paideia, 2014.

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.

HERBART, Johann Friedrich. *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.

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

SCHLÜTER, Steffan. Über die Freiheit des Kindes nach Herbart. *In*: CORIAND, Rotraud; SCHOTTE, Alexandra (Hrsg.). *"Eiheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung*. Jena: Garamond Verlag – Edition Paideia, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A vida e a obra de Johann Friedrich Herbart numa nova perspectiva[1]

La vida y el trabajo del Johann Friedrich Herbart en una nueva perspectiva

The life and work of Johann Friedrich Herbart in a new perspective

Hans-Jürgen Lorenz[*]

Resumo

O presente trabalho é uma revisão bibliográfica e documental de cunho analítico e hermenêutico. Com base em registros e documentos, o texto pretende reapresentar o filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart a partir de um outro olhar, contrapondo a caracterização que se cristalizou nos manuais de história e nas teorias pedagógicas que retratam o pensador como um pedagogo tradicional e autoritário. Descortinando elementos biográficos da vida e do pensamento, o texto objetiva revelar momentos marcantes de sua trajetória acadêmica, como a experiência em Berna na Suíça, o contato com Fichte em Jena, a cátedra em Königsberg e as passagens pela Universidade de Göttingen, assim como de elementos pessoais, como a presença da música e sua ligação com diferentes personagens determinantes em sua vida. Intenciona-se aproximar o leitor a aspectos da vida de Herbart que revelam todo seu esforço e sua dedicação na sistematização e na investigação da pedagogia e da defesa da liberdade de pensamento. O texto revisita fontes importantes de investigação como a biografia feita por Walter Asmus, que traz elementos minuciosos da vida do pensador. O texto pretende contribuir com os esforços que, a partir da década de 1960, buscam revisar as ideias filosóficas e pedagógicas de Herbart.

Palavras-chave: biografia; Herbart; pedagogia; formação de professores.

Resumen

El presente trabajo es una revisión bibliográfica y documental de naturaleza analítica y hermenéutica. Basándose en registros y documentos, el texto pretende representar al filósofo y educador alemán Johann Friedrich Herbart desde otro punto de vista, oponiéndose a la caracterización que ha cristalizado en los manuales de historia y las teorías pedagógicas que retratan al pensador como un pedagogo tradicional y autoritario. El texto tiene como objetivo revelar momentos significativos de su carrera académica, como su experiencia en Berna, su contacto con Fichte en Jena, su cátedra en Königsberg y sus visitas a la Universidad de Göttingen, así como elementos personales como la presencia de la música y su conexión con diferentes personajes determinantes de su vida. La intención es acercar al lector a aspectos de la vida de Herbart que revelan todo su esfuerzo y dedicación en la sistematización e investigación de la pedagogía y la defensa de la libertad de pensamiento. El texto vuelve a visitar importantes fuentes de investigación como la biografía de Walter Asmus, que aporta elementos detallados de la vida del pensador. El texto pretende contribuir a los esfuerzos que a partir de los años 60 tratan de revisar las ideas filosóficas y pedagógicas de Herbart.

Palabras clave: biografía; Herbart; pedagogía; formación de profesores.

Recebido em: 29/01/2021 – Aprovado em: 25/11/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12235

[*] Doutor em Educação. Diretor aposentado do Herbartgymnasium de Oldenburg, Alemanha. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9607-2436. E-mail h.j.lorenz@nwn.de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

The present work is a bibliographic and documentary review of analytical and hermeneutical nature. Based on records and documents, the text intends to re-present the German philosopher and educator Johann Friedrich Herbart from another point of view, opposing the characterization that has crystallized in history manuals and pedagogical theories that portray the thinker as a traditional and authoritarian pedagogue. The text unveils biographical elements of life and thought, revealing moments of his academic career such as his experience in Bern, his contact with Fichte in Jena, his professorship in Königsberg, and his visits to the University of Göttingen, as well as personal elements such as the presence of music and its connection with different determining characters in his life. The intention is to bring the reader closer to aspects of Herbart's life that reveal all his effort and dedication in the systematization and investigation of pedagogy and the defense of freedom of thought. The text revisits important sources of research such as Walter Asmus' biography, which brings detailed elements of the thinker's life. The text intends to contribute to the efforts that since the 1960s have sought to revise Herbart's philosophical and pedagogical ideas.

Keywords: biography; Herbart; pedagogy; teacher training.

Oldenburg: cidade natal de Herbart

Sobre Johann Friedrich Herbart (1776-1844), poder-se-ia dizer o mesmo que Schiller sobre *Wallenstein*[2]: "Confundido entre ódio e admiração por seus partidários, sua imagem flutua na história" (SCHILLER, 2004, p. 12). Pode-se dizer que certa rejeição a suas ideias se baseia na simples confusão entre o próprio Herbart e o modo como os sucessores o representaram. É o caso dos herbartianos que derivaram de sua obra os rígidos estágios formais de ensino, provocando posições anti-herbartianas ao fracasso do próprio movimento no início do século XX. Uma segunda acusação dos pedagogos reformistas, liderados por professores como o pedagogo Ziller em Leipzig ou Rein em Jena, defendia que a pedagogia herbartiana promovia uma educação acrítica. No entanto, em 1972, o pedagogo Jörg Ruhloff evidenciou o equivocado núcleo das objecções às ideias pedagógicas de Johann Friedrich Herbart, afirmando que:

> É quase um caso de sarcasmo histórico, que justamente o teórico, aquele que desde o princípio lançou dúvidas sobre o potencial educacional das escolas públicas, foi o encosto por um bom meio século para os mestre-escola alemães. Esse crítico esqueleto escolar, deve ser retirado do sistema pedagógico de Herbart, para que o cadáver metodológico de ensino formal [os passos formais] pudesse efetivar a escola como instrumento de poder do Estado (RUHLOFF, 1982, p. 66).

A ironia da história é que reformadores educacionais, em meio às tensões provocadas pelos embates com os herbartianos, não perceberam que estavam realmente lutando com Herbart contra seus alunos, que tinham formalizado suas opiniões e muitas vezes as viraram ao avesso. É nesse sentido que o presente ensaio tem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

por objetivo, sob todos os escombros históricos, trazer de volta à luz, na medida do possível, a pessoa de Johann Friedrich Herbart e suas ideias pedagógicas.

O monumento no parque em frente ao Herbartgymnasum[3] encarna assim uma imagem de Herbart questionável. A viúva de 85 anos, Mary Jane Herbart, escreveu de Königsberg ao diretor Strackerjan, afirmando que a imagem de Herbart era demasiada séria e que sentia a ausência da simpatia que era própria do pensador (STRACKERJAN, 1880). A impressão é que lhe foi atribuída uma feição carrancuda, transformando Herbart numa espécie de imperativo categórico ambulante, imagem repetida insistentemente por vários autores infelizmente ainda hoje. Esse não deve ser o lugar de um clássico, um dos maiores clássicos da pedagogia. A afirmação de que Herbart era praticamente um "imperativo categórico ambulante" encontra um contraponto na afirmação de que "[…] ele era muito receptivo à música, sem que esta contradição se refletisse no todo. Herbart não era alguém que só tocava partituras perfeitamente, mas, como veremos mais tarde, compôs e improvisou livremente no piano" (ASMUS, 1968, p. 35).

Seu avô, Michael Herbart, possuía particularidades e valores fundamentais que reencontraremos em seu neto. Michael Herbart, nascido em 1703 em Ostheim, na Francônia, depois dos seus últimos estudos em Wittenberg e Helmstedt, e Vice-Reitor em Delmenhorst, em dezembro de 1734, assume como Reitor da Escola Latina em Oldenburg. Michael Herbart é enérgico e aberto ao que é novo, esforçando-se, dentro do quadro estreito que lhe era dado, para estabilizar e desenvolver ainda mais a escola latina, interna e externamente. Após a morte de Michael Herbart em 1768, o então conhecido médico e escritor Dr. Gramberg escreveu: "Pode-se dizer com certeza que o verdadeiro iluminismo em Oldenburg é, em grande parte, sua obra" (*apud* ASMUS, 1968, p. 35).

O pai de Herbart, Thomas Gerhard, era praticamente o oposto do seu avô, um jurista egocêntrico e seco que, como membro do Conselho Jurídico e Consistório, se dedicou exclusivamente às suas funções administrativas. O fato de o casamento com a filha de médico Luzia Margareta Schütte não durar por muito tempo não foi surpreendente, dado o antagonismo dos dois temperamentos. Ela é descrita como inteligente, interessada pela literatura contemporânea, espirituosa e jovial, enquanto o marido se enterrava no trabalho e frequentava o clube da cidade. Um ano após o casamento dos seus pais, Johann Friedrich Herbart nasceu, em 4 de maio de 1776, em Langenstraße 86, a casa dos seus avós maternos. Precocemente, a musicalidade se manifestava e, ainda na infância, ele despertava como um habilidoso dançarino. Herbart escreveu em retrospectiva de sua juventude: "Gritar, saltar,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cantar e dançar eram a minha melhor vida até aos 14 anos de idade" (H16, p. 96).[4] Já aos oito anos, aprendeu violino, violoncelo, harpa e piano simultaneamente, e aos 11 anos já dava pequenos concertos.[5]

Em 1788, o jovem Johann Friedrich, de 12 anos, entrou na escola secundária de cinco anos de latim, que se tornou escola ginasial, em 1792. Como um graduado do que era então o seminário filológico mais progressista da Universidade de Göttingen e um filantropo entusiasta, o Reitor Manso tinha lutado por reformas contra a ignorância da maioria do Consistório, como mais alta autoridade escolar. Só quando Esdras Mutzenbecher assumiu a liderança do Consistório é que ele conseguiu implementar reformas há muito esperadas, como o princípio do professorado por áreas e cursos de dois anos para as turmas do ensino superior. A única diferença era que os professores das disciplinas naquela época eram mais ou menos talentosos candidatos de teologia que estavam esperando por um escritório paroquial. Herbart, mais tarde, criticou o ensino como muito pouco planejado e não suficientemente estimulante na filosofia.

Um olhar sobre a distribuição da carga horária por disciplinas mostra a predominância das línguas antigas: onze horas de latim, quatro horas de grego contra duas horas de alemão, nenhuma matemática e apenas duas horas de ciências da natureza, cujo conteúdo corresponde às aulas de biologia da escola secundária de hoje. Duas horas de inglês foram a única concessão à modernidade, sendo que o conhecimento do inglês ainda se tornaria importante para Herbart quando, dezenove anos depois, se casaria com a inglesa Mary Jane Drakenote.

Já na escola, Herbart se encontrou com a filosofia de Immanuel Kant, que foi determinante em toda a sua vida e no seu pensamento futuro, sobretudo ao assumir a cátedra de Kant em Königsberg, em 1809. E nesse processo, de acordo com a tradição introduzida pelo seu avô, no dia 4 de abril de 1794, Herbart concluiria o ensino médio com um discurso em latim na prefeitura da cidade, reportando-se a Cícero e ao pensamento de Kant sobre o bem supremo e o princípio da filosofia prática. Soube-se que o jovem Herbart tinha deixado a escola primária com um poderoso discurso latino sob os aplausos de todos. Como ele tinha pouco em comum com o pai, o conselheiro e diretor do governo de Oldenburg, Gerhard Anton von Halem, era o amigo paterno do jovem Johann Friedrich Herbart, comprovado por uma extensa correspondência.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Estudos em Jena entre 1794 e 1797

Escolher Jena como um lugar para estudar revela o desejo de Herbart ficar o mais longe possível de Oldenburg e da miséria doméstica de seus pais. Era desejo principalmente da mãe de Herbart que este estudasse direito, mas foi atraído pela filosofia, tendo em Fichte sua referência em Jena. Fichte logo tomou conhecimento de Herbart através da mediação do historiador de Oldenburg, Woltmann, e o convidou para tomar parte à sua mesa de almoços.

A mãe de Herbart não deixou seu filho sair de seu domínio: depois de ter vendido todos os móveis por causa de seu divórcio iminente, partiu incógnita para Jena e, fingindo ser a irmã de seu filho, tomou parte de diversas atividades, como ela mesma relatou em uma de suas cartas ao seu amante: "De minha parte, eu teria sido capaz de fazer algo assim [vivência estudantil] já a vinte anos atrás e, quando eu ando pela cidade à noite com um manto azul e chapéu redondo, sou uma estudante tão boa quanto qualquer um deles" (H16, p. 30).

Como a Sra. Herbart era bem instruída na literatura contemporânea, ela se tornou a interlocutora da Sra. Fichte e uma espécie de representante literária entre as nobres damas. Embora seus contemporâneos enfatizem a suposta relação de proximidade entre mãe e filho, sua constrangedora evasão de Oldenburg se desenhava como uma denúncia contra ela.

Como aluno destacado de Fichte, Herbart tornou-se progressivamente um crítico de seu mestre sob a influência das posições de Kant. Decisiva foi a entrada de Herbart na Associação dos Homens Livres (*Bund freier Männer*), uma associação de estudantes e professores que se reuniam para palestras e subsequentes rodadas de discussão. Aqui, Herbart conheceu pessoas das quais se tornaria amigo para toda a vida, especialmente o posterior prefeito de Bremen, Smidt. Herbart era muito procurado como pensador independente, professor de poesia e pianista.

A partir da chegada de seu piano de Oldenburg no outono de 1797, a música voltou a ter um papel relevante em sua vida, de modo que ele foi logo considerado o melhor pianista de Jena, rendendo convites para se apresentar em eventos sociais, tocando sonatas duplas de quatro mãos com a bela esposa do jurista Hufeland. Aqui, ele também começou suas primeiras composições musicais para peças como *A dignidade das mulheres* (*Die Würde der Frauen*) de Schiller e poemas de seus amigos. Infelizmente, a maioria dessas composições foram perdidas.

Para se fortalecer fisicamente, Herbart fez aulas de esgrima e principalmente aulas de equitação. O instrutor de equitação elogiou-o como um aluno esperanço-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

so, tornando as cavalgadas em Königsberg quase diárias. Uma testemunha ocular relata:

> Quando chegamos perto do portão, encontramos um senhor, que estava prestes a ir para o campo aberto num belo corcel. O mesmo deve ter atraído a atenção de cada pessoa que encontrara, não só pela sua aparência elegante, mas também pela sua atitude nobre, especialmente pelo seu olho iluminado e espirituoso. Depois de nos ter saudado, perguntei a Lettau: Meu filho, conheces o senhor que acaba de nos saudar ainda que não pessoalmente? Seu nome, porém, você já deve ter ouvido. Ele se chama Herbart. Ele é um dos nossos mestres da edificação pedagógica (ASMUS, 1967, p. 29).

Embora ainda não tivesse feito muitos progressos nesse sentido em Jena, ele deveria lançar as bases de sua pedagogia na próxima estação da Suíça.

Preceptor em Berna (1797 – 1800)

Através de um amigo suíço, foi oferecido a Herbart um lugar como preceptor dos filhos de Altlandvogt Steiger. A carta de candidatura de Herbart é esclarecedora:

> […] espero assim poder ensiná-los [os três filhos] geografia, história, física, matemática, sobre o estilo alemão, língua latina e grego. Seria um grande prazer para mim, acrescentar algumas lições musicais, pois tenho estado envolvido desde a minha juventude com o piano, o violino e o baixo contínuo (H16, p. 48).

Também se torna evidente a sua preocupação pedagógica, assumindo a não imposição autoritária aos alunos, mas em ajudá-los a desenvolver as suas capacidades a partir de si mesmos, quando ele escreve: "Seria de minha maior alegria poder tornar-me algo mais do que apenas um professor para eles" (H16, p. 48). Herbart colocou como condição para além do ensino, a realização de experiências e exercícios junto à natureza com seus pupilos, como levantamento geométrico nas montanhas, motivo que levou o pedagogo americano Kilpatrik a se referir em 1935, com razão, a Herbart, em seu ensino por projetos.

Por ocasião do 150º aniversário do Herbartgymnasium em 1994, o prof. Klafki descreveu extensivamente as abordagens pedagógicas de Herbart a partir de seus relatos de preceptor, que constituíram a base para a Pedagogia Geral de 1806. Podemos apenas mencionar brevemente alguns pensamentos: (1) o ensino educativo deve respeitar a individualidade do aluno e ajudá-lo a pensar e julgar de forma independente, como escreve Herbart já no primeiro relatório, afirmando que a educação seria tirania se não desejasse conduzir o sujeito para a liberdade; esta não

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

foi a expressão de excentricidade de um jovem de 21 anos, mas permaneceria uma constante em seu pensamento pedagógico; (2) a experimentação deve levar para além do âmbito do ensino, ocorrendo em atividades práticas e ações autorresponsáveis; palavra-chave: projeto; (3) o objetivo de toda a educação deve ser desenvolver o interesse múltiplo do aluno ao longo da sua vida; (4) o fundamento de todo ensino é o tato pedagógico do educador e, por isso, toda ação pedagógica deve se fundar em confiança, a partir da compreensão da força e da fragilidade de cada educando.

Os relatos da experiência de Herbart como preceptor na família Steiger são bastante autocríticos, quando, por exemplo, reconhece suas dificuldades e falhas com o mais velho, Ludwig, de 14 anos, que já estava na puberdade. Com o mais novo, Karl, de 10 anos, ele teve muito mais sucesso, sendo que ambos ficaram ligados por uma amizade que duraria por toda a vida. Karl Steiger escreveu sobre aquela época:

> Ele também nos ensinou química usando um pequeno aparelho. Herbart não era apenas um professor, mas muito mais um educador, segundo o método de Sócrates, à medida que não treinava, mas prioritariamente despertava a inteligência do educando e assim permitia que ele se desenvolvesse por si mesmo (H19, p. 92).

Outra experiência importante para Herbart refere-se às visitas a Pestalozzi em Burgdorf, que se refletiram na sua primeira publicação – *ABC da Intuição de Pestalozzi* apresentada em 1802 em Göttingen. Em razão do iminente divórcio, a mãe de Herbart chamou seu filho de volta a Oldenburg em abril de 1800. Herbart foi brevemente em Oldenburg pela última vez. O casamento infeliz de seus pais sobrecarregara Herbart durante sua vida e, assim, Oldenburg fora arruinada para ele. Após o divórcio, a Sra. Herbart foi para Paris com a filha adotiva Antonie Herbart e o médico pessoal de Schiller, Dr. Harbauer, que ela conheceu em Jena. Lá, ela morreu no ano seguinte, em 1802.

Preparação para uma carreira acadêmica em Bremen entre 1800 e 1802

No período seguinte, após sua curta visita a Oldenburg em 1800, Herbart ficou com a família do senador Smidt e, mais tarde, do prefeito de Bremen. Aqui, ele se preparou para seu doutorado e habilitação em Göttingen, escrevendo seus primeiros escritos educacionais. Em 1801, redigiu ideias para um currículo pedagógico para o *Domgymnasium* de Bremen, com foco nos estudos superiores em matemática. Também com base nesse currículo, ensinou matemática aos principiantes em 1801. O manuscrito original foi doado pelo filho de Sr. Smidt em 1876

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

à então escola primária para a inauguração do monumento no centenário de Herbart. Assim, a decisiva reforma da escola de Bremen de 1817, para uma instituição dupla composta por uma escola primária (*Gymnasium*) e uma escola secundária (*Realschule*), remonta a Herbart.

Os contemporâneos de Bremen descreveram Herbart da seguinte forma:

> Cabelo loiro encaracolado até ao ombro, emoldurando um rosto alongado, finamente desenhado, sério, de aspecto atraente, com grandes olhos azuis e espirituosos: elegante, formal, no início quase dolorosamente reservado! Mas se ele deixar olhar para o seu interior, então ele pode ser muito amável. Amigo no contato com mulheres com as quais não lhe faltava senso superior [...] ele desfrutava com elas de uma popularidade extraordinária. Mestre no piano, ele tinha o dom de contar através dos tons daquilo que movia seu ser interior (SMIDT, 1913, não paginado).

Isso depõe contra a repetida afirmação de que Herbart era um racionalista emocionalmente frio, porque – horrivelmente dito – introduziu a matemática na psicologia. Herbart financiou a sua estadia em Bremen com aulas particulares de grego, latim e matemática superior. Assim expressa um incidente:

> Estava com a cabeça cheia de raízes e secções cônicas; então meus jovens mestres, acabara de me deixar aquela que já havia vindo nas sete manhãs anteriores - Então veio a menina Castendyk [uma criada da Irmã Smidts] e deu-me um pedaço do jornal semanal de Bremer e disse: 'O senhor poderia gentilmente ler o encaminhamento da senhora doutora' (*N´Empfehlung von Fro Doctrin, un of se nich so goht sin wullen, un lesen dat mal!*). Eu li: 'Solicita-se gentilmente ao Sr. Herbart que me mostre o seu alojamento ou, se ele já não estiver aqui, pede-se aos seus conhecidos que o façam porque algo me foi enviado de Basileia para ele. Von Schmidt, residente em Faulengasse (H16, p. 233).

Para a revista de Oldenburger de Halems *Irene*, Herbart escreveu um extenso artigo: *Sobre a mais nova obra de Pestalozzi: Como Gertrud ensinou seus filhos*, no qual refletiu sobre as suas experiências com Pestalozzi em Burgdorf. Dois anos mais tarde, em Göttingen, publicou a já citada versão ampliada sob o título *ABC da intuição de Pestalozzi*.

Herbart preparou-se com determinação para o seu doutoramento e habilitação em Göttingen. Ele foi para lá em maio de 1802, com três jovens calouros confiados a ele. Herbart escreveu a um amigo: "O que estou procurando aqui em Göttingen? Na ausência da minha posição de professor perdida em Berna, estou à procura de um púlpito![6]" (H16, p. 254). Herbart começou os trabalhos de defesa decididamente em 15 de outubro de 1802, às quatro da tarde, realizando o exame principal para o doutoramento. Herbart deve ter impressionado os examinadores, que o admitiram à disputa de doutorado e habilitação. Já no dia 22 de outubro, ele defendeu suas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

10 teses em uma disputa de duas horas e, no dia seguinte, defendeu 12 teses da habilitação. Hoje, algo semelhante a isso dura cerca de 8 anos ou mais.

Nessas teses, ficavam evidentes suas ideias pedagógicas, assim como na tese 10: "A arte da educação não se baseia apenas na experiência" (H1, p. 278) (*Ars paedagogica non experientia sola nititur*). Ou seja, a experiência sozinha não é suficiente como a *sola fide* de Lutero, mas compõe o ensino. Herbart principiava sempre pela sua experiência prática, mas também manteve a estreita ligação entre prática e teoria, que, para ele, levava à reflexão. Ele próprio sempre esteve envolvido com o ensino até 1833. Escreveu contra a experiência irrefletida da pedagogia: "um professor nonagenário tem apenas a experiência de seus noventa anos de profissão vividos" (H2, p. 7).

A tese 11 mostra seu conceito amplo e abrangente de educação: "A poesia e a matemática são as principais forças da educação das crianças" (*In liberorum educatione Poeseos et Matheseos maxima vis est*) (H1, p. 278). No entanto, o termo grego *poeseos*, que Herbart usou aqui, inclui não só a literatura, mas todos os assuntos linguísticos, abrangendo a história e, por fim, o termo *matheseos* ao lado da matemática e das ciências naturais.

A 12ª tese se opõe ao conhecimento dos manuais escolares que, na sua época, eram muito difundidos nas antigas línguas e, em seu lugar, exige a leitura de textos integrais (H1, p. 278).

Docente em Göttinger entre 1802 e 1808

No semestre de inverno de 1802/1803, o quadro negro de avisos anuncia os horários do Dr. Herbart: "Pedagogia após ditados com a adição de uma hora de convívio às quartas e sextas-feiras, às 5 horas da tarde" (H1, p. LXVI). O jovem conferencista logo foi notado: falava livremente, pedia a seus ouvintes para não tomar notas, mas para pensar junto, e que depois ele ditaria um resumo, convidando-os para o acompanharem à sua casa para uma hora de convivência. "Além disso, para aqueles senhores que gostariam de manter uma conversa mais longa sobre o tema apresentado, podem me encontrar no meu apartamento na casa do Padre Fritsch à tardinha das 16:30 às 18 horas" (H1, p. 289). Herbart manteve isso mesmo quanto lia sobre filosofia e logo reuniu um círculo de estudantes à sua volta, que se encontravam três ou quatro vezes semanalmente com ele como uma *sociedade literária* e, juntos, liam inclusive literatura alemã contemporânea.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em 1804, ele publicou um pequeno texto sob o título: *A representação estética do mundo como ocupação principal da educação* (H1, p. 259-274). Um ensaio engenhoso e que ecoou pelos temas básicos do seu pensamento pedagógico:

> Fazer com que o aluno se encontre como escolhendo o bem, como rejeitando o mal: isto ou nada é a formação do caráter! […]. Nem toda obediência à primeira ordem é moral. O obediente deve ter examinado, escolhido, honrado o comando – isto é, ele mesmo deve ter elegido o comando. A moral ordena a si mesma (H1, p. 261-262).

Aqui, fala claramente um representante da *Aufklärung*, que assumindo o sentido de autonomia de Kant, da autodeterminação, também o exige do aluno. Para além disso, o potencial de possibilidades da estética para a educação até hoje ainda não foi suficientemente explorado. Herbart chamou a atenção em Heidelberg e foi-lhe oferecida uma cátedra de filosofia em 1804. A Universidade de Göttingen reagiu rapidamente e ofereceu ao doutor em Filosofia uma cátedra e um aumento de salário em consideração à sua reconhecida docência e aos seus talentos. Herbart ficou em Göttingen. Pouco depois, recebeu uma chamada para Landshut, que também rejeitou.

No semestre de inverno 1805/1806, o professor Herbart realizava cinco horas de leituras de introdução à filosofia, à ética e à pedagogia. Durante esse período, Herbart escreveu seu mais importante trabalho: *A pedagogia geral derivada do propósito da educação* (*Die allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*) (H2, p. 1-139). Esta foi a primeira apresentação da pedagogia como uma ciência específica, pois, até então, ela sempre fora considerada como apêndice da filosofia prática. O ano 1806 seria fatídico para a Alemanha com a ocupação francesa, sendo que Göttingen se tornou parte do reino da Westfália sob o reinado de *König Lustig*, Jerome[7]. A universidade foi subordinada à prefeitura do Departamento de Leine[8], procurando manter sua independência sob o mote "a cidade pertence ao Rei, a Universidade à Europa" (*die Stadt gehört dem König, die Universität Europa*).

Nessa época sombria, Herbart mandou imprimir a sua *Filosofia prática geral* (H2, p. 329-458) e voltou-se para a composição de uma sonata, que foi impressa em 1808 em Leipzig, reeditada e executada mais tarde, em Oldenburg, para a celebração da inauguração do memorial de Herbart, em 3 de maio de 1876. Em meio a isso, Herbart tinha fundado uma Sociedade Pedagógica, na qual reunia os seus alunos mais talentosos. A atmosfera foi descrita pelo posterior supervisor pedagógico da cidade de Hannover, Kohlrausch:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> No Inverno de 1808/09 eu ouvi um colega que estava com Herbart sobre pedagogia e entrei para uma sociedade pedagógica fundada por ele. Nesta se fazia uma livre discussão sobre os pensamentos estimulados pelas palestras pedagógicas sobre o ensino e a educação [...] e nós desenvolvemos nossos próprios pontos de vista em ensaios, que Herbart mandara imprimir junto com um prefácio seu (ASMUS, 1968, p. 264).

Na cátedra de Kant em Königsberg entre 1809 e 1833

Tanto quanto era gratificante para Herbart ver ressoar suas ideias entre seus alunos em Göttingen, tanto menos gratificantes eram as condições políticas no Reino de Westfália sob o luxuoso *König Lustig*. Em 21 de outubro de 1808, Herbart recebeu uma chamada para assumir a cátedra de Kant. Ele foi indicado como a cabeça pensante de notável perspicácia e talento e, por causa de sua *Pedagogia geral*, foi considerado capaz para "tomar parte no trabalho de uma profunda reforma na renovação educacional da Prússia". Com isso, realiza-se para Herbart um sonho dos tempos de estudante, como ele escreveu a seu amigo Smidt:

> [...] para mim foi de uma sorte inesperada, alcançar aquele lugar que tantas vezes desejei em sonhos recorrentes enquanto jovem quando estudava as obras do círculo de Königsberg. Com todo o gosto ocuparei esse posto especial na obrigação em ajudar a preservar a memória de Kant (H17, p. 28).

Foi exatamente o que Herbart fez em inúmeros discursos para celebrar o aniversário de Kant. O quanto Herbart viu a mudança da área da ocupação francesa para Königsberg, como uma mudança para novas perspectivas, pode ser visto nas seguintes observações: "Eu preciso de um novo estímulo externo […]. Eu não vou deixar a Alemanha, mas sim viajar para a Alemanha". Isso também lhe deu esperanças em participar das reformas prussianas: "Estou feliz por servir o rei que sobreviveu tanto e que ainda tem a coragem de abraçar mudanças tão grandes" (H17, p. 28).

A viagem de Göttingen a Königsberg durou de meados de março a meados de abril. Lá, ele chegou a tempo de celebrar o aniversário de Kant em singela solenidade na *Casa Alemã*, em 22 de abril de 1809. Como a corte prussiana residia em Königsberg, Herbart foi apresentado à corte, o que resultou em encontros frequentes com o príncipe herdeiro, de quem se tornou agradável companhia no seu "mais agradável saber", ao "improvisar engenhosamente ao piano", apresentando e explicando seus instrumentos matemáticos e esclarecendo e corrigindo enunciados (GÜNTHER, 1887, p. 283). Ali, Herbart também encontrou o seu chefe de secção Wilhelm von Humboldt, que escreveu numa carta a Goethe, que "gostava muito de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ter nas proximidades o mais recém-nomeado Herbart de Göttingen, do que ler as resenhas de seus livros de longe" (GEIGER, 1909, p. 205).

Herbart sempre defendeu a combinação de teoria e prática, e por esta razão se envolveu constantemente com o ensino. Criou um seminário de didática para professores, com objetivo de desenvolver experiências de ensino prático. Hoje, como afirma Hentig, isso seria chamado de "escola de laboratório". O próprio Herbart descreveu este seminário didático numa carta de 24 de outubro de 1808 ao Departamento Cultural Prussiano (*Kultusverwaltung*), durante as tratativas de seu chamado para Königsberg, como relata Ziller (1871, p. 179):

> Gradualmente, os professores seriam formados de maneira a que os seus métodos tivessem de ser aperfeiçoados através da observação e da partilha mútua de suas experiências. […] então talvez uma pequena escola experimental destas, pois penso que seria a preparação mais adequada para planos futuros em maior escala. É uma afirmação de Kant: Primeiro as escolas experimentais, depois as escolas normais!

Durante muitos anos, Herbart foi também membro e, por vezes, diretor da "deputação científica", uma comissão de reforma do Ministério da Cultura, até a sua dissolução em 1816. Também presidiu a comissão de exame científico, foi membro da comissão de exame de conclusão de curso secundário dos ginasiais da Prússia Oriental, conselheiro escolar com assento e voto no colegiado escolar provincial, que era a maior autoridade escolar da Prússia Oriental. Além desses trabalhos de gestão, também havia ainda os cargos de honra das comissões acadêmicas de Decano, Reitor, Senador, destacando-se como estimado orador acadêmico.

Através dos seus votos em separado como Reitor e Senador da Universidade de Königsberg, a sua defesa da liberdade de ensino foi o fio condutor, por exemplo, quando toma posição contra uma decisão do ministério de restringir a liberdade de escolha dos estudantes da Faculdade de Direito ou contra a substituição do curador da universidade por um chanceler, que teria se tornado o supervisor dos professores. Encontraremos também esta linha novamente em seu posicionamento sobre os Sete de Göttingen, em 1837.

Em meio a tudo isso, o jovem professor conheceu em sua pensão a jovem inglesa Mary Jane Drake. Ela tinha perdido sua mãe e sua madrasta cedo, e seu pai, James Lawrence Drake, primeiro comerciante de grãos da região de Memel, por causa da barreira continental, retornou à Inglaterra. Em 13 de janeiro de 1811, a cerimônia de casamento teve lugar em Memel. Em 1819, o casal pôde finalmente se mudar para uma casa espaçosa na Königstraße, onde também proferiu as suas palestras e onde a sua mulher cuidava dos dez pensionistas do seu seminário di-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dático. Em 1828, o casal Herbart acolheu o filho de seu amigo matemático Stiemer – Otto, portador de deficiência mental e que ficara órfão. A esposa de Herbart desempenhou um papel especial na criação de Otto Stiemer.

Já em Göttingen, o estilo livre das palestras de Herbart havia sido elogiado. O que foi aqui elogiado positivamente sobre o tipo de palestra também se aplicou ao tipo de explicações de termos e experiências importantes. Incluímos uma breve explicação na seguinte descrição que se refere à Psicologia como ciência fundada novamente a partir da experiência, da metafísica e da matemática (*Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*). Enquanto no estrangeiro – por exemplo, na Áustria, na Rússia e nos EUA –, este trabalho foi e é valorizado de forma muito diferente, na Alemanha, deparou-se com uma falta de compreensão. Há uma razão muito simples para isso, porque na Alemanha foram principalmente os estudiosos de humanidades que lidaram com o pensamento de Herbart, cujo conhecimento matemático e, sobretudo, científico da antiga escola de gramática do século XIX era bastante pobre.

Até mesmo o letrado Wilhelm Grimm destacou, em carta datada de 3 de dezembro de 1833 ao alemão Lachmann em Berlim, o seguinte:

> Esta bela reviravolta me lembra que Herbart [...] quis apresentar a filosofia em fórmulas matemáticas, que muito agrada aos estudantes. Eu acho que é porque eles não o entendem. Se eu pudesse confiar em meus olhos, eu teria colocado sua psicologia junto com a álgebra em nossa biblioteca (GRIMM; GRIMM; LACHMANN, 1927, p. 868).

Lachmann, defendendo a psicologia matemática de Herbart contra o hegelianismo então prevalecente, respondeu ironicamente: "Entretanto, recomendo-o a vocês e informo que o jovem Brandis (filho do professor de filosofia de Bonn) se orgulha de Herbart. É preciso considerar que é sempre melhor com ele do que com a hegemonia que ainda estamos trabalhando" (GRIMM; GRIMM; LACHMANN, 1927, p. 872).

Isso também pode ser visto no livro do diretor do seminário de Oldenburg em 1908, Dr. Ostermann, que intitulou seu trabalho de forma pomposa, como *Os principais erros da psicologia de Herbart* (*Die hauptsächlichen Irrtümer der Herbartschen Psychologie*), assumindo uma posição idealista de Herbart – totalmente absurda –, tal como a recusa da liberdade da vontade e a consciência uniforme, não entendendo, portanto, a concepção nem a preocupação de Herbart. Sobre esses enunciados, o próprio Herbart já tinha se antecipado:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Quem disser que não posso pensar em uma vontade para mim, que já não seja livre como tal, deve ser respondido: Guardai a liberdade, porque no sentido em que tomais esta palavra, ela está realmente disponível. A alma humana não é um teatro de fantoches, nossos desejos e resoluções não são marionetes, nenhum malabarista está por trás delas, mas nossa verdadeira vida está em nossa vontade, e esta vida não tem sua regra fora de si mesma, mas dentro de si mesma. Ela tem sua própria regra puramente espiritual, de modo algum, emprestada da regra do mundo do corpo; mas esta regra é certa e firme nele, e por causa desta firme determinação ela ainda tem mais semelhança com as leis de impulso e pressão que com a admiração de uma liberdade supostamente incompreensível (H5, p. 91).

Pesquisadores americanos de tempos mais recentes avaliam que a psicologia de Herbart provocou uma ruptura fundamental em direção a novas descobertas. Travers (1983, p. 52) comentou em 1983, em seu livro *Como a pesquisa mudou as escolas americanas* (*How research has changed American schools*):

> Herbart abriu as portas para a nossa moderna concepção de educação ao reconhecer que a informação flui através dos sentidos, levando à formação de um sistema interligado de conhecimento no indivíduo. [...]. Herbart iniciou este caminho de pensamento, que levou a experiências sobre a aquisição de conhecimento através da experiência sensual e que eventualmente levou ao programa de educação sensorial de Maria Montessori (1870-1952). A Psicologia Matemática pressupõe a ideia de que qualquer coisa pode ser medida, e Herbart escreveu sobre a medição da atenção e a percepção de que uma ideia deve ter poder suficiente para ultrapassar o limiar ou limite para entrar na consciência.

Freud manda lembranças! E, de fato, Freud já demonstrou ter conhecimento da psicologia de Herbart, como mostra Lindner em *Livro didático de psicologia empírica de acordo com o método genético* (*Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode*) (LINDNER, 1858). O livro *Convite ao estudo da filosofia com consideração das necessidades das escolas segundarias* (*Einleitung in das Studium der Philosophie mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Gymnasien*) (LINDNER, 1866) também se baseou na filosofia de Herbart. Ambos os trabalhos eram de leitura obrigatória para os iniciantes na Áustria[9].

Travers (1983, p. 52) afirmou ainda:

> Embora a ideia de que o conhecimento é ordenado não fosse nova, a discussão de Herbart sobre como a experiência sensorial é alterada, inserida e usada era inteiramente nova. Herbart adotou o termo percepção de Leibniz para descrever como novas experiências sensoriais são processadas pelo conhecimento. Ele lançou assim as bases para uma psicologia moderna da aprendizagem. A dificuldade de Herbart reside na falta de dados que lhe permitissem desenvolver uma verdadeira psicologia matemática. No entanto, Herbart tinha uma nova ideia importante que deu frutos após a sua morte.

Após este excurso sobre a psicologia de Herbart, voltamos à exposição metódica sobre Herbart a partir da caracterização de uma testemunha, como segue:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Assim como Herbart, além da filosofia entre as ciências, era particularmente dedicado à matemática e, entre as artes, especialmente à música, e procurou promover-se em ambas, além de sua pesquisa produtiva, assim também a matemática e a música passaram inequivocamente para o caráter de sua filosofia, na verdade para o modo como ele deduzia - abduzia - especialmente como ele costumava falar. Herbart sabia, enquanto recitava, sem giz, meramente com palavras sonoramente brilhantes, como desenhar as figuras geométricas mais realistas no ar, por assim dizer, com seu *ABC da intuição*, e guiar o ouvinte através de tais construções de forma excelente para a compreensão das evidências seguintes. Herbart aumentou ainda mais essa clareza e objetificação ao tratar os conceitos metafísicos, mas especialmente as ideias psicológicas individuais com sua pressão e contrapressão, com sua inibição e aceleração, como séries de tons que seguem as leis da matemática em suas relações precisamente calculáveis e, podem ser rastreadas até elas, através de cálculos completos (ASMUS, 1967, p. 22).

O dr. Voigdt chamou a atenção para outro aspecto: o humor do Herbart. Uma questão que, na minha opinião, tem recebido pouca atenção até agora. Relata dr. Voigdt (*apud* ASMUS, 1967, p. 23): "[...] ele introduziu repetidamente a piada nos experimentos, mostrando repetidamente o engano dos sentidos em experimentar. Este desafio gracioso deu o refresco necessário para a inevitável secura da lógica". Ele também era capaz de desenhar seus oponentes idealistas, acima de tudo da escola de Hegel, a quem ele ironicamente chamou de os "conceitos absolutos", que erroneamente o acusaram de pensamento mecanicista, determinista e, assim, de negar a liberdade da vontade. Assim, ele escreveu uma resposta a uma crítica sobre a questão de saber se o termo *chama* era um conceito *a priori* dado ou um conceito derivado da experiência:

> Bem, meu Senhor, tente ver a chama mais larga no topo do que no fundo, olhe a vela como brilhante, a chama como escura, segure seu dedo na chama, e agora, pela liberdade do seu reflexo, deixe a característica do calor ser removida do seu conceito de chama, enquanto nós pessoas não livres, onde vemos a luz da chama, temos cuidado com o seu calor (*apud* ASMUS, 1967, p. 24).

As consequências da restauração na Prússia

Em 1816, a euforia dos anos de reforma tinha desaparecido. A restauração continuou no mesmo ano com a dissolução das deputações científicas, depois que já havia sido iniciada a transferência da supervisão da escola sobre as Consistórias. Sob a bandeira do trono e do altar, o governo prussiano ordenou que as reformas parassem, em marcha para o Estado autoritário.

Em 1818, Herbart fez uma avaliação extremamente negativa das possibilidades de uma reforma escolar radical no seu *Relatório sobre as classes escolares*: "A minha visão da atual agitação literária, política e eclesiástica não me permite espe-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

rar, nos nossos dias, uma verdadeira [isto é, para Herbart, iluminada] e duradoura reforma do ensino público" (H4, p. 521).

Quanta razão Herbart manteve até 26 de novembro de 1900, isso ficou claro quando olhamos a história do *Herbartgymnasium*. Os diretores das escolas secundárias prussianas evidenciaram isso claramente em sua petição de 1886, na qual foi constatado que a Prússia não estava atrasada apenas em relação aos outros estados do Reich, mas era também o país menos desenvolvido da Europa Ocidental em educação realista, ou seja, científica e continuada. Há várias razões para esse atraso no tempo. O conceito de universidade de Humboldt, por muito idealista que seja, impediu a discussão sobre as possibilidades e as necessidades da educação e da formação politécnica. E, quando se tornou evidente em Viena, em 1848, que muitos dos estudantes de tecnologia eram portadores de agitação política e social, isso fortaleceu a posição dos adversários das chamadas "academias de metalúrgicos", "centros de espírito materialista" (TREUE, 1984, p. 569).

A decepção de Herbart com a Prússia cresceu quando, em 1831, depois da morte de Hegel, ele não foi nomeado seu sucessor em Berlim, mas, em seu lugar, um hegeliano insignificante. Embora eles ainda se adornassem com Kant e Hegel, não havia lugar na Prússia para uma perspectiva de esclarecimento de fato. A atitude básica de Herbart de defender a escola tanto do ataque direto do Estado quanto da igreja não se enquadra mais na política baseada no trono e no altar. Então, em 1833, ele aceitou uma chamada para Göttingen. No último aniversário de Herbart em Königsberg, seu 57º aniversário, em 4 de maio de 1833, quase todo o corpo docente da universidade apareceu em sua casa, e os estudantes trouxeram-lhe uma procissão de luzes de lanterna. Herbart convidou seus alunos novamente no final de setembro, em uma noite descrita em carta por Eduard Simson à sua noiva, que viria a se tornar professor de direito, primeiro presidente do Reichstag e presidente da corte do Reich:

> Eu teria ficado muito satisfeito com a noite se ela não tivesse terminado de uma forma verdadeiramente tocante para mim. Herbart seguiu o nosso pedido para improvisar ao piano. Começou silenciosamente, de modo tímido e hesitante, como se fosse uma primeira apresentação. Com maior consciência e autoconfiança, conduziu e encaminhou para maior sonoridade. Um salto repentino levou-o à distância, e sentiu-se que era nada menos do que a cadeira de Kant, a qual ele se assentou. Aqui anos selvagens de guerra passam por ele, mas a ciência se fortaleceu em suas mãos, e o reconhecimento não falta. No início há dissonâncias silenciosas, gradualmente multiplicando e enrijecem, por fim suprimindo todos os sons agradáveis, e só aqui e ali é que o lamento silencioso do grande homem maltratado passa. Por fim, a perspectiva de ser privado destas condições e do seu cumprimento, mas a dor de ser arrancado de círculos dos quais se sente amado e reverenciado. E finalmente, como um sinal de que o amor pelo rei cavaleiro não tinha arrefecido apesar de todos os maus-tratos, as harmonias fundiram-se gradual e surpreendentemente (*apud* ASMUS, 1967, p. 282).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Novamente em Göttingen entre 1833 e 1841

Göttingen seria a última estação de sua vida. Herbart encontrou Göttingen muito diferente de quando a deixara, com muitos de seus antigos colegas aposentados ou falecidos. A filosofia era modesta, de tal modo que um ex-aluno o tinha avisado sobre essa situação: "O espírito científico dos alunos é ruim, e é muito provável que a fama de seu nome e o espírito de suas palestras contribuam para a melhoria gradual. Mas você não deve criar muitas expectativas" (ASMUS, 1967, p. 282).

Temos uma imagem nítida das condições na Universidade de Göttingen, a essa altura, do mais tarde Reitor Friedrich de Wiesbaden, como assinala Asmus (1967, p. 41):

> No outono de 1833 eu me mudei para a Universidade de Göttingen, e foi uma sorte para mim que Herbart tenha começado ao mesmo tempo a ensinar por lá. Comecei os meus estudos com grande entusiasmo pela ciência, mas encontrei as minhas expectativas frustradas de muitas maneiras. Nomes famosos tinham sido mencionados para mim, e eu imaginava todos os mestres da ciência com ideais brilhantes, mas logo percebi que os ideais não correspondiam no mínimo à realidade. Agora, dificilmente se pode fazer uma ideia das condições acadêmicas da época. Os professores só deram palestras no sentido literal da palavra, ou seja, em salas sem adornos, na maioria das vezes até mesmo impuras, aparecendo em roupas e posturas descuidadas e obviamente não sabiam nada de retórica ou a negligenciaram ao mais alto grau. Fomos impressionados, eu e meus colegas, pela mais agradável impressão a partir da aparição de Herbart. Ele havia montado um auditório com conferências, que poderia ser chamado de elegante em comparação com todas as salas similares, com iluminação suficiente e sempre aparecendo no mais fino e impecável terno social. Mas estas aparências exteriores superiores eram eclipsadas pela sua inteligente palestra e excelente retórica. Ele não leu de um livreto, nem mesmos nomes e datas, mas falou livremente, tão fluente e expressivamente, como se todos estes pensamentos cativantes fossem uma inspiração do momento. É costume pensar que a lógica é uma ciência seca - não sem razão - e, no entanto, Herbart soube apresentá-la de tal forma que seus ouvintes o interromperam com sinais de grande entusiasmo e aplausos tempestuosos. O seu olhar aguçado e penetrante descansava, sem que a leitura o incomodasse, com verdadeira magia no seu público. A maior vantagem do seu método de ensino, no entanto, foi que ele nunca envolveu seus pensamentos em palavras obscuras ou abstratas, mas pronunciou-as tão clara e definitivamente que até mesmo os objetos mais difíceis podiam ser apreendidos e lembrados de forma indelével. Não nos foi permitido reescrever; instigou-nos imediatamente a não o fazer. Não nos foi permitido copiar; ele imediatamente nos pediu que não o fizéssemos. Mas, para tornar possível a retomada, mandou imprimir um pequeno guia, que incorporava as principais ideias abordadas em sua palestra, evitando o que nas palestras de outros professores pela reescrita era mortificante para o espírito.

Esse testemunho de seus últimos anos faz com que o talento pedagógico de Herbart se destaque sem dúvida com a constância de seu trabalho. Ele não era um

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

teórico estranho ao mundo, mas atribuía fundamental importância a uma frutífera contraposição entre a prática e a teoria. A escola jamais deveria isolá-las, mas, sim, abri-las para a vida. Assim, sair da escola para a vida e novamente voltar da vida para a escola.

Herbart não estava apenas interessado em arte, literatura e filosofia, mas também, por exemplo, nos novos processos de obtenção de açúcar de beterraba, como se pode ver numa troca de cartas com um proprietário de terras perto de Göttingen. Na sua filosofia, Herbart foi um dos últimos representantes da filosofia moderna que, como Leibniz e Kant, aderiu à unidade das humanidades e das ciências naturais. É interessante notar que a filosofia alemã está começando a descobrir Herbart como um didático e metodologista notável da filosofia, de modo que o renomado editor de filosofia Felix Meiner Hamburg publicou novamente, em 1993, *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, de Herbart, como uma introdução abrangente e completa à filosofia em geral.

Antes de chegar ao fim da sua vida, explicaremos as ideias pedagógicas de Herbart, que ainda hoje são válidas, através de algumas frases-chave:

(1) A instrução educativa deve continuar a se desenvolver na criança, conectando, selecionando, eventualmente corrigindo e sistematizando as representações preexistentes advindas da experiência e da convivência. A educação deve ajudar o aluno a encontrar-se a si próprio e a desenvolver uma personalidade autoconsciente.

(2) A educação deve incentivar o aluno através de um sentimento de realização. Nesse contexto, deve-se lembrar mais uma vez que Herbart pensou em projetos práticos como um complemento ao ensino, que ele também tinha realizado na Suíça, em medições trigonométricas em montanhas e em experimentos de física e química, e que continuou em seu seminário didático em Königsberg.

(3) A educação é uma prática que deve ser refletida repetidamente e que não deve seguir a moda do tempo sem críticas.

(4) O ensino não tem apenas a função de transmitir conhecimento, mas também a tarefa de educar para a convivência social, razão pela qual Herbart sempre falou de instrução educativa. (5) Herbart inventou as chamadas etapas formais de ensino? A responda é “Não”.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Os assim denominados estágios

Os estágios formais de desenvolvimento cognitivo não foram entendidos como seus sucessores então afirmaram, como um roteiro para desenvolver as aulas, mas como pontos de orientação para todo o processo de ensino, diferentes também de acordo com os níveis das classes. Na prática pedagógica, a dialética entre aprofundamento (através de novas informações) e reflexão (como a inserção e consolidação do novo no que já foi aprendido) foi particularmente importante para Herbart. A aplicação dos níveis formais para cada hora de ensino pelos herbartianos levou a uma formalização unilateral, contra a qual os reformadores lutam com razão. Os conteúdos educativos devem desenvolver um interesse múltiplo e equilibrado entre "poesia e matemática", com o objetivo de desenvolver um interesse ao longo da vida, uma abertura intelectual no aluno. "O objetivo da aprendizagem é criar interesse a partir dela" (H4, p. 521). Em 1948, Hermann Nohl chamou isso de *Mudança copernicana na pedagogia*.

Já se tornou claro que Herbart, através de suas experiências negativas na Prússia, defendeu-se contra qualquer interferência política direta do Estado. O objetivo da educação deve ser o de promover o "esclarecimento múltiplo das mentes", não a unilateralidade de sujeitos treinados. Ele permaneceu um iluminista durante toda sua vida e, portanto, o desenvolvimento do indivíduo sempre esteve, para ele, no centro de toda a educação.

O ano de 1837 seria fatídico para Herbart, cujas consequências ofuscaram o fim de sua vida. Em setembro, apesar de seu estado frágil de saúde, como escreveu aos seus amigos, Herbart presidiu como decano na faculdade filosófica a celebração do centenário da Georgia Augusta, com um discurso em latim sobre o "realismo natural" de seu antecessor, Gottlob Ernst Schulze. Assumira com muita crítica o departamento: "O que os outros podem medir a seu favor será um momento de sofrimento para mim". Isso deveria se concretizar em breve. Aconteceu aquilo que Herbart chamou mais tarde de *A catástrofe de Göttingen*.

Como resultado das várias leis de sucessão, a união singular entre Hannover e Inglaterra foi extinta. Em Hanover, Ernst-August anunciou como um de seus primeiros atos oficiais novas eleições, mas segundo a Constituição Estadual de 1819, suprimindo praticamente a Constituição de 1833. Sete jovens professores da Universidade de Göttingen, incluindo os Irmãos Grimm e Dahlmann, os chamados Sete de Göttinger, protestaram contra este golpe de Estado em nome da universidade, mas – e isso é importante nesse contexto – sem consultar previamente os

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

seus colegas e as comissões acadêmicas. Além disso, Albert Oppermann tinha feito cópias da sua carta sem o conhecimento dos sete e tinha enviado aos jornais, o que levou a um escândalo real.

Espera-se que se tenha tornado claro, a partir do que foi dito até agora, que Herbart não era um sujeito reacionário, nem um oportunista complacente. A manifestação dos Sete havia causado uma resistência maciça da universidade mediante uma decisão majoritária de um protesto esvaziado. Smidt relata a defesa de Herbart por ocasião de seu último encontro com ele em maio de 1838:

> Em maio de 1838 o vi pela última vez e passei à tarde e à noite junto de Herbart. Na sua sala de estudo, tive uma hora a sós e confidencial com ele, [...]. O tema da nossa conversa nessa altura foi principalmente o processo conhecido como os sete professores de Göttingen, a sua situação e o seu posicionamento na conversa com o rei na sua fortaleza de caça, bem como sobre tudo o mais. Você sabe o quanto nosso amigo foi repreendido por isso e o que ele sofreu como resultado. Mas, mesmo que eu tivesse me comportado de forma diferente numa situação destas, existe apenas um critério individual para a correção do julgamento de cada indivíduo em situações deste tipo, por tudo o que ele me disse sobre o assunto, a minha plena convicção de que ele não se tornaria infiel a si próprio, mesmo nestas circunstâncias. Ele teve que considerar a preservação da Universidade com sua eficácia intelectual dependente da educação da juventude alemã [...] como estando ameaçada (H1, p. XXXXIV).

Se considerarmos novamente a atitude constante que Herbart praticou ao longo da sua vida para preservar a autonomia da educação nas escolas e nas ciências da universidade em relação ao Estado e às igrejas, a sua atitude é consistente, mesmo que se critique a frase: "A política não tem lugar na ciência", como apolítica e ingênua. As experiências do nosso século com as múltiplas intervenções de regimes ditatoriais na liberdade de pesquisa e ensino talvez nos possam fazer compreender que Herbart estava preocupado em preservar a universidade do paternalismo ideológico estatal.

Cerca de um ano antes da sua morte em 1840, Herbart sentiu uma fraqueza física e estava ciente de que a sua vida estava lentamente chegando ao fim. Assim, ele escreveu ao matemático e lógico Drobisch:

> Eu também gostaria de me retirar dos corações. Se não fosse pelo trabalho oficial. Talvez em breve me contente em fazer música com as mãos e os pés, porque agora tenho um pedal de órgão no meu piano, onde passo o meu tempo – e ficar ocioso é saudável (ZILLER, 1871, não paginado).

Em 11 de agosto de 1841, ele havia dado suas palestras em plena energia mental, na noite em que um derrame o atingiu, do qual ele se recuperou, mas, na manhã de 14 de agosto de 1841, um segundo derrame fatal o atingiu. Herbart foi enterrado no cemitério de Albani, com uma procissão de lanternas de seus alunos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Dez dias mais tarde, o Oldenburger Zeitung publicou o relatório do Göttinger Leinezeitung sem comentários:

> Göttingen, 14 de agosto: A nossa Georgia Augusta, tão abalada há já alguns anos, ficou hoje novamente num profundo luto geral pela morte súbita do diretor Herbart, nascido em Oldenburg. Herbart, o fundador de uma das mais importantes escolas filosóficas dos últimos tempos, foi grande não só como pensador perspicaz e escritor frutífero, mas também como professor acadêmico prático. Portanto, não é apenas a juventude acadêmica, que sempre escutou com grande aplauso as palestras do falecido que perde, mas também todo o mundo científico perde infinitamente muito pela morte deste homem (ZILLER, 1871, não paginado).

Notas

[1] Título original: Das leben und werk Johann Friedrich Herbarts (1776-1841) aus neuer sicht. Tradução e revisão do Dr. Odair Neitzel e do Dr. Claudio Almir Dalbosco.

[2] Aqui, referindo-se ao general Albrecht von Wallenstein e à sua trajetória na guerra dos 30 anos, que inspirou a trilogia de Schiller com o mesmo nome.

[3] O Herbartgynasium fica localizado na cidade natal de Herbart – Oldenburg. Foi erguido um monumento em frente à escola em homenagem à passagem do centenário de seu nascimento, em 1876.

[4] O autor adota o modo habitual de citação das obras completas de Herbart (1887/1989), abreviando a própria obra pela letra "H", seguida do número do volume e da indicação de página. (NT).

[5] Ver a carta de Weineke (H16, p. 249), Nadia Moro, 2006 (22). As condições do ambiente escolar da época eram insuportáveis, mesmo para as crianças mais robustas: classes com até 150 crianças em salas estreitas, úmidas e em mau estado de conservação eram a regra. A Sra. Jurista Herbart, portanto, enviou seu filho para a escola noturna privada para meninas do suborganicista Carsten Hinrich Kruse. Ele veio da instituição francesa, onde foi fundada em 1706 a primeira escola secundária na Alemanha. Foi ele que inspirou o jovem Herbart para a matemática e as ciências naturais – disciplinas que mais tarde desempenhariam um papel de pouca relevância na escola latina – e com as quais o jovem Johann Friedrich se ocupou em atividades físicas, jogos matemáticos e geográficos. Só sobreviveu um pedaço de papel datado daquela época, cujo verso "n. 1" e cuja frente diz: "Em consideração a Johann Friedrich Herbart, pela comprovada assiduidade demonstrada na escola particular. Oldenburg, Páscoa 1786, C. Kruse" (ASMUS, 1968, p. 57). Da Páscoa de 1783, Johann Friedrich e outros filhos de funcionários da corte tiveram como tutor o candidato Ültzen, que despertaria seu amor sobretudo pelo grego e pelo latim, mas também pela filosofia.

[6] Traduzimos aqui o termo *Katheder* por púlpito, designando o tablado ou elevação em que ficava o quadro do professor e de onde ele proferia sua aula (NT).

[7] O Rei Jérôme Bonaparte ou *Könnig Lustig* era o irmão mais novo de Napoleão Bonaparte (NT).

[8] Departamento de Leine (*Département de la Leine*) era uma das oito unidades administrativas do Reino da Westfália e incorporava Göttingen de 1807 a 1814 (NT).

[9] Sobre isso, ver também Jones (1984, p. 429).

Referências

ASMUS, W. *Der "menschliche" Herbart*. Ratinger bei Dusseldorf: Henn Verlag, 1967.

ASMUS, W. *Johann Friedrich Herbart:* eine pädagogische Biografie (Band I - Der Denker). Heidelberg: Quelle & Meyer, 1968. v. I.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GEIGER, L. *Goethes Briefwechsel mit Wilhelm und Alexander von Humboldt.* Berlin: Bondy, 1909.

GRIMM, J.; GRIMM, W.; LACHMANN, K. *Briefwechsel der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm mit Karl Lachmann.* Jena: Verlag Der Frommannschen Buchhandlung, 1927.

GÜNTHER, S. *Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525*. Berlin: Hofmann, 1887.

HERBART, J. F. *Sämtliche Werk in Chronologische Reihenfolge (Band 1).* Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. v. 1

JONES, E. *Sigmund Freud - Leben und Werk.* Munchen: DTV, 1984. v. 1

LINDNER, G. A. *Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode.* Bon: Cilli, 1858.

LINDNER, G. A. *Einleitung in das Studium der Philosophie mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Gymnasien entworfen.* Wien: [*s.n.*], 1866.

RUHLOFF, J. Demokratisierung in der Schule? *In*: FISCHER, W. (ed.). *Schule und kritische Pädagogik.* Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Wiebelsheim: Quelle & Meyer, 1982.

SCHILLER, F. *Wallensteins:* Ein dramatisches Gedicht. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004.

SMIDT, J. C. Herbart in Bremen. *Weser Zeitung,* p. s/n, 18 jan. 1913.

STRACKERJAN, K. *Oldenburger Verein für Landesgeschichte und Altertumskunde*. Oldenburg: Oldenburger Verein für Landesgeschichte und Altertumskunde, 1880.

TRAVERS, R. M. W. *How research has changed American schools:* a history from 1840 to the present. Kalamzoo: Mythos, 1983.

TREUE, W. *Wirtschafts- und Technikgeschichte Preussens.* Berlin; New York: Gruyter, 1984. v. 56

ZILLER, T. *Herbartische Reliquien:* ein Suplement zu Herbart's Sammtliche Werken. Leipzig: Kessinger Publishing, 1871.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Complexidade e educação: a pedagogia de Herbart e seus conceitos próprios[1]

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 alçá-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 naciente 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
http://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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 gegebenenen 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 críticos[5], 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 antipedagógica[6]. Conforme Herbart (H2, p. 230):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> 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 (*Zuruckwirkung*), 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 (NIEMEYER, 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-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 diante[9], 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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] 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).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 intercurso 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-*

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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, irredutível 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).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 (*unbegränzte 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).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 revisite 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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* (*Naturbegebebenheit*)" 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,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 Menschengeistes*). 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,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 Entwickelung*)" (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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 controvertida 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-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 vulgo; 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,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 eleve*, *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 (*Entwickelung*) 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 Selbsthätigkeit*)", 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).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 (*Erkenntnissvermögen*) ou educação intelectual", a formação da "faculdade da sensibilidade (*Gefühlsvermögen*)" 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, 1829, 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-Hoolzbog, 1966. v. 3.

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

HERBART, Johann Friedrich. *Johann Friedrich Herbart Sämmtliche 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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

KLAFKI, Wolfgang. Der zwiefache 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.). *Krtische 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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A escuta crítica e o aspecto dialógico da educação moral: a concepção de J. F. Herbart do professor como guia moral[1]

La escucha crítica y el aspecto dialógico de la educación moral: la concepción de J. F. Herbart del maestro como guía moral

Critical listening and the dialogic aspect of moral education: J. F. Herbart's concept of the teacher as moral guide

Andrea English[*]

Resumo

Em seu trabalho educacional central, *Pedagogia geral derivada do fim da educação* (1806), J. F. Herbart não desenvolveu explicitamente uma teoria da escuta, entretanto, seu conceito de professor como um guia no desenvolvimento moral do educando fornece percepções valiosas sobre a dimensão moral da escuta inerente à interação professor-aluno. A teoria de Herbart questiona radicalmente a linearidade assumida entre escuta e obediência à autoridade externa, não apenas iluminando distinções importantes entre socialização e educação, mas também ressaltando as consequências para nossa compreensão do papel da escuta nas relações educacionais. Nesta investigação, argumenta-se que a escuta crítica no ensino contribui para a educação moral e o desenvolvimento do aluno. Para tanto, examina-se a visão de Herbart sobre a tarefa do professor como um guia moral no campo da educação moral. Sustenta-se que reexaminar a teoria da educação de Herbart (uma teoria que é, majoritariamente, não mais discutida na filosofia educacional anglo-americana) pode ser producente à nossa compreensão da educação moral em sociedades democráticas e plurais.

Palavras-chave: educação moral; escuta crítica; Herbart.

Resumen

En su obra educativa central, *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806), J. F. Herbart no desarrolló explícitamente una teoría de la escucha, sin embargo, su concepto del maestro como guía en el desarrollo moral del alumno proporciona valiosas ideas sobre la dimensión moral de la escucha inherente a la interacción maestro-alumno. La teoría de Herbart cuestiona radicalmente la linealidad asumida entre la escucha y la obediencia a la autoridad externa, no sólo iluminando importantes distinciones entre socialización y educación, sino también destacando las consecuencias para nuestra comprensión del papel de la escucha en las relaciones educativas. En esta investigación, Andrea English argumenta que la escucha crítica en la enseñanza contribuye a la educación moral y al desarrollo del estudiante. Con este fin, examina la visión de Herbart sobre la tarea del maestro como guía moral en el campo de la educación moral. El pensador argumenta que reexaminar la teoría de la educación

Recebido em: 29/01/2021 – Aprovado em: 25/11/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12237

[*] Doutora em Educação pela *Humboldt University* de Berlim, Alemanha. Professora Associada a *Moray House School of Education and Sport*, *University of Edinburgh*. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1351-0507. E-mail: andrea.english@ed.ac.uk

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de Herbart (una teoría que en su mayoría ya no se discute en la filosofía educativa angloamericana) puede ser productivo para nuestra comprensión de la educación moral en sociedades democráticas y plurales.

Palabras clave: educación moral; escucha crítica; Herbart.

Abstract

In his central educational work, *The Science of Education* (1806), J. F. Herbart did not explicitly develop a theory of listening, yet his concept of the teacher as a guide in the moral development of the learner gives valuable insight into the moral dimension of listening within teacher-student interaction. Herbart's theory radically calls into question the assumed linearity between listening and obedience to external authority, not only illuminating important distinctions between socialization and education, but also underscoring consequences for our understanding of the role of listening in educational relations. In this inquiry, Andrea English argues that critical listening in teaching contributes to the moral education and development of the learner. To do this, she examines Herbart's view of the teacher's task as a moral guide in the realm of moral education. English contends that reexamining Herbart's theory of education (a theory that is, for the most part, no longer discussed in Anglo-American educational philosophy) can productively inform our understanding of moral education in democratic and pluralist societies.

Keywords: moral education; critical listening; Herbart.

Introdução

Em seu principal trabalho educacional – *A pedagogia geral derivada do fim da educação* –, Johann Friedrich Herbart não desenvolveu explicitamente uma teoria da escuta. Entretanto, seu conceito de professor como guia do desenvolvimento moral do educando oferece percepções valiosas sobre a dimensão formativa da escuta na interação professor-aluno (HERBART, 1902a). A teoria de Herbart questiona radicalmente a linearidade assumida entre escuta e obediência à autoridade externa, não apenas iluminando distinções importantes entre socialização e educação, mas também ressaltando as consequências para nossa compreensão do papel da escuta nas relações educacionais. Nesta investigação, defendo que a escuta crítica no ensino contribui para a educação moral e o desenvolvimento do educando. Para fazer isso, eu examino a visão de Herbart sobre a tarefa do professor como um guia moral no campo da educação moral.

Pode parecer contraintuitivo dizer que o modo como um professor escuta um aluno contribui para o desenvolvimento moral do educando. Em geral, podemos supor que são as regras e normas morais que um professor transmite aos alunos, ou as boas ações do professor e as interpretações de papéis que servem para educar moralmente o aluno. A partir dessas suposições, pareceria que a educação moral exigiria principalmente que o educando, não o professor, ouvisse, já que o aprendiz

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

é aquele que precisaria entender e obedecer às regras e normas morais passadas a ele ou a ela. Nessa perspectiva, a escuta do professor parece se conectar à educação moral apenas como um meio de avaliar se o aluno deu respostas corretas definidas de maneira normativa.

Para compreender estas hipóteses, devemos primeiro reconhecer que a escuta não é um aspecto unilateral e passivo do aprendizado. Em vez disso, implica uma inter-relação entre as pessoas, em que cada uma é aberta para o outro. Ouvir nos mantêm abertos para o outro – para as necessidades, os desejos, as ideias, os questionamentos e os julgamentos do outro. Quanto a esse aspecto, a escuta é uma parte essencial da experiência de ensino do professor[2].

Para explorar a noção de escuta no ensino, volto-me para o trabalho de Johann Friedrich Herbart, um dos fundadores da moderna teoria educacional. Em geral, Herbart não é mais discutido na filosofia educacional anglo-americana, o que se deve, pelo menos em parte, à crítica de John Dewey a alguns aspectos do trabalho de Herbart[3]. Essa negligência em relação ao trabalho de Herbart no discurso educacional contemporâneo levou a uma perda de percepção dos aspectos frutíferos de sua teoria educacional. Eu afirmo que reexaminar a teoria da educação de Herbart pode ser producente à nossa compreensão da educação moral em sociedades democráticas e plurais.

No modelo de Herbart, a tarefa do professor como guia moral não é transmitir um conjunto particular de regras morais e leis à criança e, subsequentemente, escutar como a criança se conforma a essas regras. Ao invés disso, a tarefa do professor é criar um relacionamento com o aluno que apoie o educando no desenvolvimento de um censor interno. Esse censor interno pode ser descrito como uma voz interior que interrompe no pensamento do aluno e orienta o educando ao que fazer ou não diante de um dilema moral. Essa voz interior é cultivada através da educação. Por conta disso, o professor se depara com uma tarefa difícil: identificar em que medida os alunos estão se ouvindo, isto é, interrompendo-se por meio de seu próprio censor interno, antes de uma ação explícita. Nesse contexto, o diálogo com o aluno – e, portanto, a escuta da parte do professor – assume um papel vital.

Esta investigação analisa o papel da escuta na concepção de educação moral de Herbart. Especificamente, acompanho o papel da escuta do professor na concepção de Herbart como guia moral. Eu analiso a escuta do professor como um modo crítico de ouvir o aluno e como um modo reflexivo autocrítico de ouvir. Antes de examinar esses dois aspectos da escuta do professor que são vitais para o desenvol-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vimento da pessoa moral, é necessário primeiro investigar a ideia de Herbart sobre o que torna uma pessoa moral.

O sujeito moral e o paradoxo educacional

Em seu influente trabalho inicial, *A representação estética do mundo como tarefa principal da educação*, Herbart definiu sua noção do sujeito moral mais concretamente ao afirmar que: "o homem moral comanda a si mesmo" (HERBART, 1902b, p. 62). Herbart viu essa ideia representada no imperativo categórico de Kant e procurou destacar a relação intersubjetiva entre o eu e o outro, ou seja, formulando que o imperativo categórico expressa um julgamento de si próprio à luz do reconhecimento do outro. Isso aparece mais claramente na segunda formulação de Kant (1988, p. 58): "Haja de tal maneira que você trate a humanidade, seja em sua própria pessoa ou na pessoa de qualquer outro, sempre e ao mesmo tempo como fim e nunca meramente como meio para um fim".

Na visão de Herbart, o imperativo categórico é central para entender a moralidade. Contudo, o conceito da pessoa moral como alguém que é capaz de julgar a sua própria vontade de acordo com os princípios da universalização e da humanidade instaura um dilema para os educadores que Herbart acreditava que Kant não abordou adequadamente. Esse dilema está no fato de que a capacidade dos alunos de julgar por si mesmos o que é bom e correto precisa ser cultivada através da educação. Além disso, para cultivar a capacidade dos alunos de julgar com autodeterminação, os educadores devem influenciar as escolhas dos alunos sem escolher por eles e sem manipulá-los[4]. A preocupação de Herbart destaca o paradoxo da educação que reside no fato de que a educação para a autonomia é alcançada através da heteronomia, ou, em outras palavras, a capacidade do indivíduo de mediar o pensamento e a ação com razão e julgamento é possibilitada por relações educacionais intergeracionais e intersubjetivas.

A fim de abordar essa preocupação, Herbart argumentou que os educadores devem entender como os indivíduos fazem escolhas. Ele argumentou que não é a liberdade transcendental, mas a "liberdade de escolha" concreta que os educadores precisam entender, pois esse é o único tipo de liberdade sobre a qual eles podem ter influência (HERBART, 1902b, p. 61). Herbart adotou uma abordagem fenomenológica para analisar como os seres humanos fazem escolhas. Especificamente, ele investigou o que está envolvido na escolha pelo bem. Ele perguntou: O que acontece no momento em que um indivíduo escolhe não seguir suas inclinações ou desejos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

egoístas, preferindo agir em reconhecimento e respeito pelo outro? Conforme Herbart, em momentos de crise moral, o indivíduo experimenta uma ruptura com seu *self*, distancia-se do eu e começa a observá-lo e julgá-lo. Assim, podemos entender o eu como dividido em dois eus, isto é, tanto como sujeito julgador quanto como objeto sendo julgado. Herbart se referiu a esses dois lados de nós mesmos como partes de nosso caráter, um subjetivo e outro objetivo (HERBART, 1902a, p. 200).

Embora a terminologia de Herbart esteja um pouco desatualizada, a distinção entre eu subjetivo e eu objetivo é útil para entender sua visão dos processos de tomada de decisão moral. O "caráter objetivo" compreende todas as escolhas que alguém fez até aquele momento em sua vida. Esse lado de si mesmo é objetivo porque já é formado por escolhas que, em grande medida, se tornaram hábitos e rotinas. O "caráter subjetivo" refere-se ao eu reflexivo, o qual julga o *self* objetivo, potencialmente critica escolhas passadas e cria novas regras para a conduta futura (HERBART, 1902a, p. 200). Esses dois lados de nós mesmos surgem divididos quando nos deparamos com situações novas e desconhecidas.

O rompimento que experimentamos em dilemas morais é significativo para Herbart porque marca um certo tipo de relação consigo mesmo. Marca o momento em que alguém está em desacordo consigo e se encontra em um conflito interior ou "luta interior" (*inneren Kampf*) (HERBART, 1902a, p. 200). Para entender o conceito de Herbart sobre o sujeito moral e a educação moral é necessário aprofundar-se nesse conceito de luta interior. A experiência da luta interior se deve ao fato de que nossas decisões passadas entram em conflito com as exigências da situação atual – assim, nosso lado objetivo entra em conflito com nosso lado subjetivo. A luta interior marca o ponto em que podemos fazer mudanças na maneira como agimos no mundo. Esses momentos de luta interior não são necessariamente morais; eles podem ser parte de todo tipo de processo de tomada de decisão em uma pessoa harmoniosamente interior. Nossa luta interior torna-se parte da tomada de decisão moral quando marca o ponto em que temos a opção de nos afastarmos das ações egoístas e nos movermos para ações que respeitem os outros. Esses são os momentos em que nos perguntamos: o que devo fazer?

A fim de extrair as implicações morais da luta, Herbart destacou o aspecto dialógico dessa relação de *self-self* implícita na noção de Kant de julgamento moral. Argumentou que, quando um indivíduo enfrenta uma crise moral – por exemplo, mentir ou dizer a verdade em uma dada situação –, podemos imaginar que a "voz do imperativo moral" surge no indivíduo e distingue o "digno e bom" de um lado, e o "comum e ruim" de outro (HERBART, 1902b, p. 63). Essa voz surge dentro do

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

espaço de auto-observação. Isto é, surge como parte do lado subjetivo de nosso caráter, quando nos encontramos em uma luta sobre se devemos seguir desejos e inclinações egoístas ou tomar um novo caminho que respeita o outro.

Herbart enfatizou que essa voz do imperativo moral não tem nada necessariamente em comum com o eu que julga. Essa voz dominante que ouvimos dentro de nós tem um aspecto moral na medida em que é informada por ideias éticas e é autocrítica. Em outras palavras, é ouvido como uma "censura" (*Censur*) – um julgamento negativo – pela pessoa que está inclinada a seguir interesses e desejos egoístas (HERBART, 1902b, p. 63, 1902a, p. 204-209). Uma pessoa deve aprender a ouvir essa voz, isto é, cada indivíduo deve aprender a ouvir seu próprio censor interior.

Implícita na análise de Herbart do indivíduo moral está a ideia de que, para ser moral, deve-se ouvir a si mesmo de uma maneira particular, a saber, deve-se ouvir os comandos de seu próprio *senso interno* no contexto dos dilemas morais. Isso se baseia no senso moral da noção de ouvir a si mesmo que lembra o *daemon* que chega a Sócrates como uma voz dizendo-lhe o que não fazer (PLATO, 1966)[5]. Nesses momentos, podemos dizer que começamos a escutar interiormente e iniciar um diálogo interno do tipo que Bernhard Waldenfels (1995, p. 96) descreve quando afirma que, no diálogo interior, "o narrador se separa de seu passado e se impõe para agir de maneira diferente no mundo futuro". Dessa forma, a ideia de uma pessoa escutando uma voz interior como um sensor interno, como eu irei desenvolver posteriormente, conecta-se à ideia de seres humanos como seres que questionam e aprendem que podem questionar seus próprios motivos e colocar em dúvida seus planos de ação. Somente quando essa voz que surge dentro de nós é informada por ideias baseadas no reconhecimento do outro, é que a escuta dessa voz assume uma dimensão moral.

A ênfase de Herbart nessa luta dentro de nós como um aspecto moral dos processos decisórios é significativa para sua teoria da educação moral: a luta marca o ponto em que há uma abertura na experiência de um indivíduo, um espaço no qual o indivíduo tem a escolha de romper com seu passado e agir de forma diferente no futuro. Esse momento de luta interior, observou Herbart, é um momento existencial que experimentamos com tanta força que pode ameaçar a "saúde mental" e "corporal" (HERBART, 1902a, p. 204). O processo de aprender a encarar a luta interna e ouvir o sensor interno é um aspecto essencial da aprendizagem no campo da moralidade.

A escolha do indivíduo para ouvir a voz do imperativo moral e agir contra o interesse próprio em direção ao outro é um ato de "liberdade interior", que Herbart

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

via como um aspecto de todos os seres humanos e algo que os educadores podem influenciar. A ideia de "liberdade interior" delimita a relação moral de si mesmo consigo mesmo, especificamente a relação da vontade de uma pessoa com o julgamento crítico que essa pessoa lança sobre sua própria vontade[6]. Essa ideia destaca a capacidade humana de autorreflexão que separa os seres humanos de outros animais, isto é, nossa capacidade de nos libertar interiormente de nossas inclinações, restringindo-nos da ação, nos voltando para nós mesmos, pensando criticamente e julgando nossas inclinações com aprovação ou desaprovação. Assim, a pessoa moral é capaz de agir contra as inclinações autocentradas e tornar a liberdade interior "prática" (HERBART, 1851, p. 33f). Para Herbart, o conceito de "liberdade interior", juntamente com os conceitos de "retidão" (*Rechtlichkeit*) (o qual combina as ideias de direito e equidade) e "bondade" (*Güte*), formam as três ideias éticas centrais para a educação moral[7].

Herbart argumentou que a tarefa da educação moral é desenvolver a capacidade do educando de compreender e julgar moralmente de forma reflexiva, e não normativamente[8]. Como Rainer Bolle (2007, p. 53) enfatiza, a moralidade de Herbart se refere à "capacidade de avaliar suas próprias ações de acordo com os pontos de vista morais e agir de acordo com esse julgamento". O relato de Herbart sobre a tomada de decisão moral problematiza a ideia de que a educação moral equivale a iniciar os outros cegamente em uma ordem ética existente ou em uma nova ordem ética prevista pelos próprios educadores. Além disso, ele rejeitou as noções de educação centradas na criança que deixam todos os julgamentos nas mãos do educando sem orientação. Em vez disso, para Herbart, há duas ideias opostas no cerne da educação moral: primeiro, que os educadores têm a responsabilidade de não deixar ao acaso, se os alunos escolhem ações de interesse próprio ou ações que reconhecem o outro. Em segundo lugar, que os educadores devem deixar o espaço livre para que os alunos decidam por si mesmos como agir, seja por interesse próprio ou moral. A questão central, então, é a seguinte: que tipo de educação permitiria aos professores guiar os alunos para as relações do *self* moral sem tornar os educandos dependentes dos julgamentos dos outros? A resposta de Herbart é dupla. Ele argumentou que a educação envolve tanto "instrução educativa" (*erziehende Unterricht*) quanto "orientação moral" (*Zucht*)[9]. Consequentemente, a instrução baseia-se na expansão do conhecimento e da experiência dos aprendentes para além do imediatismo de seu mundo observado, para que eles vejam a pluralidade de escolhas que poderiam fazer no mundo. A orientação moral é baseada no diálogo que apoia o pensamento crítico dos alunos sobre as escolhas que devem fazer no mundo. Embora esses dois

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

campos da educação estejam intimamente interligados na prática do professor, meu foco aqui será em como Herbart vislumbrou o aspecto dialógico da relação professor-aluno na educação como uma forma de orientação moral.

Escuta crítica e orientação moral

No contexto de sua discussão sobre a educação moral, Herbart apontou para um dilema central na prática educacional que ainda tem relevância para a prática docente hoje. Ele observou que o professor só pode testemunhar a escolha da criança – boa ou ruim – depois que a criança tiver agido de acordo com ela. Para o professor, a moralidade da criança é um evento no mundo, um "acontecimento" (*Ereignis*), para usar o termo de Herbart (1902a, p. 61). O dilema reside, portanto, no fato de que, para influenciar a formação do caráter moral e do desenvolvimento do educando, os professores não podem esperar que o educando tenha agido. Em vez disso, eles devem ser capazes de influenciar o aluno antes que o aluno tenha feito escolhas concretas no mundo. Mesmo as boas escolhas de uma criança podem não ser, de fato, morais, se forem resultado de imitação e não de julgamento autorreflexivo. Herbart explicou que a única maneira de contornar esse dilema é conceber a tarefa do professor como uma forma de orientação moral que visa entender e influenciar o processo de pensamento por trás das escolhas do educando. Nesse sentido, a orientação moral implica uma forma de diálogo com o educando, através do qual o professor questiona o aluno de um modo que leva o próprio aluno a se questionar, isto é, a questionar suas próprias suposições e motivos para a ação. Dessa forma, o diálogo com o aluno envolve interromper os modos tomados como garantido de pensar e agir do aprendido, de forma a cultivar a luta interior do aluno, de modo que o aluno comece a desenvolver um censor interno. Nesse contexto, a orientação moral exige que o professor ouça criticamente o educando e também de maneira autocrítica, como explicarei a seguir.

Para entender esse conceito de professor como guia moral, é útil observar como Herbart diferenciou sua ideia de professor de Jean-Jacques Rousseau, cujo modelo também podemos associar ao educador como guia no cultivo do indivíduo moral. Embora Herbart compartilhasse com Rousseau a preocupação com o desenvolvimento e a liberdade de cada indivíduo e, como Rousseau, via a educação como um meio de cultivar essa liberdade, ele diferia de Rousseau em sua abordagem à educação. Em mais de uma ocasião em seu trabalho, Herbart criticou especificamente a visão de Rousseau do educador como "acompanhante de Emílio em

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cada passo" (HERBART, 1896, p. 128, 1902b, p. 79). Ainda que sua crítica pareça relativamente inofensiva a princípio, Herbart estava enfrentando um problema significativo presente no núcleo da concepção pedagógica de Rousseau, a saber, de que a estreita relação entre o educador e Emílio não permite a Emílio a liberdade de exploração do tipo que as crianças devem se envolver por conta própria. Além disso, o educador não tem a liberdade de obter o tipo de distância do educando necessária para o julgamento crítico de seus pensamentos e ações[10]. Assim, embora Herbart reconhecesse que Rousseau acreditava tanto na possibilidade teórica como real da educação que leva o indivíduo à liberdade, diferenciando-a da adesão cega que conduz à autoridade, ele argumentou que o método de Rousseau realmente alcançaria o fim oposto: o professor no modelo de Rousseau é como "um escravo acorrentado ao educando" de uma maneira que dificulta a liberdade tanto do professor quanto do educando (HERBART, 1896, p. 128)[11]. Em última análise, Herbart considerou o método de Rousseau de educar "o homem natural" não apenas difícil para o professor, mas também para o educando, porque o educando não ganha o tipo de experiências variadas necessárias para aprender a ser livre no sentido de ser capaz de viver "no meio da sociedade heterogênea" (HERBART, 1902b, p. 79).

A ideia contrastante de Herbart sobre o professor é mencionada em sua *Palestra introdutória a estudantes de pedagogia* (HERBART, 1896). Nela deu uma visão da teoria da orientação moral desenvolvida em seus trabalhos posteriores. Herbart escreveu que, em vez de ser um acompanhante em todas as etapas, o educador deve ser "um guia sábio de longe, que com palavras profundamente penetrantes e ação firme" sabe quando proteger os alunos e quando deixá-los em seus próprios cuidados (HERBART, 1896). Essa frase resume o que Herbart quis dizer com orientação moral (*Zucht*). Em oposição ao modelo de Rousseau, Herbart acreditava que o professor necessitava de certa distância do educando para observar e julgar criticamente as escolhas do educando. Por conta disso, é somente através da distância educativa que o professor pode entender como a criança é influenciada pelo mundo imediatamente observado, com todos os seus limites, e assim reconhecer em que o pensamento e as interações da criança com o mundo precisam de expansão ou modificação. O professor como guia moral está sempre procurando descobrir em que medida o aluno está considerando os outros em seus pensamentos e escolhas. Os professores podem se perguntar: Até que ponto esse aluno percebe as consequências de suas ações? O aluno consegue suspender a ação e contemplar suas escolhas? Ou o aluno está agindo caprichosa e instintivamente? O aluno está imitando o que os outros fazem ou dizem, ou procurando encontrar e entender o que é bom por conta própria? A prática

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

educativa que simplesmente diz ao educando o que fazer ou o que é bom e correto não pode responder a essas difíceis questões éticas e pedagógicas. Como Herbart enfatizou, nenhuma quantidade de discursos unidirecionais ou advertências pode ajudar os professores a entender os alunos, e sem entender o aluno como um indivíduo, os professores não são capazes de julgar como orientar cada educando a se tornar consciente e aberto ao outro em um sentido moral. Por essa razão, a escuta crítica entra em foco como aspecto essencial da orientação moral.

Escutando o educando

Herbart sustentou que o educando individual deve ser o "ponto de orientação" para todas as decisões do professor (HERBART, 1902b, p. 113). Desse ponto de vista, nem a experiência prática nem os princípios a priori podem nos dizer isoladamente como educar, porque cada educando individual é único e só pode ser entendido pelo professor no momento, isto é, através de experiências vividas e interação interpessoal. O indivíduo deve "ser encontrado, não deduzido" (HERBART, 1902b, p. 83). Isso significa que o professor deve entender onde o aluno está começando em seu processo de aprendizado e onde o aluno ainda precisa crescer.

Nas diversas salas de aula de hoje, é cada vez mais importante que os professores compreendam como descobrir cada aluno como um indivíduo único, sem impor preconceitos ou fazer suposições sobre os alunos. A noção de Herbart sobre o professor ajuda a esclarecer como a escuta pode desempenhar um papel vital no atendimento à singularidade de cada aluno individual. Em seu modelo, "descobrir" o aluno implica que o professor escute criticamente o aluno, tanto independente de quanto no contexto do diálogo. Nos escritos de Herbart, podemos diferenciar as maneiras como o guia moral do professor é orientado para o educando individual através da escuta crítica. No contexto atual, uso o termo "crítico" para descrever a escuta do professor, a fim de referir-me ao fato de que o professor está escutando maneiras de entender como o aluno está julgando a si mesmo e avaliando o que é ouvido com base na distinção entre egoísmo e consideração pelos outros. Especificamente, ouvir criticamente é orientado para a compreensão do aluno em três aspectos: ouvir para saber onde está o aluno; ouvir para saber em que direção expandir o pensamento do educando; e ouvir para saber quando terminar a tarefa da orientação moral. Aqui, explicarei cada um deles por sua vez.

No modelo de Herbart, a orientação moral envolve inicialmente descobrir como o aluno pensa por si próprio. Herbart argumentou que o professor deve vir

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a entender o aluno sem preconceitos iniciais, porque considerou necessário que o professor primeiro avaliasse como o aluno normalmente pensa. Afirmou que o professor deve ouvir todos os "desejos inocentes" da criança sem "prematuramente [procurar] corrigi-los", pois estes podem estar ligados às "opiniões e visões" da criança (HERBART, 1902b, p. 243). O professor está escutando aqui, o que eu estou chamando de saber ouvir onde o aluno está, é uma maneira de ser orientado para o aluno, a fim de entender como o aluno pensa, de modo a obter uma impressão inicial de como os pensamentos do aluno podem influenciar as ações.

A ideia de Herbart de orientação moral não é simplesmente ouvir com neutralidade as opiniões do educando, nem é afirmativamente levar o aluno a assumir as opiniões do professor. Pelo contrário, envolve a problematização da visão do educando sobre si mesmo, na medida em que é informado pelo egoísmo e pelo interesse próprio, e não pelo respeito e reconhecimento do outro. Por essa razão, o professor como guia moral também deve se engajar em diálogo com o aluno para entender ativamente como o aluno pensa e o que as escolhas do aluno estão informando. O objetivo do diálogo é entender se o aluno está agindo inclinado meramente para o interesse próprio, sem considerar cuidadosamente a situação em questão. Dessa forma, o professor usa perguntas que procuram mediar entre o pensamento e a ação do aluno, a fim de colocar o educando em conflito consigo mesmo, de modo que o aluno se posicione fora do seu *self*, a fim de ganhar distância sobre si ou suas intenções iniciais, tornando-se autorreflexivo e formando juízos críticos sobre essas intenções. Essa forma de diálogo tem como objetivo iniciar o pensamento reflexivo e autocrítico do aluno, para que possamos reconhecer que a orientação do professor em relação ao aluno envolva ouvir para saber em que direção expandir o pensamento do aluno.

Para entender esse sentido de escuta, podemos nos voltar para o exemplo de Herbart de como um professor, como guia moral, reagiria de maneira diferente a dois alunos distintos, cada um deles apanhado de uma mentira (HERBART, 1902b, p. 240). Ele explicou que se um professor ouve uma criança dizendo uma "mentira interesseira" pela primeira vez, então o professor deve corrigir o educando de forma dura para que o aluno reconheça a gravidade e as consequências de seu ato e queira se corrigir, a fim de não arriscar perder o respeito que ela havia vencido anteriormente. No entanto, se o professor começar a reconhecer que uma criança se tornou uma "mentirosa deliberada", o professor deve abordar a situação de forma diferente. Como Herbart observou, se o professor usasse palavras corretivas severas para a criança que já tinha o hábito de mentir, a criança só se tornaria "mais enganosa e insidiosa" (HERBART, 1902b, p. 240). Essa criança sabe que o profes-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sor desaprova, mas seus hábitos mostram que ele não está preocupado com essa desaprovação. Herbart argumentou que a única maneira de lidar com tal situação não é por reprimendas isoladas, mas expandindo o "círculo de pensamento" do educando para que ele possa descobrir e valorizar o significado de respeito e escolher outras opções de ação (HERBART, 1902b, p. 240)[12].

Em ambos os casos, o professor está olhando e ouvindo todo o indivíduo como um ser histórico. Embora ambos os alunos estejam mentindo, o professor está ouvindo a mentira de maneira diferente. O professor ouve a cada aluno não apenas em um momento isolado, mas como uma pessoa que está em processo de mudança e crescimento. O professor nesse modelo deve fazer constantemente conexões entre as escolhas presentes e passadas do educando individual e avaliar como elas se relacionam com possibilidades futuras de mudança. Esse tipo de julgamento pedagógico da pessoa como um todo requer um professor que possa expandir o "círculo de pensamento" do educando em direções diversificadas, o que significa apresentar ao aluno modos alternativos de ver o mundo, novas ideias e diferentes conhecimentos ou experiências que apresentam diferentes opções para ação.

Em sua teoria da educação moral, Herbart desenvolveu quatro formas de interação dialógica que visam cultivar a aprendizagem moral expandindo o pensamento do educando de tal maneira que o aluno comece a entrar em uma relação moral própria. Para Herbart, o professor procura entender como o educando está julgando a si mesmo e tem a responsabilidade de regular a autocompreensão e o autojulgamento do educando com base nas relações estéticas estabelecidas nas ideias de "liberdade interior", "bondade" e "retidão". O professor está, assim, orientando os alunos a compreender e problematizar a diferença entre o bem e o mal e a se transformar nessa base. Através do processo de diálogo, o professor leva os alunos a confrontarem a si mesmos e a suas próprias histórias de aprendizado, julgando suas decisões passadas e entrando em uma autorrelação moral implícita nessas ideias éticas. Essas formas de interação podem ser descritas como educação moral que (1) "suspende" (*halten ou anhalten*) aos alunos, para que não ajam de maneira caprichosa e lembrem-se de suas escolhas passadas, boas e más, se são coerentes de acordo com decisões passadas na medida em que estas eram representativas do reconhecimento dos outros; (2) ajuda os alunos a "determinar" (*bestimmen*) escolhas presentes compatíveis com um "calor para o bem"; (3) exige que os aprendentes "criem regras" (*regeln*) para ações futuras com base em tais escolhas; e (4) "apoia" (*unterstützt*) a luta interior dos aprendentes (*Kampf*), apoiando-os na oposição ao seu interesse inicial de ocupação consigo mesmo e seguindo com ações que são baseadas em sua nova compreensão da coisa boa ou certa a fazer[13].

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Herbart não pretendia sugerir uma receita para a ação do educador. Ele deu, no entanto, um exemplo que ajuda a esclarecer como o professor como guia moral pode interagir com o aluno, a fim de fazer com que o aluno entenda e julgue a si mesmo de acordo com uma ideia de retidão:

> As crianças se associam umas às outras e trocam coisas e serviços a preços mais ou menos fixos. A interferência dos adultos, e mesmo apenas a antecipação dessa possível interferência, tornam a justiça entre as crianças incerta e priva-as de seu respeito. [...]. Nós podemos estabelecer como um princípio nunca perturbar o que existe entre crianças sem boas razões, nem mudar suas interações em polidez forçada. Quando surgirem disputas, devemos primeiro determinar o que foi estabelecido e acordado entre as próprias crianças, e devemos tomar o lado da criança que de alguma forma foi privada de sua parte justa. Então devemos tentar ajudar cada criança para o que ela merece, tanto quanto isso for possível sem ferimentos violentos à justiça. E, finalmente, devemos apontar além de tudo isso para o que é melhor para o bem comum [...] e qual será a principal medida para futuros acordos. [...]. Ao aluno [nunca deve ser permitido] formar o hábito de fazer do seu direito o terreno determinante de suas ações; o direito dos outros deve ser para ele uma lei estrita (HERBART, 1902b, p. 261).

Neste exemplo, o professor se envolve em diálogo com o aluno para ajudar o aluno a entender o que significa manter-se em um acordo, mesmo quando isso é difícil e pode entrar em conflito com interesses egoístas. O professor traz não apenas os acordos que foram feitos entre as crianças, mas também ideias adicionais que, como afirmou Herbart, apontam para o "bem comum". O educando está sendo confrontado com um desafio aqui de seguir os seus próprios desejos ou para olhar além deles e perguntar o que poderia significar reconhecer o outro. Isso marca o momento em que o educando se encontra em uma "luta" (*Kampf*), que força o educando a questionar suas suposições e motivos de ação[14]. Nesse processo de diálogo, o educando começa a entender a ideia de justiça e também a cultivar seu senso interior, o que ajuda o educando a julgar as ações com base nesse novo entendimento. No entanto, o modo como o educando decide atuar não depende apenas do sensor interno do caráter subjetivo, dizendo ao educando o que não fazer, mas também se o caráter objetivo do educando desenvolveu o que Herbart chamou de "um calor pelo bem"[15].

A descrição de Herbart da interação professor-aluno em relação a educação moral visa sugerir uma compreensão própria da natureza da relação educacional entre professor e aluno que ainda é relevante hoje: a relação educacional envolve um professor que mantém a orientação necessária sobre os alunos sem interferir em sua liberdade para decidir por si mesmos a coisa boa e certa a fazer. Sobre esse aspecto, é fundamental para a tarefa do professor, na orientação moral, que ele apoie a luta interna dos alunos. Essa ideia contraria agudamente as noções autoritárias de educação moral que se baseiam no julgamento autoritário do professor

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sobre o que está certo, de modo a liberar os alunos do conflito interno. Ele também contraria os modelos centrados na criança, nos quais os alunos podem arbitrariamente ignorar conflitos de princípios e nunca decidir se envolver no desconforto do conflito interno sobre as questões do bem. Opondo-se a essas visões, Herbart ressaltou que essa experiência de luta e conflito interno é uma forma educativa de experiência negativa que é parte constitutiva do aprendizado moral[16].

O objetivo da escuta do professor em contextos em que o educando está engajado em luta interior para enxergar além dos seus próprios desejos é "mostrar ao aluno o seu eu melhor", de tal modo que ele aprende a "sentir" e a ouvir sua própria "reprovação interior" (HERBART, 1902b, p. 235). Através do processo de educação moral, como Herbart imaginou, o educando "se encontra sob sua própria censura" (HERBART, 1902b, p. 246). Esse momento de autorreprovação interior marca um momento definitivo no processo educacional do educando. Marca "o início natural da educação moral, que é fraca e incerta em si mesma" (HERBART, 1902b, p. 240). Em um dilema moral, o educando fica preso em sua experiência entre o certo e o errado, perdido em território desconhecido e enredado em uma situação que pode, de fato, ter muitas saídas moralmente corretas e erradas. Ao interromper os modos de ser do aluno no mundo, tomados como certos, o professor abre a possibilidade para o educando experimentar o eu de forma diferente, entrar em conflito com o *self*, sentir-se inseguro sobre o que fazer, ouvindo a voz do senso interior. Em última análise, o aluno deve começar a sentir e ver a si mesmo escolhendo ações que reconhecem o outro. Isto é o que Herbart quis dizer quando escreveu que a tarefa da educação moral é criar possibilidades para a criança "se achar escolhendo o bem e rejeitando o mal" (HERBART, 1902b, p. 61).

Herbart buscou um modelo de educação que trouxesse os alunos para uma relação moral consigo mesmos, apresentando-lhes opções, ampliando seu círculo de pensamento através da instrução e criando, assim, uma situação na qual o imperativo categórico tem um significado para os educandos e os leve a julgar e agir de acordo com isso. Em situações educacionais concretas, a luta interna do educando configura um problema tanto para o professor quanto para o aluno e na relação interpessoal formada e estabelecida. Enquanto o educando pode tentar evitar conflitos internos e seguir hábitos, o professor tem a difícil tarefa de cultivar a luta interna do educando, trazendo diferentes pontos de vista e ideias que contradizem os pontos de vista do educando. Somente assim os alunos podem começar a experimentar o poder da liberdade interior que eles experimentam quando percebem que podem se distanciar de suas inclinações iniciais e optar por não as seguir. Para Her-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

bart, esse tipo de experiência moral não é possível sem uma forma de instrução que forneça uma base forte de visões variadas e plurais do mundo, visões que expandam os pensamentos dos alunos para além de sua comunidade imediata e mostrem uma multiplicidade de escolhas. Essa postura forma a base do argumento de Herbart de que instrução e educação moral devem reciprocamente apoiar-se mutuamente.

Herbart também refletiu sobre o fim da tarefa da educação moral e, nesses *insights*, podemos identificar a terceira maneira pela qual os professores podem se orientar em relação aos alunos por meio da escuta. No momento em que os alunos demonstram a capacidade de tomar suas próprias decisões esclarecidas e autodeterminadas, o professor, como guia moral, tem a tarefa de acabar com a orientação moral. Herbart ressaltou que a orientação moral é autoenfraquecedora e deve procurar seu próprio término (HERBART, 1902b, p. 239, 249)[17]. Para fazer isso, o professor deve ouvir e procurar saber quando terminar a tarefa de guia moral, porque o educando se tornou seu próprio guia. Ouvindo o educando, o professor procura determinar se o educando aprendeu a suportar a luta e a recalcitrância de experiências negativas constitutivas de processos de tomada de decisões morais e a agir em reconhecimento ao outro. Herbart afirmou que quando o educando "pode seguir seu caminho de forma independente", então o professor deve abandonar "todas as reivindicações de orientação moral [*Zucht*]" e "limitar-se a observação simpática, compreensiva, amigável e confiavelmente" (HERBART, 1902b, p. 239, 249). A relação professor-aluno muda neste ponto, assim como o diálogo entre eles: todo o conselho do professor ao aluno tem "o propósito de levar o aluno a pensar sobre o assunto por si mesmo" (HERBART, 1902b, p. 239). À medida que o processo de orientação moral termina, o aluno assume um papel mais forte de iniciar o diálogo com o professor, pedindo conselhos sobre problemas e dilemas. O professor então se engaja no diálogo, não tanto para liderar e orientar, mas para oferecer conselhos que encorajem o aluno a pensar e investigar o problema por conta própria.

Escuta e a autocrítica no ensino

A teoria da orientação moral de Herbart demonstra que compreender e responder aos alunos requer professores que escutem também atentamente a voz autocrítica interna. Em todos os aspectos da educação, assim como na orientação moral, os professores devem reconhecer os educandos como seres que estão mudando e aprendendo, capazes de transformar suas visões do mundo, fazendo perguntas e desenvolvendo um sensor interno. Mas ouvir criticamente alguém que está em processo de mudança

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

requer professores que possam mudar e alterar seus julgamentos de alunos em novas situações. Requer professores capazes de se observar, de experimentar sua própria alteridade e de escutar a voz de seu sensor interior, impedindo-os de agir de modo que questionem seu julgamento do educando. A esse respeito, Herbart nos deu um *insight* adicional sobre o que a escuta crítica no ensino implica: é autocrítica e exige que os professores orientem sua escuta interiormente ouvindo seu próprio sensor interno.

Por analogia, Herbart deu uma ilustração dos aspectos sutis do que significa escutar interiormente o professor:

> Assim como um cantor pratica para descobrir o compasso e as melhores gradações de sua voz, o professor deve, em pensamento, praticar subindo e descendo a escala do encontro [com o educando] . . . de modo que ele possa banir com autocrítica afiada toda dissonância, alcançar a certeza necessária em atingir cada nota, a flexibilidade necessária para mudar, e o conhecimento indispensável dos limites de seu órgão (HERBART, 1902b, p. 237).

Para ampliar a analogia de Herbart, podemos dizer que o professor como guia moral está tentando "atingir a nota certa" com cada educando. Essa é uma tarefa difícil porque o que pode ter funcionado para um aluno pode não funcionar para outro, e o que funcionou uma vez com uma criança pode não funcionar mais tarde com essa mesma criança. Os professores estão sempre buscando aberturas para o diálogo, de modo que suas palavras não "caiam em ouvidos surdos", por assim dizer. Uma professora pode perguntar a si mesma: estou dizendo ao aluno algo que ele já conhece? Estou usando um tom muito severo para criticar um erro honesto? Estou aceitando a explicação do educando sobre suas ações quando deveria fazer mais perguntas? Em outras palavras, o professor está perguntando: O aluno está me ouvindo? A teoria da orientação moral de Herbart demonstra que compreender e responder aos alunos exige professores que escutem atentamente sua própria voz autocrítica interna. Em todos os aspectos da educação, assim como na orientação moral, os professores devem reconhecer os educandos como seres que estão mudando e aprendendo, capazes de transformar suas visões de mundo, fazendo perguntas e desenvolvendo um sensor interno. Mas ouvir criticamente alguém que está em processo de mudança requer professores que possam mudar e alterar seus julgamentos, considerando os alunos em novas situações. Requer professores capazes de se observar, de experimentar sua própria alteridade e de escutar a voz de seu senso interno, impedindo-os de agir de modo que questionem seu julgamento do educando. A esse respeito, Herbart nos deu um *insight* adicional sobre o que a escuta crítica no ensino implica: é autocrítica e exige que os professores orientem sua escuta interiormente ouvindo seu próprio censor interno.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O professor, na visão de Herbart, deve ser uma pessoa moral, isto é, alguém que é guiado por ideias éticas e pelo educando. Os professores devem cuidar de como eles são ouvidos pelo aluno e procurar ser ouvidos como tendo preocupação com a educação e a formação do aluno (*Bildung*) (HERBART, 1902b, p. 229, 243), e não simplesmente por ter interesse em corrigir os erros do aluno ou concedendo apreciações isoladas (HERBART, 1902b, p. 86, 241). Para Herbart, para criar o tipo de relação educacional em que professor e aluno são ouvidos um pelo outro, os professores devem estar abertos a coisas que não funcionam como planejadas e capazes de aprender com seus erros (HERBART, 1902b, p. 239, 269). Aprender a manter a abertura e flexibilidade em relação ao outro como educando é a arte do que Herbart chamou de *tato pedagógico*, que se relaciona com o conceito de *phronesis* de Aristóteles, ou a arte de tomar decisões sábias e esclarecidas a cada momento[18]. O *tato pedagógico* exige que os professores julguem com base em olhar, escutar e captar as perguntas, dificuldades, lutas e frustrações dos alunos em todos os aspectos da aprendizagem[19]. Os insights de Herbart sobre ouvir no ensino demonstram que a escuta crítica não é estática – pode e deve mudar, à medida que o educando muda. Os professores devem orientar sua escuta de maneira diferente, à medida que os seres humanos diante deles se tornam orientados de maneira diversa em relação ao mundo. Para Herbart, a moralidade não é uma parte de uma pessoa, nem simplesmente parte de momentos isolados da vida. Em vez disso, a moralidade se conecta à pessoa inteira em todos os eixos da vida. Mas se tornar moral não significa adquirir modos fixos de responder a situações difíceis, mas envolver a capacidade de lidar com o inesperado da vida, o que nos desvia do curso. Como Herbart observou, o ser humano é um "camaleão", sempre mudando, e sempre há uma chance de nos encontrarmos enredados em um dilema moral e em uma luta com nós mesmos (HERBART, 1902b, p. 204).

Para Herbart, toda educação é educação moral, pois influencia as escolhas dos alunos. O objetivo da educação deve ser o de iniciar o autojulgamento de cada educando, criando situações nas quais o aluno compara e julga as concepções individuais e sociais do bem e do mal. Nesse objetivo Herbart via a educação também como autoeducação. O professor deve ouvir criticamente o aluno, a fim de encontrar maneiras de iniciar a desarmonia dentro do aluno em relação às suas escolhas potenciais, de tal forma que o aluno seja colocado "em desacordo com ele mesmo, de maneira que ele deva educar a si" (HERBART, 1851, p. 485). Com sua referência à autoeducação, Herbart não elogiou nem o autodidatismo nem uma forma radical de educação centrada na criança. Em vez disso, ele estava colocando em foco uma forma de au-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

toformação que surge através do processo de relações educacionais intersubjetivas. Neste modelo, a autoformação começa concretamente quando os alunos começam a reconhecer que podem e devem avaliar e julgar suas próprias ações de acordo com ideias éticas, fazer conexões entre circunstâncias e escolhas passadas e presentes e saber quando precisam de mais orientação e aprendizado contínuo. De acordo com esse conceito de educação, o aspecto moral do diálogo está no fato de que é uma forma de interação intersubjetiva que apoia o processo de autoeducação do educando.

Reflexões finais sobre as dimensões morais de uma sociedade que escuta e é plural

A teoria educacional de Herbart é limitada na medida em que limita a noção da luta interior do educando em relação à aprendizagem moral, enquanto Dewey posteriormente amplia a noção de luta – como dificuldade, perplexidade e dúvida – para ser constitutiva de todos os campos da aprendizagem[20]. No entanto, a teoria da orientação moral de Herbart ajuda a iluminar a dimensão moral transformadora da escuta na relação professor-aluno: o professor deve ouvir-se criticamente a fim de encontrar maneiras de cultivar a voz interior do educando como senso interno. Para Herbart, isso ocorre somente quando os alunos possuem opções de escolha, caso contrário, eles se engajam em lutas e se tornam compelidos a contemplar o que é bom e a escolher com base nisso. Por meio do diálogo, os professores podem criar espaço para que os alunos se encontrem entre o certo e o errado, um espaço no qual os alunos se abrem ao outro e aprendem a julgar-se a partir do reconhecimento do outro.

Ao entrarmos na segunda década do século XXI, pode parecer estranho olhar para Herbart em busca de *insights* sobre educação em uma sociedade pluralista. Escrevendo no início do século XIX, Herbart não havia experimentado as democracias cada vez mais inclusivas do século XX, nem experimentara as atrocidades das ditaduras do século XX. No entanto, ele fez uma observação à frente de seu tempo que enfatiza a diferença entre a educação em sociedades pluralistas e autoritárias de uma forma que ainda é vitalmente relevante hoje:

> A educação desencoraja tudo. . . quando promove a vaidade e o egoísmo. . .. A criança, o menino e o adolescente – em todas as idades, devem estar acostumados a suportar a censura interna que põem em ação, desde que fale com justiça e seja compreensível. É um princípio fundamental da orientação moral garantir que a voz geral do ambiente, assim como a opinião pública, permita que o sensor interno seja ouvido corretamente... Se o professor é o único que representa a voz geral, ou se ele deve contradizê-lo, ele terá dificuldade em demonstrar o valor da censura (HERBART, 1902b, p. 247).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Essa afirmação revela que o pensamento autocrítico do tipo requerido para a ação moral pressupõe um público que permite a crítica. Os professores não podem ser solicitados a ser o porta-voz das normas sociais, nem podem ser autorizados a impor suas opiniões pessoais ao aluno. Ambas as situações reduzem a escuta dos professores para uma escuta de conformidade dos alunos com uma autoridade externa. Para que os alunos possam realmente reconhecer seu próprio senso interno como significativo, eles devem ser confrontados com diferenças de perspectiva e autorizados a se engajar em crítica social em uma sociedade pluralista democrática. Somente em tais encontros com a alteridade e a diferença que os educandos são interrompidos pelo outro de uma maneira educativa: o outro nos convoca a responder de maneira que nos tornemos autocríticos em relação aos nossos modos dados de ser no mundo.

Nas salas de aula de hoje, a educação moral corre o risco de ser incluída sob termos do gerenciamento de sala de aula, e os professores correm o risco de perder de vista o efeito educativo que podem ter sobre a compreensão moral e as experiências dos alunos. A escuta do professor está se tornando desvalorizada como um meio de entender os educandos e entender onde seus pensamentos e julgamentos precisam de expansão e modificação. Tanto nos contextos de aprendizagem cognitiva como a moral, a escuta corre o risco de ser reduzida a um meio de ouvir se o aluno está certo ou errado de acordo com as regras e normas prescritas.

Em última análise, a tarefa do professor é encontrar uma maneira de falar e ouvir o aluno de forma que rompa a conexão imediata do educando entre ouvir e obedecer à autoridade externa. Ensino e educação moral baseados na obediência cega do educando à autoridade funciona contra o fomento da escolha do educando e, portanto, contradiz o critério central da noção de educação moral de Herbart. Enquanto modelos de educação moral autoritários servem apenas como um meio de silenciar a voz interior crítica do educando, afirmo que os *insights* de Herbart formam uma base para a extensão de modelos de educação moral reflexivos e críticos que visam iniciar a transformação da voz interior de seu educando, de modo que seja criticamente ouvido dentro do eu. Para cultivar compreensões morais e experiências na sociedade democrática, os alunos precisam ser introduzidos a várias perspectivas e sistemas de valores conflitantes para que possam entender a diferença entre as áreas boas, ruins e cinzas, e possam se envolver ativamente na experimentação de entendimentos variados do bem[21].

O tipo de moralidade da escuta interna requer poder ser entendida como prestar atenção ao senso interno de alguém. Mas essa experiência de ouvir uma voz

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

interior não é necessariamente discursiva, pode ser sentida como um momento existencial de interrupção que nos impede de seguir. Waldenfels (1995) ressalta que a voz interior do ser humano é sempre ao mesmo tempo sua e do outro. Se levarmos a sério o fato de que a educação tem a capacidade de afetar e cultivar a voz interior de um indivíduo, então podemos começar a perceber que a voz interior de cada pessoa é cultivada intersubjetivamente e representa um ser histórico, social e educando que pode e deve ver o outro em si mesmo.

Notas

[1] Partes deste ensaio foram apresentadas na conferência anual de 2009 da *American Educational Research Association* e na conferência anual de 2010 da *Philosophy of Education Society of Great Britain*. Gostaria de agradecer à *Mount Saint Vincent University* por uma doação interna que ajudou a apoiar a pesquisa sobre este projeto. Também gostaria de agradecer aos editores do simpósio, Sophie Haroutunian-Gordon e Megan Laverty, e também a Leonard Waks e Walter Okshevsky, por seus comentários úteis sobre rascunhos anteriores deste ensaio. Título original: *Critical listening and the dialogic aspect of moral education: J. F. Herbart's concept of the teacher as moral guide*. Tradução e revisão do Dr. Odair Neitzel e do Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

[2] A literatura recente ressaltou algumas das várias conexões entre escuta e educação, em particular como a escuta é a maneira pela qual podemos aprender um do outro de maneira interativa e participativa. Veja, por exemplo, Nicholas C. Burbules (1993), James Garrison (1996), Katherine Schultz (2003), Sophie Haroutunian-Gordon (2004, 2009), Leonard J. Waks (2007), e meu próprio trabalho e o trabalho de autores que contribuem para este simpósio. Além disso, um ensaio anterior sobre a importância de ouvir na educação, intitulado de *O ouvir tem tido uma escuta justa?*, de William Hare's (1975). Ademais, os trabalhos de Emmanuel Levinas e sua conexão com a nossa compreensão da escuta também estão sendo tomados em contextos educacionais; ver, por exemplo, Sharon Todd (2003).

[3] Dewey foi influenciado de maneira importante por Herbart e foi membro da *National Herbart Society in America*. Sua crítica central a Herbart foi que sua teoria era muito centrada no professor, de tal maneira que tornava o método instrucional do professor muito metódico e inflexível. De acordo com Dewey, o método de instrução de Herbart não permitia a flexibilidade necessária para engajar as experiências vividas dos educandos, das quais surgem suas dificuldades e, assim, seu aprendizado. Veja, por exemplo, John Dewey (1980), *Democracy and Education* (1916), no capítulo 6. No entanto, como os teóricos contemporâneos observaram, a crítica de Dewey se mostra mais relevante para os seguidores de Herbart, os herbartianos (que enfatizavam uma adesão mais rígida ao cumprimento de etapas formais de instrução) do que para o próprio Herbart. Veja, por exemplo, Johannes Bellman (2004, p. 467-488) e Nel Noddings (2006). Como argumentei em outro lugar, a crítica de Dewey tem validade com referência à teoria de instrução de Herbart, mesmo quando talvez não seja tão rígida quanto Dewey viu que seja. A teoria instrucional de Herbart não explica totalmente as experiências de dificuldade e dúvida do aluno como pontos de partida para o aprendizado. Contudo, Dewey ignorou um aspecto central da teoria da orientação moral de Herbart, a saber, a luta do educando, que aponta para semelhanças no trabalho desses dois teóricos. Esse conceito será desenvolvido no presente artigo. Sobre esse ponto, ver também Dietrich Benner e Andrea English (2004, p. 409-428) e Andrea English (2007b, p. 133-142). Na filosofia do ouvir de Dewey, ver Leonard J. Waks (2007).

[4] Para a discussão de Herbart sobre Kant, ver Herbart (1902a,1902b). Para uma crítica da visão de Herbart sobre Kant, ver Dietrich Benner e Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1967).

[5] Sobre essa ideia, ver Nigel Blake *et al*. (2000, p. 151); veja também Benner e English (2004, p. 409-428). Sobre a filosofia do ouvir de Platão, veja Sophie Haroutunian-Gordon (2011).

[6] Ver, em particular, Johann Friedrich Herbart (1851, p. 33-36); ver também Herbart (1902a, p. 263).

[7] Herbart explicou as ideias éticas em sua *Filosofia prática* (1808), mas mencionou, em sua *Pedagogia geral* (1806), três que são particularmente importantes para o educador no campo da orientação moral. Em sua filosofia prática, Herbart explicou que as ideias representam as relações estéticas de uma pessoa consigo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mesma, para os outros e para os objetos. Para ver mais sobre essas noções, ver Herbart (1902b, p. 210-259) e Herbart (1851). Para uma discussão mais aprofundada dessa ideia, ver Dietrich Benner (2007, p. 146-167).

[8] Ver Benner e English (2004).

[9] É importante notar que neste ensaio estou fazendo uma mudança significativa na tradução padrão deste termo. Traduzi o termo de Herbart, *Zucht*, como "orientação moral", em vez de usar a tradução padrão de *Zucht* como "disciplina". Herbart referiu-se a formas de ação pedagógica que impedem uma criança de agredir fisicamente a si mesma ou aos outros de governo (*Regierung*), que é vertido na tradução padrão como "governo", mas na minha opinião é mais apropriadamente traduzido como "disciplina". Herbart diferencia disciplina (*Regierung*) da educação moral. Enquanto a disciplina se concentra nos resultados das ações dos alunos com o objetivo de impedir que os alunos prejudiquem a si mesmos ou aos outros, a educação moral se concentra na compreensão do pensamento por trás das ações dos alunos, uma tarefa que podemos chamar de orientação moral (*Zucht)* (HERBART, 1902b, p. 233). Herbart viu a disciplina como pré-condição indispensável para a educação formativa; no entanto, ele observou que não faz parte da verdadeira educação porque só funciona negativamente para evitar danos, e não deve ter uma influência formativa intencional. Herbart se referiu à tarefa do professor no desenvolvimento do caráter moral como *Zucht*. O termo *Zucht* vem do verbo alemão *ziehen*, que significa extrair. Essa ideia de prática educacional como *Zucht* descreve uma forma de educação que tem um efeito formativo no desenvolvimento do caráter moral dos alunos, e é por isso que afirmo que o conceito é melhor abordado em inglês como "orientação moral".

[10] Para estender a crítica de Herbart, podemos acrescentar que muitos dos exemplos de Rousseau são baseados em situações planejadas e, até certo ponto, manipuladoras, destinadas a fazer com que Émile tenha a experiência de aprendizado "correta". Veja, por exemplo, como Émile é ensinado a não ter medo de máscaras e outros objetos assustadores. Para uma discussão sobre a concepção de medo de Rousseau, ver Andrea English e Barbara Stengel (2010). A liberdade que Rousseau (1979, p. 63) imaginou para o educando é mostrada em sua ideia de que na primeira infância a criança não deveria ter permissão para desenvolver hábitos fixos: "o único hábito que a criança deve adquirir é nenhum hábito". Esse ponto é importante também para Herbart, que concordou com Rousseau que a criança não deveria ser habituada desde cedo a pensar ou agir de certas maneiras, porque, segundo ele, isso limita os interesses da criança mais tarde, na vida. Para uma análise da concepção de escuta de Rousseau na educação, ver Megan J. Laverty (2011).

[11] Em um ensaio posterior, Herbart acrescentou que, enquanto a imagem de Rousseau do educador é muito centrada na educação de uma única criança, professores que estão mais preocupados em ter muitos estudantes ao seu redor do que em educá-los, perdem a nuance mais fina do relacionamento educacional. As visões de Herbart são parte de sua crítica às escolas. Ele acreditava que as escolas estavam restringindo as relações educativas que podem ser formadas entre professores e alunos e advertiu que, se os professores não tiverem tempo e oportunidade adequados para formar esses relacionamentos, eles, por sua vez, perderão o desejo de cultivar tais relacionamentos. Tal observação se aplica à situação escolar de hoje. Ver Johann Friedrich Herbart (1964, p. 143-151).

[12] Ver Herbart (1902b, p. 213) e o seu conceito sobre a instrução educativa diversificada.

[13] Para a descrição completa dessas ideias, ver Herbart (1902b, p. 242-250).

[14] Embora existam algumas semelhanças entre a ideia de diálogo de Herbart e a teoria da clarificação de valores proposta por Louis Raths, Merrill Harmin e Sidney Simon (1966, p. 28, 47, 72) – como a importância de apresentar alternativas ao educando – existem também diferenças importantes. Uma análise detalhada está para além do âmbito deste ensaio; no entanto, uma distinção central entre a teoria do diálogo professor-aluno de Herbart e a teoria da clarificação de valores é que esta última enfatiza o processo de valorização sobre o seu produto. A teoria dos valores propõe que o professor não pretende que os alunos vejam quaisquer valores particulares como importantes; pelo contrário, o professor é relativamente neutro em termos de valores, apenas ajudando os alunos a "clarificar" aquilo em que acreditam e valorizam na fase atual da sua vida, sem os ajudar a mudar valores problemáticos. (Se o professor permanece ou não verdadeiramente neutro em termos de valor neste modelo é outra questão para deliberação). Este modelo parece não ter o objetivo de engajar os alunos na crítica de seus próprios interesses de ocupação consigo mesmo e de colocar os alunos em conflito consigo mesmos nessa base. Dessa forma, o esclarecimento de valores pode ter por objetivo ajudar os alunos a compreenderem a si mesmos, mas não tenta explicitamente ajudar os alunos a transformarem sua autocompreensão através da autocrítica de acordo com as relações morais estabelecidas nas ideias éticas, que é o aspecto central da orientação moral aqui desenvolvida.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

[15] Isto está relacionado com a tarefa da instrução que visa expandir os interesses dos alunos em múltiplas direções e apresentar ideias tanto do bem como do mal, certo e errado, de modo a que os alunos possam distinguir entre estes e procurar novos significados para o bem. Herbart considerou a história e a literatura como disciplinas particularmente importantes porque podem dar aos educandos a capacidade de aprender com os acertos e erros dos seres humanos. O calor para o bem está ligado à "necessidade estética", ou ao "dever", que nos obriga a agir de acordo com o imperativo moral nos dilemas morais. Sobre estas noções, ver Herbart (1902a, 1902b).

[16] Sobre este conceito de experiência negativa na teoria educacional de Herbart, ver English (2007a). Mais discussões sobre este conceito podem ser encontradas em Hans-Georg Gadamer (1975), Gunther Buck (1969), Dietrich Benner (2003), Benner e English (2004) e Fritz Oser (1998).

[17] Ver também Nicholas C. Burbules (2007, p. 17-21). Nesse ensaio, Burbules sublinha que toda a autoridade na educação deve ser autossuficiente.

[18] Sobre a filosofia de escuta de Aristóteles, ver Suzanne Rice (2011).

[19] Para mais sobre este conceito, ver Herbart (1896), Jakob Muth (1967) e Max van Manen (1991).

[20] Sobre esse ponto, ver Andrea English (2005, 2007b).

[21] Para autores que trabalham em projetos nas escolas nessa direção, ver, por exemplo, Fritz Oser (2005, 2006).

Referências

BELLMAN, Johannes. Re-interpretation in historiography: John Dewey and the neo-humanist tradition. *Studies in Philosophy and Education*, v. 23, n. 5, p. 467-488, 2004.

BENNER, Dietrich. Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *In*: BENNER, Dietrich *et al*. (org.). *Kritik in der Pädagogik*. Zeitschrif ed. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003. p. 96-110. Disponível em: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3962&la=de#aHR0cDovL3d3dy5wZWRvY3MuZGUvdm9sbHRleHRlLzIwMTEvMzk2Mi9wZGYvWmZQYWVkXzQ2X0JlaWhlZnRfQmVubmVyX0tyaXRpa191bmRfTmVnYXRpdml0YWV0X0RfQS5wZGZAQEAw. Acesso em: 03 jun. 2020.

BENNER, Dietrich. Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemässe Formen der Moralerziehung. *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn: Schoningh, 2007. p. 146-167.

BENNER, Dietrich; ENGLISH, Andrea. Critique and negativity: toward the pluralisation of critical in education practice, theory and research. *Journal of Philosophy of Education,* v. 38, n. 3, p. 409-428, 2004.

BENNER, Dietrich; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Ratinger bei Düsseldorf: A. Henn Verlag, 1967. v. I.

BLAKE, Nigel *et al*. Solitude, silence, listening. *Education in an age of nihilism*: education and moral standards. London: Routledge Falmer, 2000.

BOLLE, Rainer. Herbart's Beitrage zur Theorie sittlicher Persönlichkeitsbildung - Weiterführende Impulse aus der Individualpsychologie Alfred Adlers. *Johann Friedrich Herbarts 200 Jahre Allgemeine Pädagogik*. Munster: Waxmann, 2007. p. 39-73.

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

BURBULES, Nicholas C. *Dialogue in Teaching*: Theory and Practice. New York: College Press, 1993.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BURBULES, Nicholas C. What is authority. *In*: HARE, William; PORTELLI, John (org.). *Key questions for educators.* San Francisco: Caddo Gap Press, 2007. p. 17-21.

DEWEY, John. Democracy and Education. *John Dewey*: the middle Works, 1899-1924. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980. v. 9.

ENGLISH, Andrea. Die experimentelle Struktur menschliches Lehrens und Lernens: Versuche über die Rolle negativer Erfahrung in den Lehr-Lerntheorien von Herbart und Dewey. *Johann Friedrich Herbart 200 Jahre Allgemeine Pädagogik*. Göttinger: Waxmann, 2007a. p. 97-113.

ENGLISH, Andrea. Interrupted experiences: reflection, listening, and negativity in the practice of teaching. *Learning Inquiry*, v. 1, n. 2, p. 133-142, 2007b.

ENGLISH, Andrea. Negativity and the new in John Dewey's theory of learning and democracy: toward a renewed look at learning cultures. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, v. 1, n. 2, p. 28-37, 2005.

ENGLISH, Andrea; STENGEL, Barbara. Exploring fear: Rousseau, Dewey and Freire on fear and learning. *Educational Theory*, v. 60, n. 5, p. 521-542, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Truth and method*. Trad. Garrett Bardon; John Cumming. New York: Seabury Press, 1975.

GARRISON, James. A deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*, v. 46, n. 4, p. 429-451, 1996.

HARE'S, William. Has listening had a fair hearing? *Agora*, v. 3, n. 1-2, p. 5-13, 1975.

HAROUTUNIAN-GORDON, Sophie. *Learning to teach through Discussion*: the art of turning the soul. New Haven, Connecticut: Yale University, 2009.

HAROUTUNIAN-GORDON, Sophie. Listening – in a democratic society. *Philosophy of education 2003*. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society, 2004. p. 1-18.

HAROUTUNIAN-GORDON, Sophie. Plato's philosophy of listening. *Educational Theory*, v. 61, n. 2, p. 125-139, 2011.

HERBART, Johann Friedrich. Aphorismen zur Pädagogik. *In*: HARTENSTEIN, Gustav (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke*: Schriften zur Pädagogik. Leipzig: Leopold Voss, 1851. v. 11.

HERBART, Johann Friedrich. Introductory lecture to students in pedagogy (1802). *Herbart's ABC of sense-perception, and minor pedagogical works*. Trad. William J. Eckoff. New York: D. Appleton, 1896. p. 13-28.

HERBART, Johann Friedrich. On the aesthetic Revelation of the world as the chief work of education (1804). *The science of education and the aesthetic revelation of the word*. Trad. Henry Felkin; Emmie Felkin. Boston: D. C. Heath, 1902a.

HERBART, Johann Friedrich. *The science of education*. Trad. Henry Felkin; Emmie Felhin. Boston; Massachusetts: D. C. Heath, 1902b.

HERBART, Johann Friedrich. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). *In*: ASMUS, Walter (org.). *Johann Friedrich Herbart Pedagogische Schriften*. Düsseldorf: Helmut Küpper, 1964. 1 v. p. 143-151.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

KANT, Immanuel. *Fundamental principles of the metaphysics of morals (1785)*. Trad. Thomas Kingsmill Abbott. New York: Prometheus Books, 1988.

LAVERTY, Megan J. Can you hear me now? Jean-Jacques Rousseau on listening education. *Educational Theory*, v. 61, p. 155-169, 2011.

MANEN, Max Van. *The tact of teaching*: the meaning of pedagogical thoughtfulness. London: Althouse Press, 1991.

MUTH, Jakob. *Padagogischer Takt*: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1967.

NODDINGS, Nel. *Philosophy of education*. Boulder, Colorado: Westview Press, 2006.

OSER, Fritz. Negative Moralitat und Entwicklung: ein undurchsichtiges Verhältnis. *Ethik und Sozialwissenschaft*, v. 9, n. 4, p. 597-608, 1998.

OSER, Fritz. Negative Moralität und Entwicklung. *In*: FRITZ, A.; KLUPSCH-SAHLMANN, R.; RICKEN, G. (org.). *Handbuch Kindheit und Schule*. Neue Kindheit, Neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim: Beltz Verlag, 2006.

OSER, Fritz. Negatives Wissen und Moral. *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 49, p. 171-181, 2005.

PLATO. *Apology*. Trad. Harold North Fowler. London: William Heinemann, 1966. v. 1.

RATHS, Louis E.; HARMIN, Merrill; SIMON, Sidney. *Values and Teachin*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966.

RICE, Suzanne. Toward an Aristotelian conception of good listening. *Educational Theory*, v. 61, p. 141-153, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile; Or, On Education (1764)*. Trad. Allan Bloom. New York: Basic Books, 1979.

SCHULTZ, Katherine. *Listening*: a framework for teaching across difference. New York: Teachers College Press, 2003.

TODD, Sharon. *Learning from the other*: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. Albany: State University of New York Press, 2003.

WAKS, Leonard J. Listening and questioning: the apophatic/cataphatic distinction revisited. *Listening and reflecting:* special issue of learning inquiry, v. 1, n. 2, p. 153-161, 2007.

WALDENFELS, Bernhard. Sich-sprechen-Hören: Aufzeichnung einer phönomeologie der Stimme. *Deutsch-Französiche Gedankengänge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. p. 90-104.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Complexidade, instrução educativa e formação política[1]

Complexity, educational instruction and political formation

Complejidad, instrucción educativa y formación política

Thomas Rucker[*]

Resumo

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

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

Abstract

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

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

Recebido em: 29/01/2021 – Aprovado em: 25/11/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12236

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

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

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

Introdução

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

Sociedade complexa

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

Nesse sentido, as sociedades complexas já não conhecem um ponto de vista a partir de um Deus do qual tudo possa ser compreendido de imediato. Em vez disso, descrevem-se como uma interação irredutível de perspectivas em que não há possibilidade de estabelecer uma perspectiva geralmente vinculativa[2]. Esta situação é detalhada a partir da consideração: de que consiste numa multiplicidade de áreas heterogêneas em que as pessoas vivem as suas vidas (1.1); de que estão em conflito entre si (1.2); sendo por isso que as pessoas operam num estado de instabilidade que, em última análise, requer a procura inconclusiva de orientação (1.3).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Mundos de orientação

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

O antagonismo

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e democraticamente constituídas que existem diferentes perspectivas ao mesmo tempo.

Busca de orientação

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Governo, educação e disciplina

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Nesse contexto, a instrução educativa pode ser entendida como a combinação de instrução e disciplina formativa: o adolescente deve ser conduzido ao conhecimento e, ao mesmo tempo, conduzido para situações em que se vê confrontado com a tarefa de tomar a sua própria posição à luz dos conhecimentos fatuais e de cumprir o seu próprio juízo de valor (moral) na ação[3]. A instrução educativa coincide com a "educação em geral" em Herbart[4].

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

O interesse múltiplo

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Política

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Formação política

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

Indeterminação

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conhecimento normativo

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

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

Abertura de espírito

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

Interação

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

Bem-estar como um todo

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

Não vou entrar em pormenores sobre tais ideias neste momento, mas gostaria simplesmente de chamar a atenção para o seu núcleo sistemático. Em conjunto, estas ideias descrevem a forma da ordem da coexistência humana baseada no princípio do respeito pela dignidade humana[7]. Ao fazê-lo, não determinam em que consiste realmente o bem comum. Em vez disso, formulam a tarefa que o que consiste

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

na "maior soma possível de bem-estar" (HERBART, 1964b) deve primeiro ser procurado e encontrado no processo de aconselhamento mútuo das pessoas[8]. Por pessoas que julgam, agem e comunicam dentro do horizonte das ideias de orientação política é o que Herbart chama de sociedade animada: Uma sociedade finalmente criada a partir do coletivo e, portanto, sempre também a partir da busca pública pela orientação de convivência à luz da ideia de dignidade humana.

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

Notas

[1] Este artigo é uma versão revista e consideravelmente alargada do artigo *Erziehender Unterricht als Medium der politischen Bildung*, publicado em: RUCKER, T. Erziehender Unterricht als Medium der politischen Bildung. *In*: ANHALT, E.; STEPKOWSKI, D. (org.). **Erziehung und Bildung in politischen Systemen**. Jena: Garamond, 2012. p. 73-94. Título original: *Komplexität, erziehender unterricht und politische bildung*. Tradução e revisão do Dr. Odair Neitzel e do Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

[2] Consequentemente, isso também se aplica às descrições da sociedade moderna. Falando com Luhmann (1992, p. 42), o "resultado das condições estruturais a que a sociedade moderna se expõe" consiste na "ausência de uma descrição unificada do mundo". Segundo Luhmann (1992, p. 42), a sociedade moderna "não conhece quaisquer posições a partir das quais a sociedade em sociedade possa ser descrita de forma vinculativa para outros" e, neste sentido, "não suporta" quaisquer "pensamentos finais". Neste ponto, pode-se argumentar que mesmo uma descrição da sociedade moderna como complexa é apenas uma possibilidade de descrição entre outras. No entanto, tal objecção ignora a vantagem desta descrição, que consiste em que o facto de existirem diferentes descrições da sociedade moderna (e nenhuma descrição da unidade) ainda pode ser apanhado. Esta circunstância pode ser interpretada como expressão da complexidade da sociedade moderna. O facto de existirem descrições alternativas da sociedade moderna, para além de uma descrição da sociedade moderna como complexa, não prejudica essa descrição, antes a apoia.

[3] A diferença entre juízos de valor em geral e juízos de valor moral em particular não se encontra com esta clareza em Herbart. Em contribuições mais recentes para a teoria da instrução educativa, a diferença entre "preferir" e "adiar" é resolvida a partir de seu enredo com a diferença entre "bom" e "mau". Os juízos de valor aos quais o indivíduo deve ser chamado na instrução educacional já não são necessariamente entendidos como juízos de valor moral (p. ex., SCHILMÖLLER, 2009, p. 65f). Em geral, podemos dizer: "A questão dos valores é mais ampla do que a questão moral", porque "trata-se da nossa boa vida individual", que não significa necessariamente orientar-se moralmente, isto é, alinhar-se com o "reconhecimento do imperativo categórico com a proibição da instrumentalização do outro". Uma orientação moral implica a "vontade de violar os próprios interesses numa emergência para não agir mal", ou seja, para prejudicar outras pessoas (cf. HELLEKAMPS, 2002, p. 45).

[4] Sobre este conceito de ensino educacional, ver Schilmöller (1994); Benner (1995); Fees (1998); Rekus (1993, 2010); Ladenthin (2008); Anhalt (2011); Rucker (2019).

[5] Herbart parece já ter antecipado o que Ernst Cassirer mais tarde iria desenvolver numa filosofia de formas simbólicas. Como aponta Cassirer (1956), a referência a um fato está sempre envolvida em pré-requisitos que estruturam o horizonte no qual uma pessoa capta um fato. Dizendo de forma muito clara: "O mundo tem para nós a forma que o Espírito lhe dá" (CASSIRER, 1956, p. 60). Mas o espírito é "uma multiplicidade concreta de direções diferentes", que tem a consequência de que "o ser e suas classes, suas conexões e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

[6] O conceito de política de Herbart revela-se muito atual se o compararmos com as disposições atuais da política. Böckenförde define o conceito de política com base nas seguintes características: 1. modo de auto e relação mundial: "A política é [...] uma forma de pensamento e ação" (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 3). 2. regulação ou ordem da coexistência de pessoas: "A política [...] tem a ver [...] com questões relativas à ordem da coexistência (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 2). 3ª esfera pública: "A política e o comportamento político pertencem à esfera pública, não à esfera privada. Isto decorre da sua relação com as questões de ordem e a formação da coexistência de pessoas que são sempre questões públicas" (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 3). 4º conflito: "Um confronto sobre uma questão de fato, sobre um problema a ser resolvido, torna-se político na medida em que as pessoas se agrupam de acordo com diferentes visões e objetivos, semelhanças ou oposições emergem e determinam a ação e a interação a partir daí (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 4) 5. Universalidade: "Potencialmente, cada questão pode tornar-se objeto de esforços e disputas sobre a ordem correta da coexistência de pessoas e grupos de pessoas e, portanto, o objeto da política: Questões de fé, bem como questões de vestuário (fatos de banho, lenços de cabeça de mulheres islâmicas), questões de segurança, tais como questões de linguagem pública, educação infantil, tais como controle de natalidade e práticas sexuais. Também a questão de saber até que ponto a coexistência de pessoas deve ser regulada de forma vinculativa e onde começa a esfera privada e pessoal autônoma do indivíduo, é muitas vezes objeto de política e pode tornar a sê-lo novamente; isso é em si mesma, portanto, uma questão política" (BÖCKENFÖRDE, 1995, p. 3).

[7] Immanuel Kant (1781) formulou este princípio na fórmula de propósito próprio de seu Imperativo Categórico da seguinte maneira: "Age de tal maneira que uses a humanidade tanto em tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre simultaneamente como um fim, nunca meramente como um meio". Como Benner (1993, p. 167) mostrou, as ideias políticas de Herbart podem ser lidas como uma tentativa de formular "juízos elementares de uma avaliação política das condições sociais", "para concretizar o imperativo categórico de Kant para os subsistemas sociais e assim desenvolver [...] princípios de uma boa ordem social em que o reconhecimento mútuo dos indivíduos como um fim em si mesmo [...] é reconhecido como uma tarefa de prática político-pública".

[8] Nesse sentido, Ernst Fraenkel (1964, p. 199ff) contrastou um bem comum *a priori* com um bem comum *a posteriori*. De acordo com Fraenkel, nas sociedades democráticas modernas, o que significa bem comum não pode ser considerado como já dado antecipadamente. Pelo contrário, o bem comum deve primeiro ser determinado na discussão pública de diferentes posições.

Referências

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

HERBART, Johann Friedrich. Genauere Entwickelung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn. *In*: WILLMANN, O.; FRITZSCH, T. (org.). *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften.* Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlass. Leipzig: Zickfeldt, 1913. 1 v. p. 175-210.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

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

SCHILMÖLLER, Reinhard. Erziehender Unterricht als Problem und Aufgabe. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik1*, v. 70, n. 3, p. 344-357, 1994.

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A faceta negativa na ação pedagógica e seu caráter formativo

A faceta negativa en la acción pedagógica y su carácter formativo

The negative facet in pedagogical action and its formative character

Odair Neitzel[*]

Resumo

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

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

Resumen

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

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

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

Introdução

Crianças necessitam da presença de outras crianças, principalmente na primeira infância. Esta afirmativa poderia ser corroborada e justifica por inúmeros argumentos, mas a apresentamos aqui como ponto de partida e provocação, para que o leitor seja remetido em seus pensamentos, para alguma memória ou cenas de crianças brincando em uma praça, talvez na beira da praia, na escola, em alguma rua, mas sempre brincando com outras crianças. Crianças precisam estar com outras crianças, atividade que é fundamental, desejada e salutar para o seu desenvolvimento e aprendizado. Não é necessária muita coisa para que rapidamente as crianças se coloquem a brincar. Geralmente saber o nome da outra criança é suficiente para iniciar a interação. De forma quase mágica, as diferenças, suas dificuldades e necessidades, classe ou status sociais são pausadas e sessam se assim for permitido pelos adultos. A brincadeira é um mecanismo essencial em torno do qual as crianças se ocupam com as coisas, descobrem-se mutuamente e fantasiam juntas[1].

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

se vertido em qualificação do "senso comum" ou da capacidade crítica de avaliação moral por parte da sociedade[2].

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Para tanto, deve desenvolver a *liberdade interior* através da ação pedagógica e pelos processos formativos. A liberdade interior é que possibilita ao ser humano a capacidade de moralidade ou a força do caráter moral[3]. É a formação consistente do caráter do sujeito, esclarecido, que permite que se posicione criticamente contra a barbárie e tudo que é destrutivo para a vida de modo geral.

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

O fato é que a reflexão passa pelo tema da educabilidade (*Bildsamkeit*), característica pela qual é facultado ao ser humano aprender todas as coisas e é a condição pela qual é possível educar um ser humano em sua liberdade interior. A educabilidade que em Rousseau é a faculdade das faculdades, é a capacidade de aprendizagem livre e aberta ao mundo, que nos distingue das demais espécies de animais[4]. É ela que permite ao ser humano educar-se e encontrar seu autogoverno e autodomínio frente a sua natureza impetuosa e às necessidades próprias de sua constituição e às necessidades resultantes de artifícios humanos.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nisso se evidencia um aspecto fundamental do processo formativo do mundo humano que é o encontro com o outro. Interessante notar, segundo Andrea English (2013, p. 12-13), que essa concepção processual de formação de certo modo atravessa a história das ideias pedagógicas, estando presente na tradição do pensamento filosófico educacional como o alemão remontando até o pensamento clássico grego nas enigmáticas figuras de Sócrates[6]. Nesta tradição do pensamento pedagógico é nuclear a concepção de desenvolvimento interior do sujeito moral, circunscrito ao encontro com os outros na alteridade.

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

Esse encontro com o outro é transformador por vários aspectos, como carregar potencialmente a negação e proporcionar um distanciamento do sujeito em relação a si mesmo, ou seja, das próprias convicções, conceitos e valores assumidos habitualmente[7]. O encontro com o outro pode proporcionar a percepção dos limites e falhas, qualidades e acertos e, permitir que no olhar do outro o sujeito encontre a si mesmo. Importante ter clareza de que esse encontro como potencializador da negação, só é formativo se não subjugar, excluir ou negar o outro da e na relação. O encontro não pode nesse caso, negar ou afirmar o outro ou a si mesmo, mas causar suspensão de uma percepção, valor ou algo habitual, provocando o estranhamento ou perplexidade. A alteridade proporciona o que Herbart denomina de *luta interior* (*inerer Kampf*). Afirma que cada "individualidade é e permanece um camaleão; e a consequência disto é que cada sujeito está por vezes em *luta interior*"[8] (HERBART, 1887, p. 93).

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dele distinguir entre aquilo que se apresenta como diferente, aquilo que é novo ou habitual e, em um processo dialético, reconstruir-se a partir desses elementos. É nesse sentido que se inscreve progressivamente o espaço do encontro das crianças como brevemente sinalizado no início dessa nossa reflexão, no qual o sujeito recém-chegado ao mundo debuta. É o espaço da alteridade em que a educabilidade se põe em jogo e, nesse jogo, no encontro com o outro, se faz sentir e perceber, na negação enquanto abertura para além de si mesmo e do mundo que lhe é familiar e habitual. É um momento formativo pelo qual o sujeito aprende, sendo desafiado a olhar o mundo para além de si mesmo e da sua circunscrição[9].

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

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

É a partir do estatuto humano de educável que Herbert edificou sua proposta de uma *Pedagogia geral* (1806/1887). Para o pensador educar a *liberdade interior* passa pela ação pedagógica do governo das crianças, da instrução educativa e, por fim, da disciplina formativa. Esta estrutura tripartida da pedagogia de Herbart têm um profundo cuidado com o fomento da liberdade interior e da preservação da capacidade de desenvolvimento de uma individualidade autônoma. O fato é que a manutenção dessa liberdade interior, essa abertura ao mundo, não se dá somente pelo aspecto afirmativo, positivo, construtivo, propositivo da ação pedagógica, mas também pela descontinuidade, pela interrupção e suspensão do habitual e daquilo que é fluido[10]. Essa faceta da ação pedagógica e do processo formativo é o que se pode denominar de caráter negativo da ação pedagógica ou negação.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

A dimensão negativa da ação pedagógica

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

Koch defende a tese de que no aspecto negativo da ação pedagógica em suas diferentes manifestações (*Spielformen*) é possível identificar algo fundamental para o pensamento pedagógico mesmo que não tenha sido absorvida e incorporado adequadamente pelas teorias educacionais. Exemplos clássicos da presença e da consideração da faceta negativa da ação pedagógica podem ser rastreados em Rousseau, em sua educação negativa do Emílio, ou em Herbart e sua concepção de disciplina formativa[12] (KOCH, 2005, p. 88).

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Esses argumentos nos levam de volta à ideia de uma antropologia negativa e à afirmação de que somente o ser humano é capaz de realizar juízos negativos. Um animal pode ser treinado para realizar certas escolhas e ações impeditivas, mas não para justificar as opções pela negação. Ou seja, o ser humano é um ser "capaz de dizer não", oferecendo suas razões. Assim, a negatividade, como uma característica antropológica humana se sustenta no argumento de que é facultado ao ser humano estar em permanente protesto contra toda mera realidade[14]. Uma antropologia negativa de alguma forma evidencia-se como desvio, diferença, mas nuclearmente, como abertura.

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

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

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

> Pode-se classificar as ações negativas, que correspondem a um "nada" relativo, de forma refinada, de três maneiras: como ação preventiva que evita o indesejável, como ação profilática que atrapalha o indesejável ou como ação catártica que remove o indesejável e assim proporciona um nihil privativum[16].

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

A negação como suspensão e abertura

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

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

A concepção de uma faceta ontológica negativa é potente para pensar a formação humana. A questão é brilhantemente abordada também por English (2013) com base na concepção de disciplina formativa de Herbart[18]. Esse conceito de disciplina

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

com o sentido de aconselhamento ou orientação moral (*Zucht*) de Herbart[19], foi mal compreendida, mal colocada e subentendida não só em relação à proposta de Herbart, mas também em relação as teorias pedagógicas em geral. O desconhecimento dessa dimensão da formação humana em muitas situações levou a uma compressão confusa da noção de disciplina em Herbart, identificando-a erroneamente com o autoritarismo e com ações pedagógicas repressivas. Herbart repudiava veementemente as concepções perversas de disciplinamento justamente porque negam o sujeito, a criança e a própria infância. São concepções e lugares distintos de negação.

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

> [...] a disciplina em especial deve ser considerada um meio de prevenir paixões e evitar a formação de manifestações e efeitos nocivos. A tarefa da disciplina é garantir um estado de espírito adequado do aluno em todos os momentos. A disciplina deve ajudar desde cedo no desenvolvimento das melhores motivações do indivíduo e, portanto, a suportar as dificuldades[20].

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

A instrução corresponde ao desenvolvimento da capacidade de orientar o espírito e seu olhar em múltiplas direções e horizontes de saberes. Compete à instrução desenvolver o círculo de pensamentos (*Gedankenkreis*) que subsidia a formação de juízos próprios sobre as mais diversas coisas e fenômenos. Porém, somente pela ação pedagógica da disciplina formativa é que os educandos desenvolvem e fortalecem seu caráter moral, tornando-se capazes de realizar juízos morais. Ou seja, se a instrução fortalece a capacidade de construir entendimento das coisas humanas e do mundo, a disciplina visa desenvolver no educando sua capacidade de realizar juízos morais. É importante observar também que ambas se complementam com o fim de fortalecer o espírito, sendo que a instrução alimenta o pensamento com conhecimentos e a disciplina, por sua vez, converte estes em força moral, em fortaleza interior. A disciplina opera sempre, nesse sentido, a partir da interioridade do sujeito, sobre o interesse múltiplo, não se tratando, portanto, de uma força de coação externa[21].

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

Em Herbart, a reflexão sobre a dimensão da negatividade da ação pedagógica está presente principalmente no conceito de governo das crianças e na disciplina. Nos concentraremos na dimensão da negatividade presente na ação pedagógica da disciplina, ou no aconselhamento, como prefere interpretar Andrea English (2005, 2013), ou no assessoramento, como prefere Dietrich Benner (1993, 2007). Trata-se duma censura da ação, do habitual, da crença ou representação. Se, no caso, a ação pedagógica se coloca como censura e impõe um *não-ser*, ela somente se justifica pelo efeito positivo ou formativo que causa, gerando a luta interior e a tensão libertadora. Somente por suspender no sujeito os juízos apressados ou cristalizadas, desencadeia um processo de reelaboração de si, potencializando sua capacidade de emitir juízos acertados[22]. Essa ruptura provocada pelo momento de negação é compreendida por English (2013) como momento privilegiado de abertura ao mundo e a si mesmo. Essa abertura é essencial para o processo formativo, sendo denominado pela referida autora como *discontinuity in learning* (2013, p. 9). A descontinuidade representa um momento importante para a aprendizagem moral.

Afirma English (2013, p. 9):

> Esta forma de descontinuidade é significativa para a compreensão da ideia de educação em direção a autodeterminação: a luta marca o ponto em que há uma abertura na experiência do indivíduo, um espaço em que ele tem a escolha de romper com escolhas passadas e agir diferentemente no futuro[23].

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

Os processos de formação humana não são incondicionados. Sempre partem de um conjunto de representações construídas e a serem constituídas. Se apropriar do saber e do conhecimento sempre acontece no espaço fronteiriço entre o conhecer e o não conhecer, entre saber e não saber, um campo de tensão entre o que é conhecido e ainda não conhecido. O educando vive nesse espaço entre aquilo que lhe é seguro e inusitado ou como espaço potencial (GIDDENS, 2002). O sujeito tende à acomodação, tema amplamente discutido pela sociologia, pois na rotina está aquilo que garante certa estabilidade, regularidade e segurança. Porém, sem se lançar ao espaço potencial das novas experiências, a educação e processo formativo serão limitados[25].

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Considerações finais

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

Notas

[1] Destacamos aqui o importante estudo de Winnicott (1975) ressaltando a importância das atividades de jogos e do brincar para o desenvolvimento psicoafetivo das crianças.

[2] Sobre isso, pode-se destacar o texto de Konrad Paul Liessmann (2011) e sua tese de que a sociedade da informação tem arrastado as pessoas para a deformação (*Unbildung*).

[3] Importante destacar a distinção entre liberdade interior e liberdade moral. A liberdade interior é a condição educável, que pelo processo pedagógico é educada (transformada) em liberdade moral. Portanto, a perspectiva da liberdade transcendental nega a possibilidade de ser um produto do processo formativo.

[4] Sobre isso, ver Dalbosco (2016), mais precisamente o *Terceiro Ensaio*, que trata da perfectibilidade e da formação humana. Ver, também, o primeiro capítulo de Neitzel (2019a).

[5] Cf. "Herbart's notion of Bildsamkeit emphasizes this human ability to break with oneself and go against self-interested inclinatios as the basis for the human capacity to become moral. This break with oneself, whitch we can call a form of self-alienation, relates to how we learn through encounters with things in the world that are unfamiliar, unexpected, and strange. This type of interaction or formation. Both terms, Bildung and Bildsamkeit, stem from the root word bld, which means form, and the term bildsam can be conneted to Herbart's use of the term Bildsamkeit reflects these meanings. The concept captures the individual's capacity to form and to be formed and thereby connects to the motion of Bildung" (ENGLISH, 2013, p. 12).

[6] Pierre Hadot (2010), no capítulo terceiro de sua obra *O que é filosofia antiga?*, faz uma análise das diversas figuras de Sócrates nos diálogos platônicos. Também ver o texto de Oliveira (2016).

[7] Sobre esse tema, da suspensão do mundo como processos formativo numa aproximação entre Herbart e Arendt, ver Schütz e Neitzel (2020).

[8] Cf. *"Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, dafs jeder Charakter manchmal in innerlichem Kampfe begriffen seyn wird"* (HERBART, 1987, p. 93).

[9] Aqui é fundamental ter em mente a proposta pedagógica tripartida da pedagogia de Herbart e a distinção entre aquilo que antecede a educação geral – o governo da infância – e a educação propriamente dita da instrução educativa. A educação no interesse múltiplo e enquanto fortalecimento do caráter só deve iniciar à medida que é possível perceber indícios de uma vontade ou de uma personalidade na criança.

[10] Byung-Chul Han (2015, 2017) afirma que a sociedade contemporânea é acometida de um excesso de positividade, de fluidez, o que acarreta a incapacidade de crítica e real percepção da vida.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

[11] Cf. "*Nach allem ließe sich die so oft bezweifelte Sonderstellung des Menschen glaubhafter als auf je-de andere Art so bestimmen: Er ist das einzige der Negativität im Erkennen und Han-deln fähige Wesen, von dem wir wissen*" (KOCH, 2005, p. 91).

[12] Cf. Apesar de: *„Rousseuas Begriff der 'negativen Erziehung', troz Schleimachers Systematic abwehrender, verhütender und gegenwirkender pädagogischer Handlungsformen, trotz Herbarts Theorie der negativen Zucht, trotz Waitz Annahmen über negative Gemütsbildung oder Cohns Theorie der negativen Wirkungs nicht in systematische Bemühungen aufgenommen worden"* (KOCH, 2005, p. 88).

[13] Cf. "*Ohne negative Urteile könnten wir nicht unterscheiden. Ohne Unterscheidung würde alles, was zu erkennen streben, im Unbestimmten verschwimmen*" (KOCH, 2005, p. 90).

[14] Kohl em seu experimento com macacos destaca, que o maior e mais importante saber humano e que falta para toda espécie de animal é do "sentido para a negatividade", de tal modo que ignorância, deficiência e vazio são nos animais associados a essa perspectiva, ou seja, a ausência da capacidade de dizer não. Gehler conclui que os animais são capazes até de remover objetos que lhe impõem limites e são negações, mas é o homem que cabe estabelecer fundamentos, juízos negativos sobre a razão para remover os obstáculos.

[15] Cf. *"Wir wissen um das Nichtsein als Fehlen, Mangel, Abwesenheit oder auch als Privation (wenn das Fehlende zuvor da war, aber entfernt bzw. „geraubt" wurde). Es kann Schatten herrschen, weil die Sonne untergegangen ist oder weil jemand in die Sonne getreten ist. Die Abwesenheit von etwas kann als solche anwesend sein"* (KOCH, 2005, p. 91)

[16] Cf. *"Man kann die auf ein relatives 'Nichts' hinauslaufenden negativen Handlungen in verfeinerter Form dreifach klassifizieren: als präventives Handeln, das dem Unerwünschten aus dem Weg geht, als prophylaktisches Handeln, das ihm in den Weg tritt oder als kathartisches Handeln, welches das Unerwünschte aus dem Weg räumt und so für ein nihil privativum sorgt"* (KOCH, 2005, p. 92).

[17] Cf. *"Bildende Wechselwirkungen zwischen den Menschen sowie zwischen Mensch und Welt sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden"* (BENNER, 2005, p. 7).

[18] O conceito de disciplina deve ser tomado como uma ação de aconselhamento segundo Benner. Sobre isso, ver Neitzel (2019b).

[19] Veja, também, o ensaio de English, neste volume.

[20] Cf. "Die Zucht ist insbesondere als ein Mittel anzusehen, durch das Leidenschaften verhütet und Schädliche Ausbrüche und Affekte vermeiden werden. Aufgabe de Zucht ist es, für eine angemessene Gemütsstimmung des Zöglings dauernd zu sorgen. Die Zucht soll den besseren Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwicklung und dadurch zum Übergewicht verhelfen" (KLAFKOWSKI, 1982, p. 34).

[21] Disciplina e governo se distinguem entre outras coisas, pelo efeito da censura. O governo é tão somente uma força externa ao sujeito, enquanto que a disciplina é uma ação de censura que visa desencadear no espírito do próprio sujeito a reflexão sobre si mesmo. Para conhecer melhor o tema do governo da infância, sugiro meu próprio livro sobre Herbart (NEITZEL, 2019b) e, também, o ensaio de Dalbosco (2018).

[22] Herbart concebe o caráter ou o espírito do sujeito constituído por um lado objetivo e outro subjetivo. Não como um espírito dual, mas como duas esferas da mesma alma. O lado objetivo corresponde a parte do *Selbst* ou do si mesmo, constituído pelas memórias tomadas de decisões anteriores, pela historicidade do sujeito, e que constitui a estrutura de pensamento e os padrões de tomada de decisão, e, portanto, base das tomadas de decisão rotineiras e habituais.

[23] Cf. "This form of discontinuity is significant for unterstanding the idea of education toward self-determination: the stuggle marks the point at which she has the choice to break with her past choices and act differently in the future" (ENGLISH, 2013, p. 9).

[24] Cf. "Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht" (HOFMANN; EBERT, 1976, p. 192). Ainda: "Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muβ, sind nur notwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder Charakters"(HOFMANN; EBERT, 1976, p. 193).

[25] Para a continuidade da reflexão sobre esse tema, remeto o leitor para meu próprio trabalho (NEITZEL, 2019a).

[26] Cf. "[…] einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannten erweist" (BENNER, 2005, p. 9).

[27] Cf. "[…] das Ereignis von sich aus abweicht, sich verschibt, sich faltet, sich schlängelt" (BENNER, 2005, p. 8).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Referências

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

BENNER, Dietrich. Einleitung: über pädagogische relevante und erziehungswissenschaflich fruchtbare Aspeckte der Negativität menschlicher Erfahrung. *In*: BENNER, Dietrich (org.). *Erziehung - Bildung - Negativität*. [*S.l*: *s.n*.], 2005. p. 7-23.

BENNER, Dietrich. Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemässe Formen der Moralerziehung. *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn: Schoningh, 2007. p. 146-167.

DALBOSCO, C. A. C*ondição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, C. A. Condição infantil e autoridade amorosa em Johann Friedrich Herbart. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1131-1146, 9 abr. 2018.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. São Paulo: Vozes, 2010.

ENGLISH, Andrea. Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. *In*: BENNER, Dietrich (org.). *Erziehung – Bildung – Negativität.* Weinheim: Beltz Juventa, 2005. p. 49-61.

ENGLISH, Andrea R. *Discontinuity in learning*: Dewey, Herbart, and Education as Transformation. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2010.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*: neoliberalismo e novas técnicas de poder. Lisboa: Relógio D'Água, 2015.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. *In*: ASMUS, Walter (org.). *Johann Friedrich Herbart Pedagogische Grundschriften*. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 1965. 2 v. p. 9-158.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. *In*: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. 2 v. p. 1-139.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia general derivada del fin de la educacion*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1983.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

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

LIESSMANN, Konrad Paul. *Theorie der Unbildung*: Die Irrtumer der Wissengesellschaft. München: Piper, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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*, w*ith 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: vcdalbosco@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 a*ntiguo.*

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, desaguando 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 *Pensamentos 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 Adestramento". 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-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

te a maioridade, 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 analítica do poder disciplinar, com base no qual Foucault identifica o aparato escolar com o "bom adestramento", ignora a maioridade 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 *Alcibíades* 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 Alcibíades torna-se referência ética indispensável para qualquer teoria educacional que se debruça 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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 secção 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

(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 adestra 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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Kant extrai o sentido formativo da disciplina da teoria educacional de inspiração rousseauniana, 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 raciocinada" 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 contraria 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 arquitetônica 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

com a criança, o tipo de concordância que o educador precisa obter dele (do jovem) é manifestamente participativo. Aqui, nesta faze, 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 (autocoação), que está na base da formação moral do caráter e, por conseguinte, do respeito pelos outros e pelo mundo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 adestra 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

preparar o pequeno educando para o agir moral adulto. Neste sentido, ela ocupa lugar propedêutico indispensável na arquitetônica 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 maioridade, 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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 cenária 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 governamentaalidade 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.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 antropotécnica. *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 Plêiade, 1999.

SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Tradução, prefácio e Notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

José Pedro Boufleuer[*]
Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker[**]

Resumo

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

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

Recebido em: 27/01/2021 – Aprovado em: 26/11/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12223

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Introdução

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

Em Herbart a instrução educa, forma um modo de ser ético do indivíduo, porque é assentada na multiplicidade do interesse. Multiplicidade que permite ao sujeito escolher com maior liberdade como agir. No fundo, trata-se da possível dependência da formação moral em relação à instrução, aos saberes, ou aos interesses, como se refere Herbart. "Importante notar como a formação moral se liga com as restantes partes da formação, ou seja, como ela pressupõe estas mesmas como condições, e só com elas, pode ser criada com segurança" (HERBART, 2003, p. 45). Disso deriva a Pedagogia Geral, conforme a qual esses outros elementos da educação, dentre os quais o conhecimento, são condições para a moralidade. Percebemos aí o vínculo potente entre saber e ser, entre conhecimento e ética, em acordo com o sentido de instrução educativa de Herbart. "A ideia mestra da pedagogia de Herbart é que o único fundamento de toda a educação é a instrução. Não existem mais, portanto, duas educações distintas: uma educação intelectual e uma moral.... Instruir a mente é, julga ele, construí-la" (EBY, 1978, p. 414).

Herbart define o interesse como caminho pedagógico para a realização dos objetivos da instrução educativa. Isso porque "o interesse cria as primeiras ligações entre o sujeito e o objeto e determina, assim, o 'horizonte' do homem como campo daquilo que ele percebe ou não do mundo" (HILGENHEGER, 2010, p. 20). Desse modo, o interesse assume na pedagogia de Herbart um duplo movimento, ou melhor, ocupa dois lugares: como objetivo formativo, expresso pela noção de multiplicidade do interesse, e como meio pedagógico que possibilita alcançar esta finalidade, isto é, o interesse como caminho pedagógico.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

bart também a chama de caráter moral – tem que ter raízes na multiplicidade, derivando disso a primordialidade do ensino para sua pedagogia, bem como a definição de um método pedagógico para alcançar tal objetivo formativo[3]. A partir de tais exposições, Herbart elege as categorias de aprofundamento e reflexão como procedimentos pedagógicos necessários para a construção dessa individualidade multiplamente formada.

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

> Assim como cada quadro necessita de luz própria, assim como os críticos do bom gosto exigem de cada observador de uma obra de arte uma disposição própria – assim tudo o que é digno de ser observado, pensado e sentido, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exata e integral, ou seja, para que se penetre no seu íntimo.

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

A temática da formação humana aparece justamente no momento em que Foucault (2010, p. 43) mostra como a questão do cuidado de si, no diálogo platônico *Alcibíades*, relaciona-se com a noção de *paideia*. Para o autor, a *paideia* é uma outra forma de cultura "que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *selbstbildung*, como diriam os alemães". Jaeger (2013) nos permite compreender a *paideia* como uma concepção alargada de cultura e, por isso, de formação humana, que orientava a totalidade das manifestações de vida do cidadão da *polis*. Era um princípio formativo do homem grego da antiguidade que buscava formar "um elevado tipo de homem" (JAEGER, 2013, p. 5). Com isso, a formação representava o sentido de todo o esforço humano. Resguardadas as devidas proporções, podemos dizer que Herbart também se relaciona com esse ideal formativo, pois, como neo-humanista[6], cultiva uma imagem ideal de humano virtuoso e capaz de autoformar-se.

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

> [...] visa, antes de tudo, a fazer convenientemente "compreender" o mundo e os homens. Esta "compreensão do mundo" guiada pelo ensino, no entanto, não serve apenas à transmissão de conhecimentos e à formação de aptidões e qualificações; ela está, prioritariamente, a serviço da "tomada de consciência moral" e do "reforço do caráter". Pela instrução se exerce uma influência na formação do caráter.

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Considerações finais

> O navio, cuja construção está feita com toda a arte para ceder às ondas e ao vento, espera pelo piloto para lhe indicar o seu destino e conduzir o seu curso de acordo com as circunstâncias (HERBART, 2003, p. 75).

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

Notas

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

[3] Quanto ao método, Hilgenheger (2010, p. 20) explica que: "Herbart resolveu o problema do método pedagógico baseando-se em sua doutrina psicológica do 'Interesse'. [...]. Ao contrário do desejo, que pode ser aumentado pelo interesse, o interesse não dispõe ainda de seus objetos. Herbart define a estrutura ideal do interesse pelo termo 'multiplicidade'. O interesse se forma assim que o sujeito apreende uma 'multiplicidade' de objetos 'em profundidade' e liga os traços que estes aprofundamentos deixaram em sua memória por meio de uma 'rememoração global'".

[4] Conforme Odair Neitzel (2019, p.21), o círculo de pensamentos é base da fortaleza do caráter ético.

[5] Como já vimos anteriormente, para Herbart, na interpretação de Hilgenheger, é o interesse que estabelece as primeiras ligações entre o sujeito e o objeto, determinando o horizonte no qual ele é capaz de perceber ou não o mundo. Se para a hermenêutica o processo de significação equivale a trazer algo para o mundo ou ampliar o mundo do sujeito, a ampliação do interesse, em Herbart, opera da mesma forma, permitindo perceber ou não algo no mundo.

[6] Conforme Thomas Ransom Giles (1983, p. 80-81, os neo-humanistas: "Admiram a Grécia e Roma antigas, mas apenas como modelos que deverão servir para a criação de um novo ímpeto cultural, incorporando-o aos novos quadros criados pelos avanços nas Ciências Naturais, bem como pelas contribuições do Iluminismo. Em termos do processo educativo, tratava-se de criar o grego moderno").

[7] Com Dalbosco (2010) percebemos que essa separação entre o que poderíamos chamar de "ser e saber" aparece de modo mais acentuado a partir daquilo que Foucault denomina de "momento cartesiano" da filosofia, iniciado no século XVII, e que desqualifica a noção de cuidado de si ao transformar o acesso à verdade na única questão importante do conhecimento. "Ao fazer isso, ela [a filosofia] considerou como insignificante a questão das modificações sobre si mesmo que o sujeito deveria fazer para ter acesso à verdade" (2010, p. 197). "O que Foucault reclama, contra o momento cartesiano, é que o problema da verdade não se coloca só no âmbito da representação mental que o sujeito faz daquilo que está a sua volta. Tal problema é algo mais abrangente, uma vez que, além da questão do domínio representacional de objetos, tem a ver, também, com um tipo de saber voltado à pergunta 'como fazer para viver como se deve?'" (2010, p. 197). Trata-se aqui da recorrência ao sentido ético do conhecimento, sentido que se perdeu especialmente a partir de uma filosofia da consciência que passou a tomar o conhecimento como algo diante do qual o sujeito se encontra, algo que o sujeito domina e manipula com vistas a objetivos que venha a se colocar.

[8] Odair Neitzel (2019, p. 77ss) entende que, possivelmente também inspirado na mesma noção latina de *instructio*, recuperada por Foucault, Herbart formula a ideia de que não há educação sem instrução, nem instrução sem educação, acenando para uma formação que reconhece a necessidade de preparar os jovens para o mundo, não como prescrição metódica e doutrina absoluta, mas como condição de possibilidade para que consigam tomar as suas vidas nas próprias mãos, para que consigam construir para si uma vida afetada pelas relações humanas e com o mundo.

Referências

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A pedagogia herbartiana e a sua inserção no cenário brasileiro: uma leitura histórica

Herbatian pedagogy and its insertion in the Brazilian scenery: a historical reading

La pedagogía herbartiana y su inserción en el escenario brasileño: una lectura histórica

Geise Kelly Alves de Morais[*]
Aparecida Favoreto[**]

Resumo

Na historiografia educacional brasileira, não há unidade na análise sobre a pedagogia herbartiana. Nesse sentido, na primeira parte deste artigo, apresenta-se como ela foi sendo referenciada de forma controversa no Brasil, sendo ora citada como um modelo que deveria ser incorporado ao ensino, ora como exemplo de uma pedagogia conservadora e de um psicologismo e didatismo não recomendáveis. Diante desse impasse e observando a complexidade do debate presente nas obras de Herbart, na segunda parte deste artigo, em uma perspectiva histórica e dialética, procura-se analisar os fundamentos dos princípios pedagógicos herbartianos. No geral, busca-se expor o caráter histórico do debate pedagógico e, nesse sentido, destaca-se que a obra de Herbart é um documento extraordinário para pensar a pedagogia, o qual, lido para além de sua margem, é um testemunho de como a pedagogia representa uma tomada de posição perante o processo histórico.

Palavras-chave: historiografia educacional brasileira; pedagogia de Herbart; instrução educativa.

Abstract

In Brazilian educational historiography there is no unity in the analysis of Herbartian pedagogy. In this sense, the first part of this article presents how it was controversially referenced in Brazil, being sometimes cited as a model that should be incorporated into teaching, sometimes as an example of a conservative pedagogy and a psychologism and didacticism not recommendable. Faced with this impasse and observing the complexity of the debate present in Herbart's works, the second part of this article, from a historical and dialectical perspective, seeks to analyze the foundations of Herbart's pedagogical principles. In general, it seeks to expose the historical character of the pedagogical debate and, in this sense, it is highlighted that Herbart's work is an extraordinary document for thinking about pedagogy, which, read beyond its margin, is a testimony of how the Pedagogy represents taking a stand in the face of the historical process.

Keywords: Brazilian educational historiography; Herbart pedagogy; educational instruction.

Recebido em: 22/02/2021 – Aprovado em: 26/11/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12213

[*] Mestra em Educação pela Unioeste. Especialista em Neuropedagogia pela Univale. Graduada em Pedagogia pela Unioeste. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação da Unioeste, *campus* de Cascavel, PR. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4708-0015. E-mail: geise.morais@yahoo.com.br

[**] Doutora em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela UEM. Graduada em História pela UEM. Docente Associada e Pesquisadora do Mestrado e do Doutorado em Educação e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação da Unioeste, *campus* de Cascavel, PR. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-3883-5604. E-mail: cidafavoreto20@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

En la historiografía educativa brasileña no hay unidad en el análisis de la pedagogía herbartiana. En este sentido, la primera parte de este artículo presenta cómo fue referenciado polémicamente en Brasil, siendo citado a veces como un modelo que debe incorporarse a la enseñanza, a veces como ejemplo de una pedagogía conservadora y un psicologismo y didactismo no recomendable. Ante este impasse y observando la complejidad del debate presente en las obras de Herbart, la segunda parte de este artículo, desde una perspectiva histórica y dialéctica, busca analizar los fundamentos de los principios pedagógicos de Herbart. En general, se busca exponer el carácter histórico del debate pedagógico y, en este sentido, se destaca que la obra de Herbart es un documento extraordinario para pensar la pedagogía, que, leído más allá de su margen, es un testimonio de cómo la Pedagogía representa posicionarse frente al proceso histórico.

Palabras clave: historiografía educativa brasileña; pedagogía de Herbart; instrucción educativa.

Introdução

A historiografia educacional brasileira, principalmente a direcionada à formação inicial de professores, comumente costuma chamar a atenção para alguns teóricos, situando-os em uma ou em outra tendência pedagógica. Se, por um lado, isso possibilita que os estudantes se familiarizem com o debate pedagógico, por outro, conforme o lugar em que são situados, alguns teóricos são postos na berlinda, desmotivando um estudo mais aprofundado sobre seus escritos.

Nesse sentido, cita-se Johann Friedrich Herbart (1776-1841)[1], que, situado como representante da Pedagogia Tradicional[2], não tem atraído muitos estudos no Brasil, ficando mais conhecido pelos quadros comparativos dos passos pedagógicos, do que por suas produções. Desse modo, apesar de ser um teórico reconhecido e citado com frequência, "sempre foi lido de modo recortado, picotado [...], e por muitas vezes, de modo parcial e equivocado" (NEITZEL, 2018, 15).

A exemplo da historiografia educacional brasileira, como veremos a seguir, poucas vezes é diretamente citado e, quando mencionado, são observadas algumas análises controversas. Enquanto alguns estudiosos apontam que sua pedagogia poderia contribuir para com a educação e a sociedade[3], outros afirmam ser defensor de uma educação autoritária e de um psicologismo e didatismo não recomendáveis[4].

Diante deste impasse e considerando a riqueza teórica de Herbart, na primeira parte deste artigo, apresentamos como se dá a sua inserção no Brasil, em seguida são exibidas as linhas fundamentais de sua Instrução Educativa[5]. Entretanto, longe de pretender classificar Herbart e/ou refutar ou defender seus intérpretes, objetivamos refletir sobre o caráter histórico do debate pedagógico.

Para isto, numa perspectiva histórica e dialética, com base em alguns intérpretes do pensamento herbartiano no Brasil, busca-se apontar como a sua teoria

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

foi adquirindo significados diferentes no decorrer do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. No mesmo sentido, com base nos escritos de Herbart e de outros estudiosos do seu pensamento, buscou-se analisar sua concepção de Instrução. Porém, não de forma isolada, mas como uma perspectiva educacional defendida frente aos embates sociais de uma Alemanha que transitava de um regime feudal para a constituição do capitalismo.

Assim sendo, as questões aqui denominadas como sendo de Herbart e/ou de seus intérpretes, mais do que questões de ordem individuais, normativas e/ou técnicas, são vistas como tomadas de posições perante as necessidades e diversidades do processo histórico. Para a educação, esta análise visa contribuir com a formação de professores, visto que busca ampliar a visão sobre os debates pedagógicos.

A inserção de Herbart no debate educacional brasileiro

No final do século XIX, o Brasil passou por mudanças de grande impacto na vida social, principalmente com a abolição dos escravizados (1888) e com a proclamação da I República (1889). No processo, para além da necessidade de reorganização política e econômica, em termos culturais, duas necessidades eram urgentes: encontrar novas forças de trabalho e construir o sentimento nacional. Em ambos os casos, a escola popular passa a ser apontada como um importante apoio na possibilidade de solução de tais necessidades, na mesma medida em que cresceram as críticas quanto ao descaso dos governantes brasileiros com a causa educacional[6].

Na urgência de buscar nova mão de obra, enquanto o Brasil não atraía imigrantes suficientes para o trabalho nas lavouras de café, a exemplo de Bastos (1996, p. 273), o pensamento era "escola para todos, para o filho do negro, para o próprio negro adulto, eis tudo! Emancipar e instruir são duas operações intimamente ligadas".

A falta de instrução do povo também foi vista como uma barreira ao processo de consolidação da nova nação[7]. Aproximando-se do final do século XIX, a escola passou a ser "concebida como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o país rumo ao progresso e à consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados" (MORMUL; MACHADO, 2011, p. 264). Conforme Favoreto (1998, p. 4), naquele contexto, o sistema capitalista passou "a impulsionar com mais força a produção brasileira, exigindo uma nova civilização, mais integrada ao ritmo e ao modo de produção capitalista", o que impulsionou o debate sobre a necessidade de construir um sistema nacional de educação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

pública. Entretanto, se os debates se intensificaram na defesa da escola pública, por outro lado, tal como destaca Xavier (1990), o ensino permaneceu enciclopédico e acessível apenas a uma elite.

No final do século XIX, Rui Barbosa (1849-1923), preocupado com os rumos do Brasil e imbuído da ideia de que a educação escolar poderia contribuir para o desenvolvimento do país, produziu um amplo material de análise e de projeção para a educação brasileira. Nesse sentido, nos seus *Pareceres* (1882) e *Annais Parlamentares* (1883)[8], pontuou que no Brasil, além da carência de escolas e de um sistema nacional de educação, o ensino realizado estava no limite do possível de uma nação que se presumia livre e civilizada, pois o número de analfabetos era grande e os poucos que tinham acesso à escola, recebiam um ensino longe do nível científico necessário. Para ele, o ensino brasileiro, antes de "usar um método de ensinar; é pelo contrário, o método de inabilitar para aprender" (BARBOSA, 1946, p. 33, v. X, tomo II). Assim sendo, ainda afirmou:

> Desacostumam-se, porém, de pensar, ao ponto de não discernirem, nas expressões mais frequentes e comezinhas no uso diário das lições, o nexo que as prende aos fatos e às coisas mais triviais e ordinárias da vida. 'Lembro-me', diz um grande escritor americano [Henry George], 'de uma menina, perfeitamente desenvolvida no estudo escolar da geografia e astronomia, que ficou espantada um dia, ao saber que chão do pátio da casa de sua mãe fazia realmente parte da superfície da terra' (BARBOSA, 1946, p. 44, v. X, tomo II).

Esse intelectual, fundamentado nas experiências e reflexões acerca da instrução que estava ocorrendo em diversos países das Américas e da Europa, buscou analisar a situação do ensino brasileiro da época e, com base em dados e números defendeu a necessidade de o Estado investir na oferta e na organização da educação popular.

No que se refere à pedagogia, Barbosa (1946), citando filósofos e pedagogos, tais como Johann Fichte, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, Herbart Spencer, John Stuart Mill, Thomas Henry Huxley, entre muitos outros, fundamentou a necessidade de reformas no ensino, inclusive como forma de elevação moral. Nesse aspecto, baseando-se nos princípios da chamada "pedagogia contemporânea" e/ou "método intuitivo" e as "*Lições de coisas*"[9], defendeu que deveria haver "a unidade e a harmonia entre todos os conhecimentos", bem como a "ordem a disciplina" em todos os níveis e matérias (BARBOSA, 1946, p. 369-370, v. X, tomo II), o que, em termos filosóficos, aproximava-se dos princípios herbartianos. Conforme explicam Santos e Alves (2019, p. 282):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] partir da intuição das coisas, do concreto para o abstrato do simples ao complexo, tornou o método intuitivo proposto inicialmente por Pestalozzi e seguido por Herbart, uma das metodologias mais importantes presentes nas reformas educacionais de vários países, colocando no centro do problema pedagógico o papel do professor, do educando e da instrução em sua totalidade.

No processo histórico brasileiro, a demanda por escola foi ampliada com a chegada dos imigrantes, visto que esse anseio já fazia parte de sua cultura, além de que era preciso avançar na construção do sentimento nacional. Nas primeiras décadas do século XX, semelhante ao que ocorria em alguns países da América e da Europa[10], o Brasil vivia um momento de reorganização política e econômica, influenciando o debate educacional[11]. Segundo Favoreto (2015, p. 76),

> Naquele período, o debate educacional brasileiro se intensificou, e assim, cresceram as defesas de formação geral e técnica, condizentes com o desenvolvimento da industrialização e da democracia. Defendia-se também, a construção de uma política nacional de educação, a qual, além de integrar todas as regiões em um único sistema de ensino, possibilitasse a efetivação da educação pública e gratuita. Desse debate, vários setores da sociedade se posicionaram. Aliás, tal período foi marcado por reformas educacionais realizadas em alguns Estados da União, um processo que ganhou maior vigor com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, a qual promoveu diversas Conferências Nacionais de Educação, que registraram importantes contribuições sobre o debate escolar e políticas educacionais.

Nesse processo, Lourenço Filho (1897-1970), estudioso do pensamento pedagógico de Rui Barbosa, aproximou-se de algumas de suas perspectivas educacionais. No caso, de forma semelhante, em 1929, em sua obra *Introdução ao estudo da escola nova*, Lourenço Filho (1978) afirmou que a educação poderia ser promotora da civilidade, da construção do sentimento nacional e da organização da sociedade, ao passo em que aprofundou algumas reflexões sobre a psicologia infantil. Nisso, Lourenço Filho (1978) apoiou-se nas discussões de Herbart e apontou a necessidade da psicologia na educação infantil.

José Eustáquio Romão, na introdução da obra de Hilgenheger (2010, p. 36), ao discorrer sobre o pensamento de Herbart no Brasil, afirma que Lourenço Filho referiu-se a "Herbart como 'um grande sistematizador' da obra de Fröbel e Pestalozzi". Também destaca que Lourenço Filho foi um importante divulgador do conceito de Instrução Educativa e dos chamados passos formais. Nesse sentido, Romão (2010), transcrevendo uma parte da obra em que Lourenço Filho cita Speyer, o apresenta como um divulgador dos passos pedagógicos de Herbart:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Seriam eles: o de clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização e. por fim, o de aplicação. No primeiro, o principal cuidado deveria ser o de fundar o trabalho na intuição do discípulo, levado a ver, ouvir, sentir diretamente as realidades de seu ambiente. No segundo, o de relacionar as noções assim obtidas com as que porventura já existissem em sua mente, desenvolvendo-lhe a capacidade a que Herbart deu o nome de apercepção. No terceiro, dever-se-ia levar o aluno das imagens isoladas à organização de conceitos, por generalização crescente. Notando por si semelhanças e diferenças, lograria ele atingir os princípios gerais, regras, leis e definições. Por fim, seria necessário aplicar tais conhecimentos a situações práticas. As regras de linguagem de aritmética ou outra disciplina qualquer, bem como as normas de boa conduta seriam ensaiadas em casos concretos (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 229-230 *apud* ROMÃO, 2010, p. 37).

Concordando com o pensamento de Herbart, Lourenço Filho (1978, p. 200) compreendia que o espaço escolar poderia contribuir para "[...] controlar os impulsos da ação e, mais que isso, a das intenções, propósitos ou fins da ação, segundo os quais a experiência individual e social logra a organização". Ainda seguindo os pressupostos pedagógicos herbartianos, Lourenço Filho defendeu que o ensino deveria se constituir pautado no interesse da criança, bem como deveria se fazer compreendendo as seguintes etapas: observação, associação e expressão, com destaque aos exercícios de observação. Nesse aspecto, destacou também que a observação seria a raiz daquilo que ele conhecia como Ensino Intuitivo. Assim, o autor esclarece:

> Os exercícios de observação são para mim o meio de pôr em movimento as demais atividades mentais; formam a base racional de todos os exercícios. Compreende tudo que tenho por fim pôr diretamente a criança em contato com os objetos, os seres, os fenômenos, os acontecimentos. As lições chamadas de coisas são as que mais se aproximam desses exercícios. Contudo, preferimos o termo observação, porque mais significativo da operação mental que desejamos favorecer. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 193).

Entretanto, com o desenvolvimento do debate escolanovista, tal como ficou conhecido no Brasil, as discussões educacionais de Herbart foram sendo substituídas, principalmente pelos princípios pedagógicos de Dewey (1859-1952), o qual se posicionou criticamente contra a chamada Escola Tradicional.

Segundo Neitzel (2018), Dewey, antes de opor-se a Herbart, em dado momento teve proximidade com o seu pensamento, tanto que reconheceu alguns de seus méritos. Como exemplo, cita a negação da existência das faculdades inatas, a inserção da Psicologia no processo educativo e, principalmente, o mérito de Herbart ter inovado o processo de ensino, tornando-o algo consciente e planejado, frente aos métodos do treino, baseados no acaso.

Contudo, Gomes (2003) adverte que o formalismo e a rigidez da pedagogia herbartiana foram alguns dos motivos que atraíram críticas. Nesse sentido, escreve que "esse formalismo e essa rigidez explicam, ao menos em parte, os ataques

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que lhe dirigiam um John Dewey – que, aliás, durante algum tempo, pertenceu a grupos herbartianos" (GOMES, 2003, p. XXV). De fato, apesar de Dewey (1979) ter reconhecido os méritos da pedagogia herbartiana, ele destacou alguns problemas. Assim, ao discorrer sobre a educação conservadora e a progressista, apontou que a pedagogia herbartiana se centrava em um movimento educativo que viria de fora para dentro, focando em uma direção e uma combinação da apresentação do material educativo, acreditando que com isso pudesse despertar arranjos e reações no educando. Dewey (1979, p. 77) também criticou a perspectiva educativa que focava "no dever do professor em instruir", sendo "quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender". Para o filósofo norte-americano, Herbart não dava o devido apreço à participação, às atitudes e às disposições inconscientes do educando, mas insistia no ensino de "coisas anteriores, sobre o passado" (DEWEY, 1979, p. 77). Ainda salientou que a pedagogia herbartiana se atinha na "formação de atividades", não observando que estas eram apenas meios educativos e, logo em seguida, complementa que a educação seria "um processo de reconstrução e de reorganização" (DEWEY, 1979, p. 78).

Entretanto, apesar das críticas ao formalismo herbartiano, com base em Neitzel (2018, p. 123), destaca-se que é muito difícil saber de quanto desse "formalismo realmente é pensamento de Herbart e quanto é uma interpretação das correntes que se seguiram a ele"[12]. Neste sentido, independente do fundamento da crítica, adverte-se que, de modo geral, a pedagogia herbartiana passou a ser mais lembrada pelo modo extremamente formal, cientificista e logicista do que pela sua contribuição com a educação de sua época.

A propósito de tais críticas, vale lembrar que no Brasil, na medida em que o movimento escolanovista se posicionou contra a herança da cultura jesuítica e o ensino baseado na repetição de generalizações, a condenação de Dewey (1979) à escola tradicional e às críticas de Durkheim (2012) à concepção educacional de Herbart[13], traduziram-se em um distanciamento da pedagogia herbartiana. Nesse caso, a psicologia herbartiana foi deixando de ser referenciada como inovadora, bem como sua defesa da instrução dos conceitos científicos e da formação do dever ético, foi sendo substituída pela defesa da ciência experimental e da formação de uma atitude experimental e participativa.

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos maiores defensores da pedagogia de Dewey no Brasil, sem se referir a Herbart, ao escrever, em 1935, a *Educação para a democracia*, pontuou com firmeza que a nova situação social exigia um intenso movimento de reajuste educativo. Desse modo, criticando a lógica puramente de-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dutiva, bem como os princípios evolutivos da natureza humana de Spencer e os fins educacionais baseados em um ideal rígido de moral, escreveu que a educação não poderia ser "simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento" (TEIXEIRA, 1997, p. 89).

Entretanto, sem desconsiderar o valor do embate educacional promovido pelos precursores do escolanovismo, é necessário ressaltar que eles, ao exaltarem a pedagogia experimental em contraposição ao "formalismo" e "rigidez" da Pedagogia Tradicional, induziram a historiografia ao esquecimento sobre o quanto as duas teorias possuem proximidades. Conforme o comentário de Neitzel (2018, p. 123),

> Vale sinalizar também para a proximidade das duas teorias, tanto a progressiva como a proposta de instrução-educativa de Herbart, sendo que ambas consideram a experiência sensível e empírica como ponto de partida, mas ambas exigem uma dose de formalismo, organização e sistematização.

No Brasil, na medida em que o debate educacional foi se constituindo, diversos estudiosos brasileiros, propondo esclarecer as distinções entre as principais correntes pedagógicas, elaboraram e divulgaram um quadro comparativo entre as tendências. Por exemplo, Libâneo (2002), Saviani (2012), Ghiraldelli Jr. (2006), entre outros, remetem o método pedagógico de Herbart aos cinco passos formais[14] da Pedagogia Tradicional. Nesse sentido, cita-se Ghiraldelli Jr. (2006, p. 20, grifos nossos):

> O processo de ensino a aula —, derivado de uma didática herbartiana, seguiria cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. A aula começa, então, com o professor recordando o assunto da aula anterior (**preparação**). O assunto antes exposto deve encaminhar para a necessidade de novos estudos, o que convoca a nova lição (**apresentação**). Baseando-se em analogia, o professor recorre aos procedimentos utilizados na resolução dos problemas da lição anterior para solucionar os novos problemas (**associação**). Em seguida, mostra como as regras recém aprendidas podem servir para diversos casos (**generalização**). Por fim, coloca os alunos no trabalho de resolução de problemas semelhantes ao da aula dada (**aplicação**), inclusive com o objetivo de verificar o conhecimento aprendido.

Todavia, outros autores têm apontado a necessidade de retomar a leitura das obras de Herbart. Desse modo, influenciados teoricamente ou pelo contexto atual que força repensar as doutrinas pedagógicas[15], mesmo que timidamente, Herbart tem sido retomado nas pesquisas acadêmicas. Nesse aspecto, cita-se o estudo de Zanatta (2012, p. 112), a qual reconhece o pioneirismo do pedagogo alemão ao propor a Pedagogia como uma área do saber "com fins e método de ensino bem definidos".

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Favoreto e Galter (2018), na esteira do debate sobre os fundamentos da pedagogia, voltam-se para Herbart no intuito de compreender como ele pensou a educação de acordo com os problemas sociais de sua época. Nesse aspecto, destacam como o pedagogo alemão se baseou na psicologia para buscar uma instrução para promover o esforço do aluno, ao passo que buscou na filosofia os fins educacionais, objetivando, assim, desenvolver adultos com autodisciplina, livre arbítrio e sentimento de dever. Para as autoras, estes propósitos de Herbart correspondiam aos valores divulgados pela sociedade capitalista, atendendo ao interesse em formar os jovens para os princípios burgueses que se consolidavam na época. Analisando Herbart em relação ao contexto histórico da época, as autoras afirmam:

> [...] em contraposição à historiografia que pontua Herbart como defensor de uma pedagogia autoritária, conservadora, disciplinar, grifa-se que ele apresentou uma perspectiva educacional que buscava responder aos anseios da sociedade capitalista que se configura como a nova ordem mundial (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 141).

Neitzel (2018, p. 141), ao buscar compreender a sua teoria herbartiana sobre a Instrução Educativa, ressalta que a sua proposta educacional tem por finalidade a moralidade, sendo que "esse fim está presente na multiplicidade de interesses e é comum a todos os sujeitos". Também aponta a importância do pensamento de Herbart para educação, principalmente no que se refere à sua perspectiva de formar indivíduos mais ativos e autônomos.

Engajado na desconstrução de ser Herbart um exemplar da Pedagogia Tradicional, Cláudio A. Dalbosco (2018, p. 2) tem procurado desmistificar o que a história da pedagogia convencionou caracterizá-lo como "conservador, que teria menosprezado, em nome da defesa intransigente dos conteúdos e do papel diretivo do professor, a posição ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem". Nesse intento, busca apresentá-lo como "precursor moderno dos métodos ativos sem que com isso tenha destituído a autoridade legítima do educador, como diretor intelectual, do processo pedagógico" (DALBOSCO, 2018, p. 3). O mesmo autor afirma que Herbart buscou:

> Propiciar que o aluno faça os próprios aprofundamentos e que passe deles à reflexão é um dos principais desafios metodológicos do ensino. Desse modo, aprofundamento e reflexão estão na base da formação intelectual múltipla, pois estimulam o professor e aluno a descobrirem suas disposições (capacidades), desenvolvendo-as nas mais diferentes direções (DALBOSCO, 2018, p. 13).

Contrapondo-se às teses que afiançam que a pedagogia herbartiana é autoritária, o autor supracitado afirma que a teoria pedagógica de Herbart objetiva

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

colocar o educando "em posição ativa, mantendo a centralidade formadora do educador" (DALBOSCO, 2018, p. 3). Nesse mesmo sentido, ainda destaca que a tríplice ação pedagógica (ação de governo, ensino e disciplina) defendida por ele não seria limitadora. Ao contrário, seu sistema educacional almejava uma formação múltipla, tanto no sentido de criar disposição para aprender quanto fornecendo os conhecimentos necessários para compreender as coisas e preparar para a vida.

Pressupostos gerais da pedagogia herbartiana

No que se refere às reflexões educacionais de Herbart, é importante mencionarmos que elas foram sendo constituídas paulatinamente, por intermédio de um conjunto de aproximações e distanciamento de outros teóricos. Com base em Hilgenheger (2010), destaca-se que Fichte (1762-1814), professor de Herbart na Universidade de Iena, foi inspirador na constituição do seu "rigor intelectual" e na configuração das suas reflexões, ou seja, pela "forma de deduções". Porém, logo em seguida, acabou se distanciando da "'teoria da ciência' e da filosofia prática de seu mestre", resguardando dele a crítica ao "pensamento idealista", o que lhe possibilitou desenvolver "sua própria filosofia realista" (HILGENHEGER, 2010, p. 12). Do mesmo modo, em um conjunto de estudos sobre a metafísica, a lógica matemática e a psicologia, Herbart foi adquirindo autonomia intelectual e produzindo sua teoria. Nas palavras de Hilgenheger (2010, p. 12):

> Em sua metafísica, Herbart retoma a doutrina das mônadas de Gottfried Willhelm Leibniz. Levando em consideração os problemas levantados por Immanuel Kant na Crítica da razão pura, Herbart busca em suas deduções metafísicas apreender o real pelos conceitos. A metafísica de Herbart compreende, especialmente, uma psicologia minuciosamente elaborada, que se tornou um marco na história desta disciplina. Herbart foi o primeiro a utilizar com uma lógica implacável os métodos do cálculo infinitesimal moderno para resolver problemas da pesquisa filosófica. Segundo ele, a psicologia tem suas raízes na experiência, na metafísica e nas matemáticas.

Seguindo os princípios neo-humanistas[16] de Kant, Herbart herdou o ideal de ética e de Schiller o ideal de uma formação "intelectual, ética e estética", estabelecendo uma relação entre a moral social e o processo cognitivo desenvolvido pela escola. Já baseado na racionalidade filosófica de Fichte, defendeu que seria fundamental a constituição de um processo educativo, de modo a experienciar a essência das coisas por intermédio da aproximação do sujeito com o objeto (PATRÍCIO, 2003, p. VIII).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No que se refere ao seu pensamento pedagógico, as suas experiências como preceptor na Suíça permitiram-lhe aproximar seus estudos filosóficos com a educação, em especial com "suas teorias psicológicas e éticas" (EBY, 1976, p. 409). Nesse mesmo sentido, sua amizade com Pestalozzi (1746-1827)[17] foi um fator importante, pois contribuiu com o avanço na sistematização de sua teoria pedagógica.

Ainda sobre o processo de constituição de sua teoria, é necessário considerar o contexto histórico-social alemão vivido por ele, o qual, segundo Zanatta (2012), tinha um povo que considerava a educação um elemento essencial na constituição da nação e do cidadão alemão. Nessa perspectiva, mesmo estando a Alemanha aquém no processo de constituição do Estado moderno[18], em termos educacionais, as discussões aproximavam-se das ocorridas na Europa Ocidental.

A esse ideal intelectual acrescentam-se o crescimento do pensamento protestante, as invasões napoleônicas (1804-1815) e os primeiros sinais de desenvolvimento da indústria, que, de forma diversa, impuseram a necessidade dos povos germânicos se unificarem em uma nova ética social[19]. Desse modo, não se tratava apenas de uma nova força unificadora, mas todo um modelo de vida social estava em transição.

Nos decênios que se seguiram à Revolução Francesa, os povos germânicos necessitaram de uma nova formação que atendesse às exigências da vida moderna. Nesse aspecto, não poderiam se manter distribuídos em feudos isolados, mas necessitavam estar interligados em uma nova consciência e comportamento. Para tanto, a escolarização foi pensada como elemento social que poderia associar o conhecimento científico à autonomia e ao dever ético (KITCHEN, 2013; FAVORETO; GALTER, 2018).

Naquele contexto, Herbart dedicou-se ao estudo de um projeto educacional. Ele acreditava que a educação poderia contribuir de maneira útil no desenvolvimento de cada um, possibilitando constituir um comportamento ético, ou seja, uma nova "força moral do caráter". Conhecendo o debate filosófico em torno da questão educacional, Herbart avança trazendo as contribuições da psicologia na condução pedagógica. Assim, aponta como a educação poderia mudar o indivíduo. Aliando os princípios da filosofia (ética) aos da psicologia[20], ele compõe os princípios da pedagogia. Conforme ressalta Patrício (2003, p. VI), no antelóquio da obra *Pedagogia geral* de Herbart:

> A psicologia dá-nos o homem no seu ser; a ética dá-no-lo no seu dever – ser. Assente na psicologia – que lhe dá o que é – e com os olhos colocados na ética – que lhe dá o ideal do homem –, à pedagogia cumpre realizar o itinerário da educação, ou seja, do aperfeiçoamento moral do homem.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Disso resultou a inserção da sistematização consciente da pedagogia, bem como determinou o rigor quanto aos "meios" (psicologia) e aos "fins" (filosofia ética) da educação. Então, para Herbart, a arte de educar deveria ser ancorada pela ciência, de modo que o educador tivesse um guia seguro no instruir e no educar. Nesse sentido, escreveu Herbart (2003, p. 16, grifo do autor):

> A Pedagogia é a ciência que o educador necessita para si. Deve, no entanto, possuir também a ciência para a *comunicar*. E, devo confessá-lo aqui, não posso conceber a educação sem instrução e, inversamente, não reconheço, ao menos nesta obra, instrução alguma que não eduque.

E acrescentou afirmando que, "para a educação através da instrução, exigi ciência e capacidade intelectual *tais*, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo" (HERBART, 2003, p. 19, grifo do autor).

Não obstante, para Herbart (2003, p. 14-15), o educador deveria ter "ciência e capacidade intelectual", de modo que "a primeira ciência do educador seria a psicologia", meio pelo qual se compreenderia "as emoções humanas". Nesse sentido, o "indivíduo só pode ser encontrado, jamais inferido". Então, a psicologia e a ética convergir-se-iam para um ponto único, ou seja, a Instrução Educativa. Tal como afirmou Hilgenheger (2010, p. 18), para Herbart, a educação só seria "possível como formação de um espírito passível de ser formado, ou seja, por meio de uma instrução adequada".

Assim, Herbart postulou que o ato de educar e instruir se constituiriam por três ações pedagógicas: **o governo, a instrução** e **a disciplina**, que, de forma distinta e combinada, perpassariam pelos três pilares da educação: "o liceu (ginásio), a escola primária superior (chamada também de escola principal) e a escola elementar (também chamada pequena escola)", os quais contribuiriam para a manutenção "de um sistema unificado porque em cada um dos três ramos se pratica a instrução educativa" (HILGENHEGER, 2010, p. 28).

No que se refere ao **governo**, a primeira ação pedagógica e predominante na primeira infância se faria pela coerção externa, em que o adulto, certo dos fins educacionais e da capacidade do educando, "através do poder" e de um poder "suficientemente forte" e por "repetidas vezes", tanto quanto "forem necessárias", formariam a criança antes que se manifestasse nela "os traços de uma vontade própria", preparando-a para a instrução (HERBART, 2003, p. 30-31).

A **instrução** cuidaria do alargamento do círculo de ideias e de interesses, fornecendo os conhecimentos e os conceitos necessários para formar as habilidades necessárias no exercício das funções. A instrução, por intermédio das repre-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sentações estéticas, literárias e mais os conhecimentos matemáticos e científicos, possibilitaria a compreensão do mundo e dos homens, transmitindo novos conhecimentos, aperfeiçoando "aptidões preexistentes" e fazendo "despontar capacidades úteis" (HILGENHEGER, 2010, p. 14).

A **disciplina**, com base nas experiências anteriores, buscaria a autodisciplina, tornando o educando capaz de agir com autonomia e ética. Assim, atuaria "sobre a alma da juventude com a intenção de formar" e atribuir "realidade a conceitos construídos logicamente a partir de características" (HERBART, 2003, p. 180-181).

Por intermédio desse conjunto de elementos, sem distinguir instrução de educação, Herbart acreditava que poderia realizar a educação geral. Para ele, por vários arranjos e conteúdos, paulatinamente, seria possível desenvolver a atenção, a memória, os pensamentos, a percepção, a capacidade de estabelecer relações e até os sentimentos e os comportamentos dos educandos. Desse modo, o referido teórico buscava contribuir com "a formação harmônica de todas as potencialidades", de modo a preparar os homens para viverem harmoniosamente em uma sociedade que já apresentava uma "multiplicidade de interesse" em meio a uma "multiplicidade de ocupações" (HERBART, 2003, p. 47-48). Assim, tal como afirmou Hilgenheger (2010, p. 14), "nasce um novo paradigma do pensamento e da ação pedagógica".

De forma geral, pode-se afirmar que a Instrução Educativa de Herbart congrega um amplo plano de educação, o qual pressupunha que, por intermédio de sucessivas situações previamente organizadas pelo educador, poderia fortalecer a inteligência, formar a vontade[21] e o caráter[22] do educando. Desde modo, por intermédio de sua pedagogia, Herbart acreditava que poderia formar a moral. Segundo Hilgenheger (2010, p. 19), para o pedagogo alemão,

> A instrução visa, antes de tudo, a fazer convenientemente 'compreender' o mundo e os homens. Esta 'compreensão do mundo' guiada pelo ensino, no entanto, não serve apenas à transmissão de conhecimentos e à formação de aptidões e qualificações; ela está, prioritariamente, a serviço da 'tomada de consciência moral' e do 'reforço do caráter'. Pela instrução se exerce uma influência na formação do caráter.

Concebendo uma inseparabilidade entre instrução e educação, Herbart também engendra uma inseparabilidade entre educação e a metodologia da instrução. Em suas palavras,

> A reflexão, quando passiva, percebe as relações das várias coisas entre si. Vê também cada coisa como elo das relações no seu devido lugar. A ordem exata de uma reflexão rica tem o nome de **sistema**. Não pode, porém, haver sistema, nem ordem, nem relação, sem clareza de cada elemento, uma vez que a relação não consiste na mistura, existindo apenas entre os elos isolados e de novo ligados (HERBART, 2003, p. 66, grifo do autor).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nesse sentido, para ele, a educação não poderia se constituir por tradição ou por acasos, mas o educador deveria dominar "metodicamente o próprio pensamento" (HERBART, 2003, p. 66). Igualmente, o educador deveria estar atento ao ato educativo, de modo a perceber cada elemento e os elos de interação entre eles. Assim, entendendo a educação como um sistema, adverte que o educador deveria planejar e executar sua ação, tendo em consideração o desenvolvimento do educando e os propósitos finais da formação.

Desse modo, tal como esclarece Hilgenheger (2010, p. 20), a Instrução Educativa de Herbart se fundamentava na "doutrina psicológica do Interesse". Ou seja, o interesse seria fundamental para o bom êxito da educação, pois, pelo interesse, criaria "as primeiras ligações entre o sujeito e o objeto e determina, assim, o 'horizonte' do homem como campo daquilo que ele percebe ou não do mundo" (HILGENHEGER, 2010, p. 20). Destarte, o interesse seria a força motriz na instrução, porém, não poderia ser confundido como algo que se deseja. Segundo Herbart (2003, p. 69, grifos do autor),

> O **objeto** do interesse nunca se pode identificar com o que é **desejado,** porque o desejo (ao querer apropriar-se de algo) aspira algo de **futuro** que ainda não possui. O interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao **presente** observado. O interesse só transcende a simples percepção, pelo fato de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante uma certa causalidade entre as outras representações.

Para o referido teórico, nenhum desejo momentâneo deveria ocupar toda a alma, mas a educação deveria tratar de um interesse social, ou seja, deveria voltar-se para a formação do caráter do ser humano que se relaciona com outros humanos. Nesse mesmo aspecto, pressupondo que o interesse individual é mais irregular e inconsistente, afirmou que a instrução educativa deveria assentar na "multiplicidade" de interesses, visto que, em longo prazo, apresenta maior consistência e harmonia. Em outros termos, afirma que "existem muitas individualidades. A ideia de multiplicidade é apenas uma" e nela estão contidas as individualidades e por ela se pode medir as individualidades (HERBART, 2003, p. 58 *apud* HILGENHEGER, 2010, p. 94). Nesse sentido, no processo educativo,

> O interesse parte de **objetos e de ocupações** interessantes. É da riqueza destes que resulta o interesse **múltiplo.** Criá-lo e apresenta-lo devidamente é questão do **ensino**, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da **experiência** e das **relações** (HERBART, 2003, p. 59, grifos do autor).

No caso, as representações[23], fruto da doutrina psicológica do interesse, surgem como mecanismos de desenvolvimento das potencialidades do educando. Nessa

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

lógica, caberia ao educador no exercício da instrução educativa, apoiando-se nas representações que já foram "trazidas à consciência" do educando, avançar do senso comum ao conhecimento científico. Tal ação, por sua vez, desencadeia o que Herbart denomina de massa perceptiva, ou seja, "a realidade psíquica do ser humano, um agregado estruturado e vivo de representações" (PATRÍCIO, 2003, p. IX).

De fato, o projeto pedagógico de Herbart inovou ao instituir a pedagogia como área do saber. Conforme argumenta Neitzel (2015, p. 130), Herbart, ao amparar sua pedagogia nas áreas complementares da ética e da psicologia, solidificou sua defesa que "o fim da educação é a formação do caráter dos sujeitos" e que se faz necessário "considerar os processos psicológicos de constituição de si".

Para Favoreto e Galter (2018, p. 134), de forma distinta e sucessiva, Herbart entendia a instrução educativa como um processo, por intermédio do qual "o ensino progrediria do descritivo para o analítico e sintético, os quais se combinariam e se fortificariam". Para tanto, se iniciaria com as experiências sensoriais e, paulatinamente, de forma consciente, o educador conduziria a criança no desenvolvimento da capacidade de "abstrair, fazer generalizações e dominar os conceitos que resistiram à prova do tempo". Igualmente, seriam multiplicados os interesses, a capacidade de compreender as coisas e de estabelecer relações. Nesse processo, não só seriam ampliados os conhecimentos, mas também seriam formados adultos com livre-arbítrio, ou seja, com autonomia e responsabilidade ética. Desse modo, a educação poderia levar o educando a "aprender para a vida e não para a escola" (HERBART, 2003, p. 137). Nesse caso, o ensino poderia formar indivíduos capazes de se posicionarem de acordo com as novas exigências que estavam surgindo com o crescimento da industrialização e formação do Estado moderno.

Considerações finais

Antes de chegar a qualquer afirmação conclusiva sobre Herbart e/ou sobre as interpretações historiográficas, destacamos que as controvérsias da historiografia educacional brasileira em torno de sua pedagogia expressam influências do processo histórico. No caso, diante do crescimento das análises escolanovistas e suas críticas ao formalismo e rigidez do Ensino Tradicional, Herbart não recebeu devida atenção, sendo mais conhecido pelos cinco passos formais que foram atribuídos à sua autoria.

Entretanto, ao ler sua obra, verifica-se uma imensa riqueza teórica em suas ponderações sobre a pedagogia e sua função perante a sociedade. Herbart inseriu

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

a educação escolar em um lugar de destaque e de forma magistral marcou o valor da Pedagogia como ciência, inclusive apontando-a como meio adequado na formação geral do educando. Nessa perspectiva, também pensou a Instrução Educativa como fim educacional necessário na condução social daquele período de transição histórica. Cabe registrar que, vivendo um momento conturbado da história alemã, Herbart produziu um projeto pedagógico fundamentado em um duplo alicerce, o da ética e da psicologia e, a esse respeito, pensou a educação em relação à transformação social e ao desenvolvimento do indivíduo.

Assim, distinguir Herbart apenas pelos passos formais da Pedagogia Tradicional ou, de forma mais geral, estudar a pedagogia pelos rótulos pedagógicos, mesmo que seja esclarecedor no primeiro momento, não contribui para compreender o significado do debate pedagógico. É necessário ir além. No caso, o que distingui Herbart e faz dele um clássico é o fato de perceber a crise social do momento e trazer o problema para o debate educacional. Desse modo, relacionado àquele contexto, ele tomou uma posição, principalmente ao levar às últimas consequências sua ideia de Instrução Educativa. Nesse sentido, destaca-se a sua defesa em formar indivíduos mais éticos e autônomos, atendendo às novas necessidades que se despontavam com o desenvolvimento do capitalismo na Europa.

Por fim, destaca-se que é preciso retomar sua obra, pois a sua luta e a defesa da Instrução educativa muito nos ensinam.

Notas

[1] Herbart nasceu em Oldenburg, Alemanha. O pai era advogado e a mãe se destacava na cultura literária, sendo ela a sua educadora até os 12 anos. Ele estudou filosofia e educação na universidade de Iena e desenvolveu atividades de preceptor na Suíça e na Alemanha. Sobre a vida e formação de Herbart, consultar: Herbart (2003) e Hilgenheger (2010).

[2] Dentro do verbete elaborado por Dermeval Saviani (2006, não paginado), "a denominação 'concepção pedagógica tradicional' ou 'pedagogia tradicional' foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como 'tradicional' a concepção até então dominante". Para Saviani (2012), no decorrer de sua existência, a Pedagogia Tradicional acumulou muitas críticas, principalmente por centrar o ensino no professor, que por meio de um método expositivo transmite o conteúdo e valores acumulados pela sociedade. Grifa também que sua "matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart" (2012, p. 42-43). Para maiores análises sobre a Pedagogia Tradicional e a pedagogia herbartiana, consultar: Libâneo (1987), Ghiraldelli Jr. (2006), Hilgenheger (2010) e Zanatta (2012).

[3] Sem especificar as distinções nas formas de análises, quanto às possíveis contribuições e inovação da educação preconizada por Herbart, pode-se citar: Lourenço Filho (1978), Dalbosco (2018), Favoreto e Galter (2018), Neitzel (2018) e Zanatta (2012).

[4] Sobre as críticas dirigidas ao psicologismo e didatismo de Herbart, consultar: Libâneo (1987), Saviani (2012), entre outros.

[5] Para expor a instrução educativa de Herbart, para além de contar com as análises de alguns de seus intérpretes, neste artigo, foca-se em duas de suas obras: *Pedagogia geral* (2003), publicada em Portugal pela

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

fundação Calouste Gulbenkian; e uma antologia organizada por Norbert Hilgenheger, a qual foi traduzida por José Eustáquio Romão e publicada no Brasil em 2010.

[6] Com base em Alves (2001), destaca-se que já no final do século XIX, muitos países da Europa e alguns da América, principalmente naqueles que a industrialização estava mais desenvolvida, a defesa da escola pública crescia no poder público. No Brasil, conforme afirma Favoreto (1998), diversos intelectuais defenderam que a escola pública seria necessária para formar o novo quadro de trabalhadores e adequar o povo a nova ordem política.

[7] Diante da herança social deixada com a invasão das terras indígenas, escravização dos povos africanos e indígenas, necessidades criadas com a Proclamação da República e com a crise do liberalismo internacional, a formação da consciência nacional foi anunciada, segundo Abud (1998), como um problema educacional, o qual tinha como interesse manter a unidade nacional e a ordem social da elite.

[8] Para maiores informações sobre os *Pareceres* e *Annais Parlamentares*, consultar Barbosa (1946) e Machado (2010).

[9] "Lição de coisas", base do método intuitivo preconizado por Pestalozzi (1746-1827), caracterizava-se "por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral", do racional ao abstrato (ZANATTA, 2012, p. 107). Foi justamente, quando teve acesso ao manual "Lições de Coisas" (1861), de autoria de Norman Alisson Calkins, que Rui Barbosa aproximou-se e interessou-se por este método, o qual naquele contexto revolucionou a educação e os currículos de diversos países. A tradução e publicação do referido manual foram realizadas por Rui Barbosa em 1883 e 1886, respectivamente. Sobre o tema, consultar: Zanatta (2012) e Santos e Alves (2019).

[10] Segundo Favoreto (2015), no início do século XX, o mundo foi marcado por alguns acontecimentos significativos, entre os quais, destacando-se a Primeira Guerra Mundial e o prenúncio de uma Segunda; a queda da bolsa de Nova York; a Revolução Operária na Rússia; o crescimento do sistema de comunicação (rádio, telefone, automóvel e o avião) e a implementação do trabalho racional, de forma diversa, contribuíram para aumentar a crença nos poderes da ciência e do Estado na intervenção econômica e na centralização educacional.

[11] No Brasil, juntamente com os inúmeros acontecimentos interacionais, outros específicos marcaram a época, tais como: a crise da economia cafeeira; fim da "política café com leite"; constituição do Estado Novo; imigração e crescimento urbano/industrial e dos Movimentos Sociais, que aceleraram a reorganização política e econômica, bem como o processo de discussões sobre a reforma educacional. Sobre isso, consultar Favoreto (2015).

[12] Mesmo após sua morte, Herbart e o herbartismo tiveram adeptos e simpatizantes em muitos países além da própria Alemanha. Sobre as especificidades destes grupos, consultar o prefácio à edição portuguesa da obra *Pedagogia geral* (GOMES, 2003).

[13] A crítica de Durkheim (2012) à educação herbartiana se fundamenta na hipótese de que sua proposta buscava mais desenvolver a moral individual do que a sociedade.

[14] Wilhem Rein (1847-1929), nome pertencente ao grupo de neo-herbartianos, foi quem introduziu algumas modificações no sistema herbartiano, especificamente nas etapas da instrução, comumente propagadas pela historiografia educacional brasileira como os cinco passos formais, mas que originalmente Herbart as organizou em dois momentos que se desdobram em quatro etapas. O primeiro momento, nomeado de "aprofundamento", desdobra-se nas etapas de "clareza" e "associação". O segundo, nomeado de "reflexão", perpassa pela etapa do "sistema" e "método". Para mais informações, consultar: Larroyo (1974) e Herbart (2003).

[15] Os números de matrículas e de anos em que os alunos permanecem no ensino têm crescido no Brasil, entretanto, os resultados atingidos nos sistemas de avaliações mostram que o rendimento dos alunos tem sido baixo, trazendo à tona discussões sobre o currículo, as políticas públicas e a pedagogia, inclusive sobre a ação reflexiva e a disciplina escolar. Para ampliar as discussões, consultar: Dalbosco (2018) e Favoreto, Figueiredo e Deitos (2019).

[16] O neo-humanismo caracteriza-se, principalmente, por pensar na formação humana (educação geral) com o objetivo de "propiciar o desenvolvimento de todas as disposições (capacidades) humanas nas mais diferentes direções" (DALBOSCO, 2018, p. 1132). Segundo Hilgenheger (2010), Herbart partilha deste princípio como resultado da apropriação das ideias de Rousseau (1712-1778) e, principalmente, Immanuel Kant (1724-1804).

[17] O pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, autor da pedagogia intuitiva fundamentada na psicologia sensualista, afirmou que a vida mental se estrutura pautada nos sentidos, ou, valendo-se do concreto. De

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

acordo com Patrício (2003, p. VIII), no antelóquio da obra *Pedagogia geral*, "o destino dominantemente pedagógico" de Herbart, "deve relacionar-se com o seu encontro com Pestalozzi, na Suíça".

[18] Próximo ao início do século XIX, o declínio do Antigo Regime e o advento do desenvolvimento Industrial eram realidades em países como a França e a Inglaterra, contudo, na Alemanha os passos eram mais lentos. No final do século XIX, a Alemanha ainda era "organizada por diversos e fragmentados principados e reinados com destaques à Prússia e a Áustria". Seu "processo de unificação foi lento e difícil. Entre diversos acordos e desacordos, por uma manobra da elite política, em que, cita-se o papel importante de Otto Von Bismarck (1815-1898), a unificação do Estado Nacional Alemão foi formalizada em 1871" (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 132).

[19] Segundo Favoreto e Galter (2018, p. 132), na época, para além das contradições impostas pelo declínio do Antigo Regime e constituição de um Novo, os povos germânicos também conviviam com as invasões napoleônicas e os crescentes "protestos contra a Igreja Católica", principalmente por intermédio das ideias de Lutero (1483-1546). Com as reformas protestantes, a Igreja Católica passou a perder "seu poder centralizador" e logo, as relações sociais tornaram-se mais individualistas, "pondo em risco os ideais de unidade nacional".

[20] Sobre a psicologia, a posição metafísica de Herbart radica-o na corrente do associacionismo de David Hume. A psicologia herbartiana é algo como uma física do mundo da psique. Para mais informações, consultar Herbart (2003) e Hilgenheger (2010).

[21] De acordo com Herbart (2003, p. 145), a "vontade" é definida "como sede do caráter", assemelhando-se a um ideal constante. Para ele, a vontade se diferencia do desejo que se caracteriza como impulsos constituídos pelo humor.

[22] Herbart (2003, p. 145) designa por caráter o modo de decisão do sujeito. Ou seja, "aquilo que o homem quer, comparado com o que não quer". Sendo assim, "o caráter é a forma da vontade e, só pode ser compreendido no contraste entre aquilo que ele decide e o que exclui".

[23] Conforme Favoreto e Galter (2018, p. 134), as representações consistem em objetos de pensamento que, ao serem percebidos e trazidos à consciência, "poderiam contribuir para que o indivíduo pudesse interpretar melhor seu mundo real, de modo a direcionar sua conduta para a vida social". Neitzel (2020, p. 189) afirma que as representações correspondem ao processo no qual a mente do indivíduo "estabelece certas diretrizes e pressupostos que se tornam o equipamento pelo qual o sujeito faz a leitura da realidade e busca avaliar o que é crível".

Referências

ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista brasileira de História*, v. 18.36, p. 103-114, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFDjhSH4J/?lang=pt. Acesso: 30 dez. 2021.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea.* Campo Grande; Campinas, SP: Editora UFMS; Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Obras Completas de Rui Barbosa. v. X, t II (1883)). Disponível em: http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/372. Acesso em: jul. 2020.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *A província*: estudo sobre a descentralização no Brasil. Ed. Facsim. Brasília: Senado Federal, 1996.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Uma leitura não tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157564. Acesso em: 02 set. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*: teoria, organização e práticas educacionais. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Herbart e sua concepção pedagógica: uma análise histórica. *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 1, p. 129-141, 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45205. Acesso em: 15 out. 2020.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antônio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/235126098.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

FAVORETO, Aparecida. Pioneiros do marxismo e da Escola Nova no Brasil: o lugar da escola no processo histórico. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 74-87, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3905/2051. Acesso em: 02 set. 2020.

FAVORETO, Aparecida. *Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira*. 1998. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart* / Norbert Hilgenheger; tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GOMES, Joaquim Ferreira. Prefácio. *In*: HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. XIII-XL.

KITCHEN, Martin. *História da Alemanha moderna*: de 1800 aos dias de hoje. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2013. E-book.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tomo I. Tradução de Luiz Aparecido Carus. São Paulo: Mestre Jou, 1974. p. 415-423.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova:* bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, n. 32, p. 261-277, 2011. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie estudos/article/view/97/238. Acesso em: 12 maio 2020.

NEITZEL, Odair. *A pedagogia como autogoverno em Johann Friederich Herbart*. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1538. Acesso em: 06 abr. 2019.

NEITZEL, Odair. Experiência Educacional em Dewey e Herbart. *Theoria*, Pouso Alegre, v. VII, n. 18, p. 120-142, 2015. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao18/09182015RT.pdf. Acesso em: jul. 2020.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Antelóquio. *In*: HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. V-XI.

ROMÃO, José Eustáquio. Introdução. *In*: HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart*. Tradução e organização de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 35-40. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

SANTOS, Maria Edna; ALVES, Eva Maria Siqueira. O papel do professor nas teorias educacionais de Pestalozzi e Herbart: algumas percepções. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 01, p. 269-284, 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9668. Acesso em: abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Verbetes. Concepção pedagógica tradicional. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, Anísio E. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete. *Capitalismo e escola no Brasil*: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, p. 105-112, 10 set. 2012. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569. Acesso em: 12 maio 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Solitude e isolamento: o caráter formativo do encontro consigo mesmo

Solitude and isolation: the formative character of the meeting with yourself

Soledad y aislamiento: el carácter formativo del encuentro con usted mismo

Vânia Lisa Fischer Cossetin[*]

Resumo

O presente artigo reflete sobre um dos impactos causados pela pandemia da Covid-19 na saúde mental da população, a saber, o sofrimento psíquico resultante do distanciamento físico. A hipótese defendida é a de que a pandemia acabou induzindo a uma introspecção que poucos estavam dispostos ou aptos a fazer, intensificando o sentimento de solidão e o sofrimento dele advindo. Todavia, por colocá-lo em evidência, acabou permitindo que fosse pensado não apenas como um efeito traumático ou patologia, mas como inerente à condição humana, inclusive como uma experiência de teor formativo. Em diálogo com autores do campo filosófico e psicanalítico e a partir de uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, estes escritos foram concebidos no interior de três movimentos: o primeiro apresenta alguns impactos da experiência pandêmica na saúde mental, com destaque para o sentimento de solidão decorrente do isolamento; o segundo problematiza a noção de solitude como a versão positiva da solidão; e o último discute a possibilidade de extrair um sentido formativo da capacidade e da experiência de se ficar só.

Palavras-chave: saúde mental; pandemia; formação; subjetividade; solidão.

Abstract

This article reflects on one of the impacts caused by the Covid-19 pandemic on the mental health of the population, namely, the psychological suffering resulting from physical distance. The hypothesis defended is that the pandemic ended up inducing an introspection that few were willing or able to do, intensifying the feeling of loneliness and the suffering that came with it. However, by putting it in evidence, it ended up allowing it to be thought of not just as a traumatic effect or pathology, but as inherent to the human condition, even as an experience of formative content. In dialogue with authors from the philosophical and psychoanalytic field and from a hermeneutic-phenomenological approach, these writings were conceived within three movements: the first presents some impacts of this pandemic experience on mental health, with emphasis on the feeling of loneliness resulting from the isolation; the second problematizes the notion of aloneness as the positive version of *solitude*; and the latter discusses the possibility of extracting a formative sense from the capacity and experience of being alone.

Keywords: mental health; pandemic; formation; subjectivity; loneliness.

Recebido: 30/10/2020 – Aprovado: 27/11/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.11810

[*] Mestra e doutora em Filosofia pela PUCRS. Atuou como professora da educação básica da rede pública estadual. É líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Humanidades no Ensino Médio; coordenou o Grupo de Estudos Paideia: educação e formação humanas na interface do ensino, pesquisa e extensão e o Grupo de Estudos Hermenêuticos. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Unijuí. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-8722-9235. E-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre uno de los impactos que provocó la pandemia Covid-19 en la salud mental de la población, a saber, el sufrimiento psicológico derivado de la distancia física. La hipótesis que se defiende es que la pandemia terminó por inducir una introspección que pocos quisieron o pudieron hacer, intensificando el sentimiento de soledad y el sufrimiento que la acompañaba. Sin embargo, al ponerlo en evidencia, terminó permitiendo pensar en él no solo como un efecto traumático o patología, sino como inherente a la condición humana, incluso como una experiencia de contenido formativo. En diálogo con autores del campo filosófico y psicoanalítico y desde un enfoque hermenéutico-fenomenológico, estos escritos fueron concebidos dentro de tres movimientos: el primero presenta algunos impactos de esta experiencia pandémica en la salud mental, con énfasis en el sentimiento de soledad derivado del aislamiento; el segundo problematiza la noción de *soledad* como la versión positiva de la soledad; y el segundo discute la posibilidad de extraer un sentido formativo de la capacidad y experiencia de estar solo.

Palabras llave: salud mental; pandemia; formación; subjetividad; soledad.

Notas introdutórias

Quando nos dispomos a escrever sobre o tempo presente, é sempre numa experiência de aventura que o fazemos. A expressão oracular hegeliana segundo a qual *a coruja de minerva só alça voo ao entardecer* (HEGEL, 1995) é uma advertência a todo aquele que se precipita em dizer o que está em acontecimento, simplesmente porque o decurso temporal é inapreensível. Quando tentamos dizer o instante, ele já deixou de ser (HEGEL, 1996). O filósofo alemão nos ensina, portanto, que só temos o que já foi, por isso só podemos olhar para trás para dizer o presente e, pelo mesmo motivo, também o futuro.

Não poderia ser, então, sem dificuldades que escrevemos sobre o que estamos vivendo relativamente à pandemia da Covid-19, sobretudo pelo fato de nossa geração não ter vivido nada parecido com isso antes – ao menos não nestas proporções. Pouco adianta olharmos para trás, como sugeriu Hegel. Além disso, encontramo-nos diante do intangível e do incontrolável, o que nos torna mais vulneráveis e nossos pensamentos e ações, muitas vezes, mais desproporcionais.

Assim, ainda que nossos antepassados tenham vivenciado outras pandemias, deixando seu legado de ensinamentos e advertências, e ainda que, enquanto sociedade humana globalizada, tenhamos desenvolvido ciências suficientemente avançadas para identificarmos as razões e os efeitos ambientais, econômicos, políticos, sociais, culturais dessa pandemia – inclusive a ponto de compreendermos e até mesmo de assumirmos nossa total ou relativa responsabilidade por ela –, tal fenômeno se apresenta para nós como uma situação absolutamente adversa. Individualmente não escolhemos, nem cogitávamos vivê-la, e tudo o que sabemos e já

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vivemos não tem sido suficiente para assimilá-la, tampouco controlá-la. Chegamos ao ponto de negá-la, criando subterfúgios para ignorar sua letalidade. Portanto, como não poderia deixar de ser, esta pandemia tem sido experimentada com muita dor e sofrimento, sentimentos que têm atingido proporções exponenciais devido à perda de milhares de vidas humanas e entes queridos, ao medo de contrair o vírus, à própria experiência da contaminação e suas sequelas, à precarização das condições de trabalho e sobrevivência, aos sentimentos de abandono e de solidão produzidos pela exigência de distanciamento de outras pessoas.

É precisamente sobre as consequências na saúde psíquica advindas do isolamento físico exigido como medida cautelar contra o contágio que as reflexões são aqui encetadas. Consequências estas que têm se apresentado como um desafio para todos nós, sujeitos em confinamento e, principalmente, profissionais dos campos da saúde e da educação. Nunca é demais advertirmos que os fatores que conduzem ao sofrimento psíquico são inúmeros, condicionados pelas situações as mais diversas e indiscutivelmente a serem observados caso a caso, dentro do conjunto de elementos que definem o sujeito em sofrimento como um sujeito singular. Assim, faz muita diferença se quem está em confinamento é um bebê, uma criança, um adolescente, um adulto ou um idoso, se mora em uma casa com amplo espaço externo ou em um pequenino apartamento, se tem conforto e acesso a bens culturais, se tem ou não plano de saúde e estabilidade financeira, se tem ou não família, se vive num ambiente hostil ou de acolhida, se tem ou não recursos emocionais próprios para enfrentar as perdas, o isolamento, o luto ou, então, o medo deles. Poderíamos discorrer longamente a respeito, por óbvio não o faremos e por uma razão simples: porque o intuito deste ensaio não é acentuar o sentido negativo da experiência do confinamento, que, em boa medida, é sentido e admitido por todos nós. Ao invés disso, o propósito é discutir um possível aspecto tácito que estaria superestimando os seus efeitos, a saber, a dificuldade de ficarmos sós e, nesta linha interpretativa, buscarmos, muito mais que entender suas razões, identificar bons motivos para intencionalmente experienciarmos a solitude.

Trata-se de uma hipótese que, a princípio, dispensa demonstração empírica. A abordagem hermenêutico-fenomenológica que orienta estas reflexões autoriza-nos a inferi-la de nossas próprias experiências e percepções, com base no que temos ouvido, assistido, lido, enfim, das impressões que temos recolhido desses tempos pandêmicos. Não é difícil percebermos, por exemplo, que, por trás da queixa de muitas pessoas no que tange às restrições de circulação e de contato físico, algo se oculta, porque curiosamente elas independem das condições – favoráveis ou não – para

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

o confinamento domiciliar. Muitas delas têm visto o isolamento como um castigo e suas casas como uma prisão, sentindo-se injustamente punidas e percebendo a experiência de ficar só como algo insuportável.

Apesar de estudos já estarem prevendo pandemias com esta magnitude (HARARI, 2020), a Covid-19 nos surpreendeu e acabou escancarando problemas latentes do nosso cotidiano ou, senão isso, superdimensionando problemas antes contornáveis. Inúmeros deles poderiam ser elencados, tanto relativos à vida pública, à impossibilidade do amplo e qualificado acesso à saúde, à educação, à moradia, ao transporte público, quanto relativos à vida privada e à dificuldade de lidarmos com as relações familiares, amorosas e com a própria intimidade. A questão de fundo é que a pandemia acabou nos conduzindo a um enfrentamento que não estávamos preparados nem dispostos a fazer: obrigou-nos à introspecção. Mostrou-nos que o sofrimento que eventualmente experimentamos devido ao distanciamento ultrapassa a nossa necessidade de estarmos com alguém, mas revela a nossa inabilidade de suportarmos o tédio que a companhia de nós mesmos pode nos causar, inclusive, para pensar com Freud (1920/2020), de adiarmos ou negociarmos o prazer em nome da preservação de nós mesmos e, no caso da pandemia, também de quem amamos ou de quem sequer conhecemos.

Estruturalmente, estes escritos estão organizados em três momentos. Inicialmente, são apresentados alguns impactos da pandemia na saúde mental, particularmente quanto aos efeitos produzidos pelo distanciamento físico. Num segundo momento, a noção de solitude é tematizada a partir de duas perspectivas: uma filosófica, em que tal conceito aparece como uma dimensão inerente à condição humana; e uma psicanalítica, em que, inicialmente, a capacidade de ficar só surge como indispensável para o amadurecimento emocional do sujeito e, posteriormente, como condição para a sustentação e a ampliação da subjetividade, sobretudo diante dos desafios da contemporaneidade. Por fim, é destacada a dimensão formativa da capacidade e da experiência de ficarmos sós, ou seja, da solitude.

Confinamento e saúde mental

Em sua gênese, a epidemia produziu impactos em todas as dimensões de nossa existência. Além de atingir todo o tecido social, evidenciando e aprofundando as históricas contradições dos campos político e econômico[1], trouxe para a superfície questões próprias de nossa condição humana e subjetiva, além de desencadear efeitos e/ou sublinhar aspectos importantes relativos à nossa saúde mental. Espe-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

cialistas chegam a anunciar uma espécie de "quarta onda" sanitária: a primeira causada pelos contaminados hospitalizados; a segunda e a terceira, pelos pacientes de outras patologias exigentes de cuidados médicos e que acabaram sendo adiados pela própria pandemia; e a quarta, causada pelos transtornos mentais (PORTINARI, 2020). Estudos também demonstram que quase a metade da população não diretamente contaminada tende a apresentar quadros de sofrimento psíquico decorrentes da pandemia (CEPEDES; FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020). Além disso, documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da *Inter-Agency Standing Committee* (IASC)[2] destacam os efeitos na saúde mental devido ao isolamento físico prolongado, tanto de grupos vulneráveis, quanto de profissionais da área da saúde, um contexto que acabou exigindo até mesmo a criação de guias de orientação[3] destinados especialmente a profissionais que atuam diretamente com a população.

Na análise do médico, filósofo e psicanalista Joel Birman (2020), a pandemia acabou gerando um sentimento de desproteção, despertando angústias primordiais e causando sofrimentos e sintomas psicopatológicos, sobretudo pela ausência de uma percepção objetiva do vírus. Birman observa que, por ser uma entidade microscópica, nosso aparelho psíquico encontra muita dificuldade de lidar com ele, razão pela qual tenta transformá-lo em algo visível e tangível para que possa dele se proteger, converte angústia em medo, visto que contra o medo é possível criar defesas psíquicas. Quadro de angústia que, segundo ele, tende a se agravar pelo descrédito na política pública, que acaba sublinhando o sofrimento naturalmente decorrente da pandemia, como a impossibilidade de acompanhar os familiares nas unidades hospitalares, ter que deixá-los morrerem sozinhos, deixar de efetuar rituais funerários, perder emprego, etc.

Clinicamente, Birman (2020) destaca alguns sintomas decorrentes desse contexto: a *neurose de angústia*, que provoca falta de ar e suores frios diante do temor de morte iminente; a *angústia hipocondríaca*, que leva à perda da medida na interpretação dos signos corporais e ao excesso de sua percepção devido à necessidade de tornar o vírus tangível, produzindo sintomas psicossomáticos; *depressões* e *melancolia* decorrentes do isolamento social e que são agravadas para quem já apresentava insegurança psíquica; *transtornos obsessivos compulsivos*, que conduzem à intensificação das rotinas de higiene. Tais sintomas revelam um quadro denominado de *neurose traumática*, cuja angústia, segundo o autor, o sujeito procura regular com o aumento do consumo de álcool, drogas lícitas ou ilícitas e ingestão alimentar.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O fenômeno do adoecimento psíquico, como vemos, se apresenta dentro de um quadro complexo, com expressões e características variadas desencadeadas de uma gênese comum, neste caso, da experiência pandêmica. Contudo, quando falamos de saúde mental e sofrimento psíquico, em que pese toda a sorte de transtornos que um quadro de sofrimento agudo pode apresentar, tais sintomas não podem simplesmente ser classificados em normais ou patológicos. Até porque o sintoma não "[...] é a consequência imediata daquilo que indica" (GADAMER, 2001, p. 97), não implica uma conexão causal, objetivamente observável como ocorre com o signo. O sintoma é um fenômeno subjetivo, de modo que a complexidade da constituição dessa subjetividade, enlaçada que está com fatores históricos, culturais, sociais, afetivos, com a ambivalência de nossas emoções e sentimentos, com a estrutura cindida de nosso psiquismo, com a consciência de nossa própria finitude, tende a tornar o binômio normal e patológico duas faces de uma mesma moeda.

Dessa vista, uma dimensão considerável do nosso sofrimento – talvez a maior parte dela – diz de algo que constitui e, inclusive, estrutura nossa subjetividade. Significa que obrigatoriamente não requerem – embora em certos casos, sim – tratamentos médicos ou pretensamente terapêuticos, a menos que eles mesmos nos convoquem ao enfrentamento das nossas questões existenciais e se ofereçam como um modo possível de melhor lidarmos com a nossa angústia. Se isso pode ser considerado, então podemos inferir que muito provavelmente quadros de sofrimento psíquico agravados pelo isolamento físico e, no pior dos casos, patologizados, encontram sua causa não exatamente na pandemia, mas na dificuldade de admitirmos e lidarmos com o fato inconteste de que *somos* e não simplesmente *estamos* sós.

Da solitude

Convém esclarecer, antes de tudo, algumas premissas fundamentais a partir das quais o que segue será problematizado, segundo as perspectivas filosófica e psicanalítica que orientam estes escritos. Em primeiro lugar, que *estar só* não implica necessariamente em se sentir solitário, mas em *estar consigo*, e estar consigo, por sua vez, não implica desconsiderar a indiscutível importância do outro em nossas vidas, inclusive na estruturação de nossas subjetividades. Em segundo lugar, a intenção de *ficar consigo* não é obrigatoriamente um sintoma de sofrimento psíquico do tipo que conduz à ruptura das relações sociais, embora, por óbvio, possa apresentar-se como tal. Assim, dado o estigma semântico que a palavra solidão

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

carrega, passamos a denominar, com Bauman (2011) e Dunker (2017), a pertinente e voluntária inclinação de ficarmos sós de *solitude*.

Recorrências filosóficas: solitude e condição humana

No texto "Isolamento como sintoma de auto-alienação", Gadamer (2001) faz questão de frisar a diferença entre isolamento e solidão, afirmando que o isolamento seria uma experiência relativa a uma perda que se sofre, já a solidão seria uma experiência de renúncia que se procura. *Perda* da proximidade com os outros, de ter tido a experiência de participar e de ser sustentado por uma esfera comum e vê-la desaparecer, e *solidão* referente a uma demanda experiencial de "deter-se" em algo, de "querer-perseverar em algo", sem perturbação. Embora Gadamer (2001) não o expresse, o sentido de solidão que ele invoca é o de solitude, que traz em seu bojo a ideia grego-socrática da contemplação, isto é, de uma experiência de aprofundamento na própria atividade pensante. É também esse o sentido que Hannah Arendt (1995, p. 8) tem em mente quando se pergunta sobre: "o que estamos 'fazendo' quando nada fazemos a não ser pensar?". Para ela, interrompemos nossa atividade e, por um momento, distanciamo-nos do mundo para nos relacionarmos conosco mesmos, refletindo sobre nossas experiências e buscando compreendê-las. Esse esforço compreensivo "é uma atividade sem fim", define Arendt (1995, p. 39), "por meio da qual apreendemos a realidade [...] e nos reconciliamos com ela, isto é, tentamos estar em casa no mundo". Tanto para Gadamer quanto para Arendt, é uma experiência que inexiste sem sofrimento e que nem por isso deixa de ser intencional. Dispomo-nos a ela, ainda que com muitas resistências, visto que ela nos expõe aos nossos próprios limites. É, portanto, a antítese de uma atividade espontânea e, nos termos de Gadamer, de recusa da experiência da realidade que o isolamento e o sofrimento implicam.

Do sentimento de solitude, próprio de quem *se detém no próprio pensamento* ou de quem simplesmente *está consigo*, Luc Ferry (2012) afirma que ninguém está privado, mesmo quem se encontra supostamente em plena saúde psíquica. Isso porque ninguém está livre de enfrentar as questões existenciais intrínsecas à condição humana. O filósofo francês refere-se à finitude, à consciência e aos sentimentos acerca da própria morte, da perda de um ente querido, até mesmo do sofrimento que é amar e não ser correspondido. É um tipo de angústia filosófica que entra em cena quando nos permitimos, voluntariamente, pensar em nós mesmos. Ainda que venha acompanhada de uma sensação de nada, de vazio, de tédio, de melancolia,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

trata-se de uma "[...] angústia existencial, por assim dizer, 'normal', ligada, *não importa o que se faça, com ou sem saúde, à condição humana enquanto tal*" (FERRY, 2012, p. 252, grifo do autor).

Historicamente, da filosofia à literatura, das artes em geral à música, a experiência de ficar só foi concebida e amplamente cultivada como sinônimo de autocontemplação e de autoconhecimento. No auge do romantismo alemão, essa experiência apresentou-se como a propulsora de toda aquela produção cultural, alimentada que era justamente pela ideia de finitude. Não por acaso, a morte era um dos seus temas centrais. À época, na filosofia, Hegel (1967) fez da metáfora da morte o ponto arquimediano de seu pensamento, o motor da dialética e o ingrediente vital do devir humano[4]. Do ponto de vista existencial, considerou que a sua presença em nossas vidas é monolítica, pois obriga-nos a uma experiência radical da nossa própria humanidade, com todas as suas contradições.

O quadro pandêmico que nos assola tem nos colocado exatamente em contato com a morte e com os sentimentos ambivalentes que ela nos desperta. Diante dela, expressamos nosso lado mais fraterno, mas também o mais bestial. De um lado, nos solidarizamos com a dor alheia, lamentamos as mortes, choramos os entes que se foram; de outro, expomos nosso egoísmo e nossa perversidade, saindo em público mesmo sabendo que estamos contaminados, concebendo a morte alheia como uma morte merecida, ou defendendo o acesso a tratamento especializado e intensivo desde que os critérios me incluam. Isso tudo apresenta a morte como a medida de nosso ser, precisamente de nossa humanidade. Quando nos damos conta de que estamos realmente sujeitos a morrer e impossibilitados de contornar essa situação, percebemo-nos diminutos, falíveis e, ao mesmo tempo, profundamente humanos. Reconhecemos, afinal, a precariedade de nossa condição, desnaturada e sem destino.

A proposição heideggeriana em *Ser e tempo* (HEIDEGGER, 1998) não é outra se não a de que estar só é a condição original de todo ser humano. Quando nascemos, observa ele, somos simplesmente lançados no mundo, distinguindo-nos dos outros pelo modo como operamos justamente diante do fato de estarmos sós, por conseguinte do sentimento de liberdade e ao mesmo tempo de abandono que dele decorrem. Nossa autenticidade, assim, depende do modo como compreendemos e lidamos com a nossa *ex-sistência* (estar fora de si), preferencialmente respondendo e arquitetando a nossa própria vida. Por isso, estar só, nessa perspectiva, jamais poderia ser uma escolha, tampouco um distúrbio, desajuste ou patologia experimentado pelo sujeito, mas simplesmente uma condição. Rejeitá-la seria o mesmo que negar a nossa própria humanidade. E como ela inclui nossas mazelas e nossos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

limites, não é sem ressalvas que sentimentos como os de abandono, desamparo, solidão, mal-estar e angústia podem ser patologizados e, então, medicados, a fim de serem suplantados.

Para a filosofia, a admissão dessa precariedade de nossa condição constitui o gatilho que nos põe a pensar. Seu ponto de partida encontra-se nessa espécie de sensação de desajuste existencial que inevitavelmente experimentamos quando olhamos bem de perto para nós mesmos e nos pensamos. A isso os gregos denominaram de *krisis* (JAPIASSU, 2008). Tem a ver com a necessidade de fazermos escolhas e de tomarmos decisões importantes a respeito de situações nas quais estamos profundamente implicados. Daí a razão de dizermos que o pensar filosófico é radical, porque ele produz uma cisão, uma fenda em nosso ser, colocando-nos em desequilíbrio. Essa fissura nos leva às profundezas de nossa existência, para então nos darmos conta de que, nela, sentido último não há, ao menos não metafísico. Dessa experiência radical, nunca saímos como entramos. Não por acaso, a crise é sempre paradoxal, pois, assim como é causadora de angústia, ela também surge como uma grande oportunidade: a de sairmos transformados. Por óbvio que nada disso realizamos sem alguma resistência. No fundo, algo nos diz que essa travessia anuncia perdas e desilusões.

Quando fazemos a experiência de ficarmos e de permanecermos sós, tirando dela um proveito formativo, então finalmente experimentamos a solitude. Daí podermos dizer que este vírus teria uma espécie de vocação pedagógica: porque nos infligiu dor e sofrimento, ao lançar-nos para onde não queríamos ir ou estar, ao expor-nos, consoante Gadamer (2001), a uma experiência de "limites e de resistências", mas, em contrapartida, oportunizou-nos o tão necessário encontro com nós mesmos.

Recorrências psicanalíticas: solitude e subjetividade

Os temam do mal-estar, da solidão, da melancolia, da angústia e, também, da solitude estão na base das proposições psicanalíticas desde Freud. Em razão disso, eleger dentre os escritos disponíveis aqueles que se prestam à presente discussão torna-se um dilema, a menos que elejamos critérios. Assim, ganharam destaque algumas abordagens que ajudam a compreender a nossa dificuldade de ficarmos sós e que privilegiam a face positiva dessa experiência.

Já em seus primeiros esboços, Freud apresenta uma premissa de impacto decisivo não apenas para a sua teoria psicanalítica, mas também para o campo dos estudos filosóficos e educacionais. Segundo ele, nós, humanos, desde o nosso

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nascimento, encontramo-nos numa incontornável situação de *desamparo* (*Hiflösigkeit*) (1895-1990). A afirmação freudiana indica a precariedade instintual da nossa condição humana e, por conta disso, a nossa absoluta dependência do semelhante já humanizado, lançando-nos numa experiência já sempre simbólica, linguística, significante (SAFOUAN, 1988). Isso implica admitir a ausência total de determinação inata de nossa espécie, consequentemente, a constituição (corpórea e psíquica) singular e solitária à qual estamos condenados, ainda que acolhidos por outrem.

Seguindo o rastro freudiano, Donald Winnicott (2020) vai denominar de *dependência absoluta* a condição do neonato humano. Nessa perspectiva, além de surgir como uma experiência inevitável desde estágios muito arcaicos do desenvolvimento psíquico infantil, *estar só* passa a ser por ele concebida como uma experiência desejável. Em *A capacidade de estar só* (*The capacity to be alone*), Winnicott (1958) faz duas importantes afirmações a partir das quais podemos inferir o lugar da solitude no conjunto de sua teoria. A primeira delas, alegando que a "[...] capacidade de estar só constitui um dos sinais mais importantes da maturidade dentro do desenvolvimento emocional"; e a segunda, acusando os estudos psicanalíticos de terem dedicado mais "[...] atenção ao temor do desejo de estar só do que à aptidão para isso" (WINNICOTT, 1958, p. 415).

O ponto de partida winnicottiano ancora-se numa espécie de subversão da relação triangular dominante no complexo de Édipo, indicando que não só haveria relações entre duas pessoas apenas – enquanto remontam à relação primordial da criança com a mãe (ou sua substituta) –, mas elas acenariam para relações unipessoais, quer dizer, do sujeito consigo mesmo, ainda que mediadas pela presença-ausência dessa mãe. Assim, para Winnicott (1958), não se trata de estar efetivamente só, mas de *ser capaz de*; implica em a criança aprender a ficar só na presença do outro e, mais, a gozar da solidão, condição para o "refinamento" dessa habilidade em fases subsequentes de seu desenvolvimento, a ponto de, em ela não ocorrendo suficientemente na infância, ficar comprometida a sua efetivação futura.

Ser capaz de ficar só, para Winnicott (1958), configura-se um "indício de saúde", por isso mesmo uma experiência à qual a criança deve ser necessariamente exposta. É da possibilidade de integração e conservação do Eu em formação no decurso do tempo que se trata, ou seja, de a criança conseguir "relaxar", "alienar-se", "encontrar-se em um estado de desorientação", "existir durante um tempo sem reagir aos estímulos do exterior" (1958, p. 419). Situação que depende da interiorização dos objetos e das relações externas, constituindo a "cena", como Winnicott (1958) denomina, para uma experiência pessoal e, segundo podemos inferir, a base

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

para uma ulterior e legítima experiência de solitude. Acompanhando Winnicott, chegaríamos, então, às condições de possibilidade para que o indivíduo adulto possa, ele mesmo, ser capaz de ficar só e desejar a solitude, este modo especial, segundo Christian Dunker (2017, p. 21-23), de compreender a solidão como uma experiência "[...] boa e necessária", além de "[...] escolhida, intencional e deliberada".

Para Dunker (2017), o modo como interpretamos, nomeamos e narramos nossa experiência de sofrimento transforma sua natureza, extensão e intensidade, a ponto de podermos ter uma experiência produtiva de estarmos sós e um grande prejuízo psíquico caso estejamos privados ou indispostos a ela. Consoante Winnicott, Dunker (2017) ressalta que ficar só traz consigo um conjunto de sentimentos necessários para a saúde psíquica. Ocorre quando nos estranhamos, espantamo-nos com o mundo, percebemo-nos contraditórios, fragmentados, múltiplos, frágeis, vulneráveis.

Birman (2014) lembra, contudo, que a pressa, a incerteza e a transitoriedade, que marcam o contemporâneo, têm nos impedido de ter essa experiência, *exorcizando* as possibilidades de referência dentro ou mesmo fora de si do sujeito, produzindo mal-estar. Ele chega, inclusive, a interrogar se podemos ainda denominá-lo de "sujeito", por se tratar de um termo moderno cujo sentido passa pela ideia de interioridade, reflexividade e de relação com o objeto. O psicanalista ressalta que o referido mal-estar contemporâneo se daria em três registros: do *corpo*, da *ação* e da *intensidade*, todos efeitos da perda do registro do pensamento e da linguagem, eixos característicos da modernidade. O registro do *corpo* se expressaria na tendência contemporânea de tomá-lo como um bem maior, aumentando a procura por fórmulas e recursos que prometem contornar sua precarização e sua debilidade naturais, além do uso irrestrito de drogas para amenizar o estresse, a fadiga e o pânico que essa busca intermitente conduz. No registro da *ação*, a hiperatividade, a irritabilidade e a violência surgiriam como comportamentos indicativos da incapacidade do sujeito de suportar o excesso em seu interior, razão pela qual leva ao *ato* ao invés da *atuação*, ou seja, prefere deixar-se levar pela espacialidade do aqui e agora e pela circunscrição no somático ao invés de simbolizar, transformando o excesso numa ação específica e intencional, dando, assim, abertura para outras possibilidades de existência. Já a *intensidade* é justamente aquilo que, em função de sua grandeza, a subjetividade não consegue dar conta, razão pela qual vem acompanhada da *despossessão* de si, que é, para o autor, a "[...] problemática crucial no mal-estar contemporâneo" (BIRMAN, 2014, p. 117). Diferentemente da experiência de solitude, que exige um voluntário aprofundamento de e em si mesmo

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

do sujeito, a fim de que retorne subjetivamente mais fortalecido; na *despossessão* de si, o sujeito esforça-se para agarrar-se a si mesmo, devido ao medo de se perder.

Todos os três registros supracitados apresentam-se como uma inversão da ideia moderna de que o pensamento era a condição de existência do sujeito, uma inversão, aliás, protagonizada pela própria psicanálise ao criticar o alcance da consciência e a onipotência da razão e ao conceder lugar especial à pulsão e ao inconsciente. Birman (2014) lembra, porém, que rebaixada de posto a razão, com ela foi também o pensamento. Passamos de um extremo a outro, esquecendo-nos que o pensamento não perde, nem pode perder, sua "[...] posição decisiva na descrição da subjetividade" (BIRMAN, 2014, p. 130), uma vez que ele permanece como marca indelével da condição humana, só que, agora, marcado pelo limite, pela fragmentação, pela ambivalência e pelo conflito.

Segundo Birman (2014, p. 132), a perda de referência ao pensamento seria justamente a causa do mal-estar contemporâneo, prova disso é que:

> [...] as pessoas se queixam de que algo as incomoda no corpo e que são tomadas por intensidades que as esvaziam, mas de maneira passiva e não implicada no que lhes acontece. Tudo se passa como se o que lhes ocorresse fossem coisas estranhas a elas mesmas, que não poderiam ter qualquer acesso ao que lhes acontece. Por isso mesmo, não levantam qualquer questão a respeito. Nessa inexistência de indagação, o registro do pensamento se evidencia na sua ausência e suspensão.

Eventos como a pandemia ilustram exatamente o aludido por Birman, atingindo-nos como algo estranho e, enquanto tal, pronto a ser negado. Evitamos pensá-lo em seus pormenores, principalmente quanto aos seus impactos em nossa própria subjetividade. Por isso, é uma experiência acompanhada de muitas queixas, que não fazem senão expressar certa desistência e espera de que o outro faça algo por e em nosso lugar, incapazes que somos de saber algo sobre nós e de fazer alguma coisa por nós mesmos (BIRMAN, 2014, p. 132).

No caso específico da pandemia, parte da queixa mostraria o quanto ficamos reféns de orientações alheias que pouco nos exigem, de fórmulas salvacionistas destituídas de qualquer credibilidade científica ou, ainda, do quanto a reclamação pela convivência social pode ser apenas uma desculpa para a dificuldade que temos de nos autorregularmos e uma fuga do verdadeiro incômodo que é ser exposto à introspecção. Isso explica porque a pergunta que geralmente acompanha a queixa, segundo Birman (2014), é "o que devo fazer?". Ela revela justamente o quanto somos carentes da tutela alheia e o quanto permitimos a anulação do nosso pensar, substituindo-o pelo fazer, inclusive, sugerido pelo outro.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Decorrem daí inúmeras consequências, dentre elas o "empobrecimento da linguagem, que marca de maneira indelével as subjetividades contemporâneas" (BIRMAN, 2014, p. 133). O que opera é uma discursividade marcada pela espacialidade, pela horizontalidade e centrada no aqui e no agora, e não pela temporalidade e pela verticalidade, portanto, pelo metafórico e pela criação. O predomínio é de uma linguagem sem rupturas, porque é de um sujeito ensimesmado que se trata, antítese do sujeito do inconsciente marcado que é pela inconsistência e pela diacronia, como bem definiu Lacan (1992). O sujeito contemporâneo é o sujeito de uma linguagem simbolicamente precarizada, que se fixa numa retórica instrumental, porque privada de qualquer dimensão criativa (BIRMAN, 2014). Em vista disso, o que sobra, numa possível relação consigo mesmo do sujeito, não é a solitude, enquanto momento propício para nutrir o pensamento e ampliar a subjetividade, estranhando-se e refazendo-se, mas apenas o sofrimento.

Do sentido formativo de estar só

O modo como temos vivido não tem sido nada favorável para a solitude, nem mesmo quando somos induzidos a ela. A nossa resistência para ficarmos sós e o sofrimento daí decorrente já é um sintoma do nosso tempo presente, tão bem descrito em detalhes por Bauman (2009), Safatle (2018), Sennett (2012), Lipovetsky (2007), só para listar alguns. Um tempo que insiste em nos manter sempre muito ocupados, conectados, "socializados". Apesar de paradoxal, nosso contexto contemporâneo tem sido providencial para desviarmos do encontro com nós mesmos, constituindo-nos em subjetividades cujos sujeitos estão ausentes. Sem recursos psíquicos, sem intimidade, sem interioridade, ficamos à mercê das contingências e circunstâncias externas, a maioria delas perversamente criada para nos alienar de nós mesmos, fazendo-nos trabalhar em favor de tudo aquilo que tem nos objetificado.

Não é de estranhar, então, que o nosso mundo contemporâneo – globalizado, consumista, virtualizado, digitalizado – não tenha resguardado qualquer espaço para a experiência da solitude, lamentavelmente, nem mesmo a educação, que tem sido cada vez mais aliciada pelo sistema e já opera na mesma lógica objetificante da competitividade, da eficiência e dos resultados. A pandemia, nesse contexto, só trouxe à superfície o que já operava implicitamente, a exemplo do sentimento de solidão, o que nem mesmo os ambientes virtuais e as redes sociais têm conseguido dar conta. Nunca pudemos estar virtualmente tão próximos das pessoas, em contrapartida, nunca reclamamos tanto de solidão e de sensação de vazio. Vazio que

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

buscamos preencher, amiúde, novamente com grupos virtualmente arranjados. O tempo todo, segundo observa Bauman (2011), nossas tentativas de ficarmos sós, insuportável para muitos, são contornadas pelas redes sociais, as quais nos prometeram que nunca mais sentiríamos solidão ou seríamos excluídos. Nesse universo *on-line*, todos nós podemos "estar" e "estar com", além de podermos excluir, desconectar, mudar de grupo, caso o outro, presencial ou virtualmente, nos exija em demasia. De qualquer forma, permanecemos "plugados" pelo medo de ficarmos sós e de enfrentarmos o contraditório, seja ele vindo do outro, seja produzido por nós mesmos quando pensamos. Ao fazermos isso, alerta Bauman (2011, p. 11), deixamos "[...] escapar a chance da solitude: dessa sublime condição na qual a pessoa pode 'juntar pensamentos', ponderar, refletir sobre eles, criar [...]"; o pensador polonês então sentencia: "[...] quem nunca saboreou o gosto da solitude, talvez nunca venha a saber o que deixou escapar, jogou fora e perdeu".

Bauman (2011) lembra que as promessas feitas pelas tecnologias nos foram oferecidas sem quaisquer advertências. Nunca nos disseram, por exemplo, que, ao invés da incontornável condenação à solidão, estaríamos condenados a uma socialização eterna, a estarmos sempre com alguém, disponíveis, conectados, midiaticamente agrupados, pertencentes, convocados, a qualquer hora, em qualquer lugar. Também não nos alertaram que tudo isso seria ineficaz contra o nosso vazio existencial, razão pela qual, obstinada e ilusoriamente, continuamos a dar as costas a nós mesmos e a visar apenas o que está do lado de fora. Neste fora, situamos tudo, inclusive o outro, como um ser a serviço, um objeto para o nosso consumo, um curativo para nossa ferida narcísica ou uma fonte de lisonjas virtuais a funcionar como "suprimentos" para alimentar nossa autoestima. Sentimos, mas evitamos pensar o sentido. Percebemo-nos sós, mas não nos reconhecemos sós. Orgulhamo-nos de sermos singulares, mas sequer admitimos que, em sendo assim, somos únicos, individuais, moleculares, em última instância, solitários. E mais: que essa solidão é de um tipo radical, porque a vivemos dentro de um corpo ao qual somos condenados desde o nosso nascimento. Tão radical é nossa solidão que só temos vida enquanto colados a este corpo impossível de ser emprestado, trocado ou dividido, seja com quem for. Estar só, portanto, é estar só neste *locus* indiviso e inabitável por outrem, a não ser por nós mesmos.

Faz uma diferença enorme bem compreendermos isso, visto que a experiência de cada um a respeito de si mesmo e do mundo, por ser absolutamente singular, é sempre desigual relativamente à experiência alheia. Destarte, se existe algo que nos permite a aproximação com o outro é justamente o fato de não sobrevivermos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sem o outro e de presumirmos que este outro faz a mesma experiência de ser e estar, incontornavelmente, só. Fazemos, então, *ao lado dele*, a experiência da solitude. Entendemos, assim, por que carecemos tanto de falar sobre nós mesmos e de estarmos sempre *com* alguém. Trata-se de uma forma, quase delirante, de nos fundirmos com o outro, como quem quer livrar-se do *desamparo* fundamental ou da *dependência absoluta*, respectivamente nominados por Freud (1895/1990) e Winnicott (2020). Tão corriqueira e até mesmo "natural" se apresenta esta necessidade de nos evadirmos de nós mesmos e nos associarmos aos outros que, quando não atendemos a esta demanda, quando ousamos gozar da solidão, surge a suspeita – nossa mesma ou alheia – de que estamos em adoecimento ou em desiquilíbrio emocional. E, se de fato sofremos, deixamo-nos regular pelo social, que diz se podemos ou não experienciá-lo, por quanto tempo e quais os melhores métodos de aplacá-lo.

Pensar a solitude, nesse sentido, implica não somente reconhecer o *estar só* como condição estrutural de nossa existência e enquanto tal inevitável, senão como algo desejável, já que pensar, conforme advertido por Birman (2014), é uma experiência radicalmente solitária. Decerto que é possível e até mesmo conveniente expressarmos nosso pensamento, compartilhando-o com os outros, inclusive porque é mediante processos de identificação e diferenciação, no laço e na convivência, que encontramos a base de constituição, desenvolvimento e sustentação de nossa subjetividade. Todavia, para pensarmos a solitude, convém considerarmos que os processos de identificação, sobretudo aqueles que se dão no agrupamento, podem apresentar um potencial altamente alienante e tolhidor das subjetividades, sobretudo quando operam dentro de uma lógica linear e padronizante, que não acolhe o contraditório, como bem detalhou Freud (1921/2011) em *Psicologia das massas e análise do eu*.[5] Nesses termos, a disposição para o agrupamento social funcionaria como um recurso de defesa do eu, a fim de evitar, dentre outras coisas, a solidão.

Podemos, agora, nos perguntar o que todo este debate em torno da solitude tem a ver com formação humana, principalmente quando sabemos que os processos formativos, institucionalizados ou não, fazem-se em interação? Sem dúvida alguma, toda dinâmica educativa se faz *junto*, se faz *com* e se faz *entre* adultos e crianças, velhos e novos, iguais e diferentes, singulares e plurais, sozinhos e em grupo. Há, contudo, uma dimensão que se faz só. Tem a ver com um momento do processo que precisamos elaborar subjetivamente o que transita na relação pedagógica, acolhendo, tensionando, registrando e acomodando o transmitido, a fim de constituir sentidos. É algo que ninguém pode fazer para nem por ninguém.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Se é assim, devemos nos questionar se não temos descuidado de nossa própria formação e deixado de reservar momentos para ficarmos sós. Ou, então, se como pais e educadores não temos incorrido no mesmo descuido relativamente às crianças e aos adolescentes e deixado de criar e preservar espaços para que desenvolvam uma vida interior. Devemos nos perguntar se não temos reforçado esta espécie de tendência para a evasão subjetiva, na busca obstinada por tudo aquilo que está do lado de fora e disponível para o consumo, ainda que seja outra subjetividade. Se não temos exigido socialização e ocupação intermitentes, impedindo-os de eventualmente se ensimesmarem, pensando, criando e sentindo a si mesmos, ainda que isso possa entediá-los. Se não temos assumido uma posição demasiadamente subserviente com relação às demandas de felicidade, de prazer, de realização, que nós mesmos neles projetivamente colocamos, de preferência respondendo imediatamente para não produzir frustração.

Pode, afinal, alguma formação advir sem resistência e deslocamento? Do amplo sentido formativo legado pela *Bildung*, uma coisa é certa, temos ignorado uma de suas principais lições. Dentre elas, a de que não há experiência formativa que não produza, em termos hegelianos, *dilaceramento*, em outras palavras, que se faça sem *violentar* o ser. Não há formação sem contradição interna, sem desilusão ou angústia. Seria insuportável viver constantemente assim, é verdade. Mas é também verdade, como nos ensinou Hegel (1996) e também a psicanálise, que, para nos encontrarmos, é antes preciso nos perdermos.

Considerações finais

Mesmo reconhecendo todos os efeitos altamente danosos que a pandemia da Covid-19 tem produzido, o intuito destes escritos foi buscar compreender os seus impactos na saúde mental e encontrar, em meio a essa experiência, um sentido formativo através de uma ótica relativamente inversa. A pandemia, assim, foi tomada não apenas como objeto, mas também como um pretexto. Ao invés de tentarmos encontrar nela as justificativas para o sofrimento provocado pela exigência de distanciamento físico, a tese aqui defendida foi a de que a pandemia acabou atualizando questões subjetivas latentes, mostrando, por exemplo, que a dificuldade de cumprirmos com as prescrições de isolamento ocultaria outros fatores, como a dificuldade de ficarmos sós e nos havermos com nós mesmos.

Em termos gerais, experiências que nos levam a ficar sós tendem a ser evitadas, pois sugerem o sofrimento como seu produto ou mesmo como sua causa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nesses casos, não por outra razão, empregamos o termo solidão. Todavia, quando a compreendemos e a reconhecemos como algo inerente à nossa condição humana, convertemos solidão em solitude, ou seja, na capacidade e no desejo de ficarmos sós, de nos pensarmos, de estabelecermos uma relação mais próxima com nosso próprio ser, que, em tese, nos é tão familiar, mas, ao mesmo tempo, tão pouco conhecido, chegando por vezes a nos parecer impróprio.

Constatamos, enfim, que o nosso modo de vida tem sido providencial para quem sempre desviou do encontro consigo, afinal, passamos a maior parte do tempo do lado de fora, desconectados de nós mesmos e conectados com o mundo, consumindo-o. A nossa vida de demandas sociais (ou pseudossociais), comunicativa, interativa, participante, ativa, produtiva, consumista, tem nos privado da grande experiência de nos cultivarmos. Quem sabe não estejamos conseguindo porque, de fato, pouco temos a cultivar. É comum acontecer quando estamos esvaziados: de pensamentos, de imaginação, de cultura, de desejos, ou simplesmente quando já não há mais sujeito, o que nos impede de refletirmos, literalmente de olharmos para nós mesmos como diante de um espelho. E, havendo sujeito, sabemos que é preciso coragem para enfrentar o desafio de eventualmente não nos reconhecermos. Hegel (1996) diria que este é o preço a pagar se, depois de nos estranharmos, desejarmos a reconciliação com nós mesmos, para finalmente nos sentirmos em casa. Algo impossível para quem evita encontrar-se, insistindo em permanecer sempre do lado de fora.

Referências

AGAMBEN, Giorgio *et al*. *Sopa de Wuhan*: pensamiento contemporaneo en tiempos de pandemias. [*S. l.*]: Editora Aspo, 2020.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Trad. Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Trad. Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BIRMAN, Joel. *O impacto da pandemia na saúde mental*. 2020. Disponível em: http://www.abc.org.br/2020/06/15/o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental/. Acesso em: 10 out. 2020.

BIRMAN, Joel. *O sujeito na contemporaneidade*: espaço, dor e desalento na atualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES EM SAÚDE (CEPEDES); FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19*: Recomendações gerais. Brasília, DF, 2020.

DUNKER, Christian. *Reinvenção da intimidade*: políticas do sofrimento cotidiano. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

FERRY, Luc. *A revolução do amor*: por uma espiritualidade laica. Trad. Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FREUD, Sigmund [1895]. Projeto para uma psicologia científica. *In*: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, Sigmund [1920]. Além do princípio do prazer. *In*: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 15. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

FREUD, Sigmund [1921]. Psicologia das massas e análise do eu. *In*: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 15. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde. *Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19*: recomendações gerais. Brasília, DF, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. Isolamento como sintoma de auto-alienação. *In*: GADAMER, H.-G. *Elogio da teoria*. Trad. João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.

HARARI, Yuval N. *Notas sobre a pandemia*: breves lições para o mundo pós-coronavírus. Trad. Odorico Leal. Companhia das Letras: São Paulo, 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. 4. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Jenaer Realphilosophie*. Hamburg: Felix Meiner, 1967.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Phänomenologie des Geistes*. 5. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

JAPIASSU, Hilton. *Dicionário básico de filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17*: o avesso da psicanálise. Trad. Ary Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade da decepção*. Trad. Armando Braio Ara. São Paulo: Manole, 2007.

PORTINARI, Beatriz. *Os efeitos do confinamento na saúde mental de crianças e adolescentes*. Publicado em 06/06/2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/mamas_papas/2020-06-06/os-efeitos-do-confinamento-na-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes.html. Acesso em: 14 out. 2020.

SAFATLE, Vladimir. Introdução: em direção a um novo modelo de crítica: as possibilidades de recuperação contemporânea do conceito de patologia social. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). *Patologias do social*: arqueologias do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-31.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SAFOUAN, Moustapha. *O fracasso do princípio do prazer*. Trad. Regina Steffen. São Paulo: Papirus, 1988.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

WINNICOTT, Donald. *Bebês e suas mães*. Trad. Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WINNICOTT, Donald. The Capacity to be Alone. *International Journal of Psycho-Analysis*, n. 29, p. 416-420, 1958.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O bem-estar subjetivo de professores: uma investigação em tempos de pandemia

The subjective well-being of teachers: an investigation in times of pandemic

El bienestar subjetivo de los docentes: una investigación en tiempos de pandemia

Luiz Gonzaga Lapa Junior[*]

Resumo

As pandemias, como a da Covid-19, afetam uma quantidade relativamente grande de pessoas e impõem novas regras e novos hábitos sociais para a população mundial. O distanciamento social e o fechamento de escolas, bem como a nova forma de o docente trabalhar, podem promover mudanças no sistema emocional. O objetivo deste estudo foi investigar o bem-estar subjetivo (BES) em docentes de três municípios de Goiás. Participaram 481 docentes, com idades entre 25 e 64 anos, sendo 319 do gênero feminino (66,3%). Utilizou-se a escala de bem-estar subjetivo (EBES) de Albuquerque e Tróccoli (2004). Apesar dos momentos de pandemia, os resultados apontam a predominância de afetos positivos e uma indefinição quanto à satisfação com a vida. Destacam-se os afetos negativos apresentando uma correlação direta com satisfação com a vida (r=0,206, ρ< 0,01), e o fator geral do BES teve uma forte correlação positiva com os afetos negativos (r=0,721, ρ< 0,01). Investigar o BES de docentes é importante no campo da Educação, para o planejamento de ações e políticas públicas referentes à saúde coletiva e à felicidade desses sujeitos.

Palavras-chave: bem-estar subjetivo; docentes; afetividade; satisfação com a vida.

Abstract

Pandemics, like that of Covid-19, affect a relatively large number of people and impose new social rules and habits on the world population. Social distance and school closings, as well as the new way for teachers to work, can promote changes in their emotional system. The objective of this study was to investigate the subjective well-being (BES) in teachers from three municipalities in Goiás. 481 teachers participated, aged between 25 and 64 years, in which 319 are female (66.3%). The Subjective Well-Being Scale (EBES) of Albuquerque and Tróccoli (2004) was used. Despite the pandemic moments, the results point to the predominance of positive affects and an uncertainty regarding satisfaction with life. Negative affects stand out, presenting a direct correlation with life satisfaction (r = 0.721, ρ < 0.01) and the general BES factor had a strong positive correlation with negative affects (r = 0.721, ρ < 0.01). Investigating the subjective well-being of teachers is important in the field of Education for planning public actions and policies regarding the collective health and happiness of these subjects.

Keywords: subjective well-being; teachers; affection; satisfaction with life.

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 27/11/2021

http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.11808

[*] Mestre e doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), participante de grupos de pesquisa pela UnB e pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tem experiências docentes nas redes pública e particular de educação básica pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como no ensino superior dessa localidade. Orcid: https://orcid.org/000-0003-3488-947X. E-mail: lapalipe@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

Las pandemias, como la Covid-19, afectan a un número relativamente grande de personas e imponen nuevas reglas y hábitos sociales para la población mundial. El distanciamiento social y el cierre de escuelas, así como la nueva forma de trabajar de los docentes, pueden promover cambios en su sistema emocional. El objetivo de este estudio fue investigar el bienestar subjetivo (BES) de docentes de tres ciudades de Goiás, participaron un total de 481 docentes, con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años, de los cuales 319 eran mujeres (66,3%). Se utilizó la Escala de Bienestar Subjetivo (EBES) de Albuquerque y Tróccoli (2004). A pesar de los momentos de La pandemia, los resultados muestran el predomínio de afectos positivos y una indefinición sobre La satisfacción con la vida. Se destacan los afectos negativos, que muestran una correlación directa con la satisfacción con la vida (r= 0,206, ρ < 0,01) y el factor general de la BES tuvo una fuerte correlación positiva con los afectos negativos (r = 0,721, ρ < 0,01). Investigar el bienestar subjetivo de los docentes es importante en el campo de la Educación para planificar acciones y políticas públicas en torno a la salud y felicidad colectiva de estos sujetos.

Palabras clave: bienestar subjetivo; maestros; afecto; satisfacción con la vida.

Introdução

Vivenciamos momentos de fragilidade e possível perda de identidade com o confinamento imposto pela Covid-19. Muitos indivíduos afloraram sentimentos e ações como cooperação, solidariedade, medo, ansiedade, solidão, companheirismo, entre outros. Independentemente das funções desempenhadas, as pessoas reduziram drasticamente o contato físico com o próximo. A repercussão da Covid-19 teve impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos para a humanidade. Possivelmente, muitas pessoas podem vir a desenvolver algum tipo de problema de saúde mental durante a pandemia. Situações como isolamento social, medo do contágio, luto pela perda de pessoas conhecidas, restrições de mobilidade, falta de trabalho, perdas financeiras relacionadas ao desemprego e novos desafios nas atividades diárias apontam possíveis sequelas na saúde mental e no bem-estar psicossocial dos indivíduos.

No cenário pré-pandemia a saúde docente chamava a atenção da sociedade para o sofrimento e o mal-estar decorrentes do trabalho. A análise da atividade docente revelou um processo de intensificação do trabalho (ARAÚJO *et al.*, 2019). Nessa ótica, Araújo *et al*. (2019, p. 5) comentam:

> Tal característica relaciona-se ao processo de precarização social do trabalho, que envolve precarização econômica (condições salariais, jornada de trabalho, contrato) e precarização das condições de trabalho (mudanças na organização e processo produtivo com o uso de novas ferramentas e modelos de gestão flexível que alteram as rotinas laborais e as formas de controle).

A fragilização emocional dos docentes ficou mais evidenciada no processo de pandemia da Covid-19. A rotina alterou o modo como as aulas são preparadas, bem

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

como evidenciamos uma grande cobrança por produtividade. Em paralelo, há a realidade em lidar com diferentes recursos tecnológicos para a produção de aulas, reuniões *online* com gestores, elaboração e correção de inúmeras atividades, pensar e descobrir novas metodologias, manter o maior quantitativo de alunos concentrados em um ambiente virtual por turma, e todo esse processo tem que ser incorporado às novas práticas docentes. Os trabalhos domésticos e os cuidados com a família são ações incorporadas às outras exigências. Vivenciar essas demandas e manter a saúde mental satisfatória é o desafio para os docentes. Assim, no atual panorama social, torna-se significativo analisar o bem-estar afetivo dos docentes e compará-lo ao estado emocional, para implantar projetos interventivos nas instituições de ensino.

Diversos estudos buscam compreender o bem-estar dos indivíduos, seja como sinônimo de saúde, felicidade ou por conceitos que "buscam dar conta de uma multiplicidade de dimensões discutidas nas chamadas abordagens gerais ou holísticas" (TEIXEIRA; PEREIRA; SANTOS, 2012). No sentido de saúde, Diener e Chan (2011) confirmam que o bem-estar influencia tanto a saúde como a longevidade. Pesquisas apontam que o bem-estar positivo relaciona-se às baixas taxas de mortalidade em pacientes com HIV e insuficiência renal (CHIDA; STEPTOE, 2008). De forma inversa, as emoções negativas podem fortalecer doenças cardiovasculares (SULS; BUNDE, 2005). Como sinônimo de felicidade, Siqueira e Padovam (2008), entre outros, usam o conceito de bem-estar subjetivo (BES). A felicidade também é definida como emoção positiva duradoura revestida de estabilidade (CONTRERAS; ESGUERRA, 2006), como um estado emocional, subjetivamente definido por uma pessoa (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Neste trabalho, o estudo do BES busca compreender a avaliação que as pessoas fazem de suas vidas (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). O alto nível de BES é um estado que muitos indivíduos desejam, alguns alcançam e poucos desprezam como sendo um luxo desnecessário para si (DIENER; CHAN, 2011). Dada a estreita relação do BES como algo desejável e benéfico à saúde e à felicidade, torna-se importante analisar a afetividade dos docentes, prioritariamente neste momento de doença coletiva.

Para compreender como estão as emoções de professores e professoras nos aspectos pessoais durante o isolamento social, foi realizada uma pesquisa com docentes da rede pública de ensino da educação básica em municípios de Goiás. O objetivo desta pesquisa visou compreender o estado emocional do corpo docente desses municípios, para a implantação de projetos interventivos intentando melhorias no processo de acolhimento e auxílio para a produção de metodologias diferenciadas nas diversas áreas do conhecimento.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Estudos do bem-estar subjetivo

Continuamente, os indivíduos fazem avaliações acerca de suas vidas e geram emoções prazerosas ou desgostosas. Essas emoções afetam atitudes e comportamentos, e estes podem ser indicadores do bem-estar das pessoas. Diversos autores citam o bem-estar como o funcionamento positivo ou a experiência e o funcionamento psicológico positivo (RYFF, 1989; RYAN; DECI, 2001; DECI; RYAN, 2008; WATERMAN, 1993). Outros o descrevem como experiências de prazer e desprazer construídas pelas pessoas para julgar sobre o que é bom ou mau em suas vidas (RYAN; DECI, 2001).

O bem-estar subjetivo (BES) tem um amplo conceito e inclui duas dimensões correlacionadas entre si: uma cognitiva (satisfação com a vida) e outra afetiva (positivos e negativos). É uma área que integra conceitos como a qualidade de vida e o afeto. O BES vem sendo pesquisado e mensurado em diversas culturas no mundo. As investigações sobre o tema o coloca sob os olhares de várias áreas da Psicologia, como Psicologia Social, Psicologia da Saúde e Psicologia Clínica (GALINHA, 2008), além da Educação.

Para Nascimento, Taissun e Martins (2019, p. 245), o BES engloba amplas avaliações, "como julgamentos de satisfação consigo mesmo, com a própria saúde e com sentimentos específicos que refletem como as pessoas estão reagindo aos eventos e circunstâncias correspondentes". Os autores também comentam:

> Em síntese, a dimensão cognitiva refere-se ao julgamento da satisfação global com a vida e da satisfação com seus diferentes domínios, como trabalho e família. A dimensão afetiva se refere às reações emocionais aos eventos e circunstâncias e são compostas por afetos positivos (alegria, contentamento), bem como por afetos negativos (culpa, vergonha, tristeza). Nesse sentido, um bom nível de bem-estar subjetivo ocorre quando o indivíduo reconhece um elevado nível de satisfação global com a vida, assim como um balanço positivo da vivência de afetos positivos e negativos.

O termo felicidade é utilizado na área de estudo sobre o bem-estar como sinônimo de BES, pois enfatiza a felicidade como busca pelo prazer – aquilo que minimiza o sofrimento, proporciona uma vida prazerosa e favorece a satisfação com a vida (SNYDER; LOPEZ, 2009). O bem-estar subjetivo satisfatório é definido pela predominância de experiências de afetos positivos, baixos índices de afetos negativos e elevada satisfação com a vida. Assim, o BES não somente é influenciado pela ausência dos afetos negativos, como também necessita da vivência de afetos positivos.

Com relação ao bem-estar e à saúde, Ryff, Singer e Love (2004) demonstraram que níveis altos de bem-estar estão associados positivamente às melhorias em doenças, como cardiovasculares e processos inflamatórios crônicos, por exemplo. O olhar sobre a saúde se remete à relação entre indivíduo e trabalho, cujos resul-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tados buscam a satisfação nas atividades desenvolvidas. Quando os indivíduos se encontram desmotivados na sua profissão, sentem-se desvalorizados por contínuos acréscimos de exigências profissionais, constante contato com violência e indisciplina, os níveis de bem-estar reduzem. Surgem o esgotamento, a fadiga, o descontentamento e o desencanto pelo trabalho (ARAÚJO *et al*., 2019).

Gill e Feinstein (1994) explicam que a qualidade de vida não se relaciona somente aos fatores relacionados à saúde, mas também a trabalho, família, circunstância de vida, entre outros. Dessa forma, "o elemento subjetivo é essencial na avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004, p. 154). Estudos envolvendo o BES englobam indicadores afetivos de felicidade e de qualidade de vida. Assim, diversos estudiosos concordam que o BES engloba três dimensões: satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos (RYAN; DECI, 2001; DECI; RYAN, 2008; RYFF; KEYES; SHMOTKIN, 2002; ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004).

Albuquerque e Tróccoli (2004, p. 154) comentam que o afeto positivo "é um contentamento hedônico puro experimentado em um determinado momento como um estado de alerta, de entusiasmo e de atividade", como um estado emocional, um sentimento transitório de prazer ativo. Os autores citam que o afeto negativo refere-se "a um estado de distração e engajamento desprazível que também é transitório, mas que inclui emoções desagradáveis como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento" (2004, p. 154). A dimensão satisfação com a vida é um processo de avaliação da própria vida do indivíduo de acordo com critérios próprios. Dessa forma, "o julgamento da satisfação depende de uma comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão por ele escolhido" (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004, p. 154).

Para a mensuração do BES, utilizam-se diversas escalas, geralmente com uso de autorrelato, em que o indivíduo julga a satisfação que possui com relação à sua vida e relata a frequência de recentes emoções afetivas de prazer e desprazer (DIENER; OISHI; LUCAS, 2003 *apud* ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). Esta pesquisa utilizou uma escala brasileira de mensuração, a escala de bem-estar subjetivo (EBES), de Albuquerque e Tróccoli (2004), composta de itens representativos dos fatores satisfação com a vida e afeto positivo e negativo.

Metodologia

Trata-se de uma investigação quantitativa de pesquisa *survey* para a coleta de dados e informações sobre o bem-estar de docentes da educação básica em mu-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

nicípios de Goiás durante o período de pandemia. A participação foi voluntária, mantendo o anonimato dos participantes.

Participantes

A amostra consistiu de 481 docentes (319 do gênero feminino, 66,3% do total), com idades entre 25 e 64 anos, a maioria apresentou estado civil casado(a) (54,9%), 42,8% pertencem à religião católica, 62,8% possuem pós-graduação com especialização, 62,4% atuam no ensino médio. A descrição demográfica detalhada da amostra se encontra na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados demográficos da amostra (N = 481)

Variável	Descrição	Frequência	Porcentagem
Gênero	Feminino	319	66,3
	Masculino	162	33,7
Estado civil	solteiro(a)	145	30,1
	casado(a)	264	54,9
	separado(a)	10	2,1
	divorciado(a)	54	11,2
	viúvo(a)	8	1,7
Faixa etária	20 a 29	59	12,3
	30 a 39	144	29,9
	40 a 49	183	38,0
	50 a 59	81	16,8
	60 a 69	14	2,9
Religião	Católica	206	42,8
	Budista	1	0,2
	Espírita	21	4,4
	Evangélica	167	34,7
	Umbanda	8	1,7
	Candomblé	0	0,0
	Outra	78	16,2
Escolaridade	Curso superior completo	141	29,3
	Pós-graduação (especialização)	302	62,8
	Mestrado (em andamento)	18	3,7
	Mestrado	15	3,1
	Doutorado (em andamento)	3	0,6
	Doutorado	2	0,45
Nível de ensino	Ensino fund. (anos iniciais)	9	1,9
	Ensino fund. (anos finais)	136	28,3
	Ensino médio	300	62,4
	EJA*	36	7,5
Formação acadêmica	Pedagogia	33	6,8
	Humanas e Sociais	103	21,4
	Ciências da Natureza	86	17,9
	Linguagens e Códigos	150	31,2
	Matemática	95	19,8
	Outra	14	2,9

Fonte: elaboração do autor.

* Educação de Jovens e Adultos.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Instrumentos

Foram utilizados a EBES (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004) e um questionário sociodemográfico, para caracterizar o perfil dos docentes e identificar suas relações com o BES. O EBES é composto por duas subescalas tipo Likert de cinco pontos com 62 itens distribuídos nas três dimensões – afetos positivos, afetos negativos e satisfação com a vida. A primeira subescala trata dos afetos positivos e negativos, contendo 47 itens, em que a tarefa do docente é responder como tem se sentido ultimamente, variando de 1 (nem um pouco) a 5 (extremamente). Exemplifica-se como variáveis: "entusiasmado" ou "incomodado". Na segunda subescala, a dimensão da qualidade de vida é constituída por 15 itens com assertivas sobre a vida atual dos docentes. Exemplificam-se como variáveis: "estou satisfeito com minha vida" e "minha vida poderia estar melhor", com uma escala que varia de 1 (discordo plenamente) a 5 (concordo plenamente).

Procedimentos

O formulário foi elaborado no Google Forms e distribuído ao corpo docente dos municípios, sob a coordenação das respectivas equipes pedagógicas. Inicialmente, deu-se o prazo de duas semanas para o preenchimento do instrumento, sendo prorrogado por mais uma semana. Os dados foram analisados pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.

A EBES mostrou-se um instrumento válido e preciso para o uso e a avaliação do BES em docentes, atendendo à recomendação dos autores Diener *et al*. (1999) sobre a construção de instrumentos de medida de BES que avaliem separadamente seus componentes (SANTOS, 2012; MEDEIROS, 2019).

Resultados

Os resultados indicam que os docentes apresentaram maiores médias (M) para os aspectos afetivos positivos (M=3,18) do que os negativos (M=2,34). Os três afetos positivos que apresentaram maior intensidade foram: ativo (M=3,59), atento (M=3,51) e amável (M=3,44); enquanto os de menor intensidade foram: estimulado (M=2,84), empolgado (M=2,83) e vigoroso (M=2,79). De forma inversa, os três afetos negativos com maior presença foram: preocupado (M=3,25), apreensivo (M=2,93) e aflito (M=2,84); e os com menor presença foram: transtornado (M=1,73), envergonhado (M=1,63) e agressivo (M=1,54).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Relações entre afetividade, satisfação com a vida e variáveis sociodemográficas

Encontramos diferenças nas médias dos afetos positivos entre os gêneros, indicados na Tabela 2, contendo os três afetos com as maiores intensidades. O estudo apontou que os três principais afetos negativos demonstrados pelos docentes foram os mesmos entre os gêneros, diferenciando apenas no índice geral da média.

Tabela 2 – Os três principais afetos positivos e negativos entre os gêneros

Gênero	Afeto positivo (M)	Afeto negativo (M)
Feminino	amável (3,46) decidido(a) (3,39) determinado(a) (3,38)	preocupado(a) (3,31) apreensivo(a) (2,98) aflito(a) (2,94)
Masculino	ativo(a) (3,65) atento(a) (3,63) interessado(a) (3,57	preocupado(a) (3,12) apreensivo(a) (2,82) aflito(a) (2,64)

Fonte: elaboração do autor.

Demonstra-se, pelas técnicas de ANOVA e Teste-t, que o gênero masculino apresentou predominância nos aspectos afetivos positivos [$t(479)= -3,56$, $p<0,01$], ou seja, os homens demonstraram maior afetividade positiva que as mulheres. Pelas estatísticas, há indícios de que os participantes das faixas etárias de 20 a 29 anos e 40 a 49 anos possuem maior satisfação com a vida do que os da faixa etária de 50 a 59 anos. Da mesma forma, docentes com mestrado ou doutorado e os que atuam no ensino fundamental (anos iniciais) indicam expressar maior satisfação com a vida.

É interessante relatar os afetos prioritários entre as faixas etárias, indicando possíveis características de suas emoções nestes momentos de pandemia. Enquanto os docentes mais jovens demonstram preocupação, os de maior idade demonstram priorizar a atenção. A crise gerada pelo novo coronavírus tem um forte impacto na vida de jovens pela perda da intensa rotina diária, desde a vida profissional até os momentos de lazer com amigos e família. Para os de maior idade, provavelmente a intensa divulgação da fragilidade e consequências práticas da Covid-19, desde o início da pandemia, tenha promovida emoções de cautela. O Quadro 1 apresenta os afetos mais frequentes e prioritários indicados por faixas etárias.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Quadro 1 – Afetos prioritários dos docentes por faixa etária

Faixa etária	Afetos percebidos (ordem de prioridade por médias)
20 a 29 anos	preocupado(a), atento(a), ativo(a), produtivo(a), ansioso(a)
30 a 39 anos	ativo(a), decidido(a), atento(a), interessado(a), preocupado(a)
40 a 49 anos	ativo(a), atento(a), decidido(a), amável, preocupado(a)
50 a 59 anos	amável, ativo(a), decidido(a), determinado(a), preocupado(a)
60 a 69 anos	atento(a), determinado(a), interessado(a), disposto(a), preocupado(a)

Fonte: elaboração do autor.

Avaliaram-se os aspectos descritivos das dimensões da EBES, sendo os resultados apresentados na Tabela 3. A maior média foi obtida pelo fator dos afetos positivos seguido pelo fator da satisfação com a vida. A menor média foi obtida pelo fator dos afetos negativos. Em geral, os docentes apresentaram um bem-estar subjetivo moderado.

Tabela 3 – Estatística descritiva das dimensões da EBES

Dimensões	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
EBES – fator geral	2,80	0,34	1,77	4,00
Afetos positivos	3,18	0,71	1,10	5,00
Afetos negativos	2,34	0,80	1,00	4,77
Satisfação com a vida	3,07	0,26	2,33	4,13

Fonte: elaboração do autor.

A avaliação de fidedignidade da EBES foi analisada pelo Coeficiente de Alpha de Cronbach, obtendo o valor de 0,963, o teste de esfericidade de Bartlett com um Qui-Quadrado de 22442,353 (sig.<0,000), sendo considerado alto e adequado para as análises. Para medir o grau de relacionamento entre as variáveis da EBES, utilizou-se a técnica estatística de correlação com aplicação do índice de correlação de Pearson (r), conforme Tabela 4. As correlações, na maioria, foram positivas e significativas ($\rho < 0,01$), apenas a correlação entre afetos positivos e satisfação com a vida não obteve significância ($\rho > 0,05$). O fator geral da EBES teve uma forte correlação positiva com os afetos negativos (r=0,721, $\rho < 0,01$), e, como esperado, os afetos positivos e negativos obtiveram correlação moderada negativa (r= -0,424, $\rho < 0,01$).

Tabela 4 – Correlações entre as dimensões da EBES

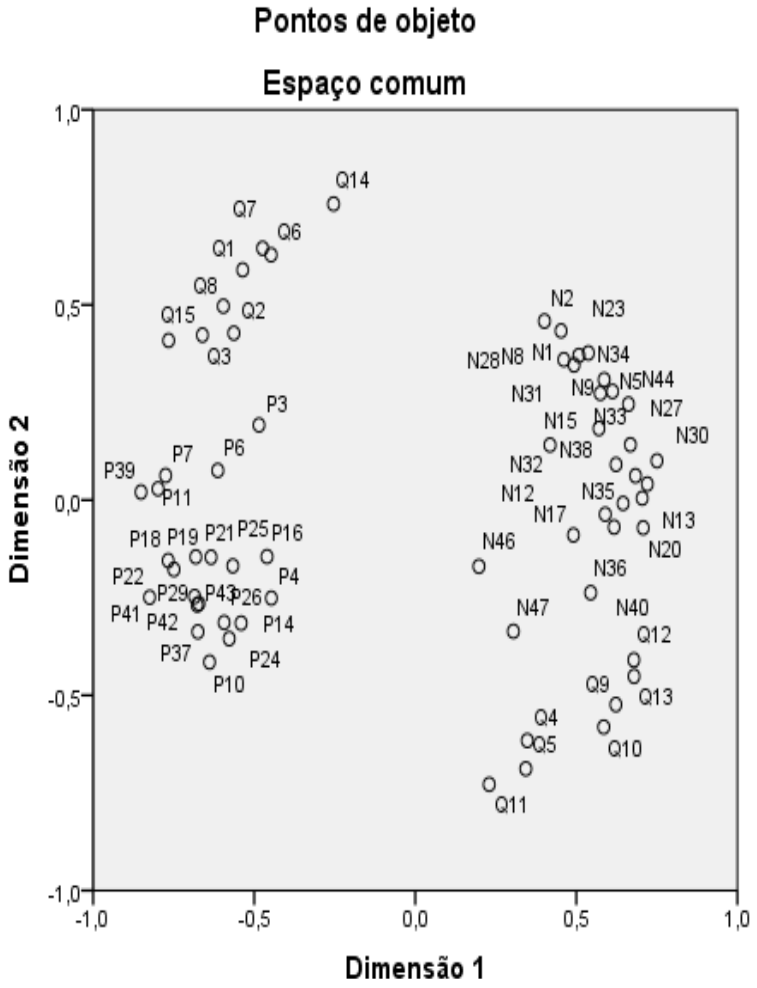
Dimensões	1	2	3	4
1 EBES – fator geral	1			
2 Afetos positivos	0,301**	1		
3 Afetos negativos	0,721**	-0,424**	1	
4 Satisfação com a vida	0,437**	0,072	0,206**	1

Fonte: elaboração do autor.
** $\rho < 0,01$.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para verificar as relações entre os itens da dimensão da EBES, realizou-se uma análise de escalonamento multidimensional (MDS). Foram usadas transformações intervalares, com medida de dissimilaridade por distância euclidiana e a transformação de dados em escores-Z. A Figura 1 apresenta a projeção bidimensional do MDS para os 62 itens da EBES, com o índice de Stress-1 de 0,157, com índice de dispersão (DAF) de 0,975 e o coeficiente de congruência de Tucker (TCC) de 0,987. Esses resultados indicam que a projeção representa bem o ordenamento dos itens decorrentes da EBES.

Figura 1 – MDS dos itens da EBES



Fonte: SPSS, v. 23.

P = afetos positivos; N = afetos negativos; Q = satisfação com a vida.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em termos gerais, o MDS corrobora a distribuição dos itens da EBES, exceto alguns itens de satisfação com a vida terem se aproximado dos afetos negativos, corroborando os resultados de correlação entre essas duas dimensões. Essa aproximação é um indicativo do estado emocional dos docentes, qual seja que, nestes momentos vivenciados na pandemia, o sistema emocional encontra-se fragilizado por preocupações e medos, colocando os estados de apreensão e aflição, entre outros, presentes no cotidiano.

Relações entre afetividade e satisfação com a vida

A satisfação com a vida é um julgamento cognitivo de alguns domínios específicos na vida, como saúde, trabalho, condições de moradia, relações socais, autonomia, ou seja, um processo de juízo e avaliação geral da própria vida de acordo com critérios próprios (SILVEIRA *et al*., 2015). Para Albuquerque e Tróccoli (2004), satisfação reflete, em parte, o BES individual, ou seja, o modo e os motivos que levam as pessoas a viverem suas experiências de vida de maneira positiva.

Dessa forma, foram efetuadas as correlações entre os itens de satisfação com a vida e afetos. Por questão de espaço, consideram-se as duas maiores correlações entre as variáveis, conforme no Quadro 2.

Quadro 2 – Correlações entre os itens de satisfação com a vida e os afetos da EBES

(continua...)

Descrição	Afeto	Correlação
Estou satisfeito com minha vida	bem	0,342**
	entusiasmado(a)	0,289**
Tenho aproveitado as oportunidades da vida	decidido(a)	0,323**
	determinado(a)	0,364**
Avalio minha vida de forma positiva	empolgado(a)	0,380**
	entusiasmado(a)	0,386**
Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida	desanimado(a)	0,289**
	nervoso(a)	0,285**
Mudaria meu passado se eu pudesse	chateado(a)	0,275**
	agressivo(a)	0,307**
Tenho conseguido tudo o que esperava da vida	contente	0,315**
	entusiasmado(a)	0,285**
A minha vida está de acordo com o que desejo para mim	contente	0,316**
	bem	0,310**
Gosto da minha vida	inspirado(a)	0,314**
	bem	0,404**

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

(conclusão)

Minha vida está ruim	deprimido(a) aborrecido(a)	0,422** 0,411**
Estou insatisfeito com minha vida	bem nervoso(a)	- 0,354** 0,358**
Minha vida poderia estar melhor	ansioso(a) irritado(a)	0,227** 0,233**
Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida	deprimido(a) triste	0,526** 0,503**
Minha vida é “sem graça”	deprimido(a) triste	0,467** 0,470**
Minhas condições de vida são muito boas	bem agressivo(a)	0,225** - 0,157**
Considero-me uma pessoa feliz	alegre bem	0,427** 0,461**

Fonte: elaboração do autor.

** Nível de significância de 0,01.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi compreender o estado emocional de professoras e professores de municípios de Goiás, nos momentos da pandemia da Covid-19, utilizando a escala de bem-estar subjetivo (EBES) de Albuquerque e Tróccoli (2004). Muitos são os olhares para esses profissionais, mas poucos são os estudos englobando a afetividade e a satisfação com a vida. A EBES mostrou atender satisfatoriamente aos interesses da pesquisa, composta pelas duas dimensões: afetividade (afetos positivos e negativos) e satisfação com a vida.

Os resultados apontaram que, em geral, o(a) professor(a) tem dúvida sobre sua qualidade de vida. Os participantes demonstraram nem discordar, nem concordar com as opções da pesquisa sobre o nível de satisfação ou insatisfação sobre a própria vida. Esse particular é uma indicação de que, nos momentos de pandemia, os docentes não têm certeza nem segurança do porvir. Incluem-se, possivelmente, o uso compulsório dos novos recursos tecnológicos e a brusca mudança nas atividades diárias.

A fragilidade da saúde mental dos docentes durante o isolamento social e a pandemia é evidenciada por meio dos frequentes resultados apontando momentos de infelicidade e insatisfação na qualidade de vida. As adversidades na saúde mental podem causar a sensação de pânico, evidenciando aborrecimentos e desprazeres na vida. Torna-se prudente ponderar as possíveis consequências decorrentes desse

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

estado emocional dos docentes no momento de retorno às atividades escolares presenciais. No retorno presencial, é fundamental que os docentes estejam em condições satisfatórias, aceitáveis e adequadas de saúde, para manterem o contato com os estudantes e promoverem a continuidade da formação acadêmica e a preparação para a vida.

Diante disso, verifica-se a contribuição desta pesquisa para a construção de uma percepção mais complexa acerca do bem-estar subjetivo dos docentes, destacando-se a relação entre os aspectos positivos e negativos do funcionamento psíquico, como também trazendo uma discussão interdisciplinar sobre a saúde mental coletiva, considerando-se a relevância de aspectos psicológicos, sociais, cognitivos e institucionais sobre a situação investigada.

Acerca da realização de novos estudos, ressalta-se a importância de abranger-se tal pesquisa também para os docentes de outras regiões do país, bem como de discentes. Fato este que possibilitaria uma avaliação global acerca dos indicadores do bem-estar de profissionais da educação e alunos das instituições e, assim, proporcionaria o desenvolvimento de ações de promoção de saúde mental e bem-estar para toda a comunidade educacional. Em paralelo, recomenda-se a construção de projetos interventivos com o corpo docente, visando, entre outros aspectos, o acolhimento coletivo (autoestima e confiança) e orientações para produção de aulas mais criativas, por meio de metodologias diferenciadas para todas as áreas do conhecimento.

Referências

ALBUQUERQUE, Anelise Salazar; TRÓCCOLI, Bartholomeu Tôrres. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 153-164, maio/ago. 2004.

ARAÚJO, Tânia Maria *et al*. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, Sup 1, Rio de Janeiro, 2019. DOI: 10.1590/0102-311X00087318.

CHIDA, Y.; STEPTOE, A. Positive psychological well-being and mortality: a quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine*, v. 70, p. 741-756, 2008.

CONTRERAS, F.; ESGUERRA, G. Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, v. 2, n. 2, p. 311-319, 2006.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Hedonia, Eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2008.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

DIENER, Ed *et al*. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, v. 125, p. 276-302, 1999.

DIENER, Ed; CHAN, Micaela Y. Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and WellBeing*, v. 3, p. 1-43, 2011. DOI:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x.

GALINHA, Iolanda Costa. *Bem-estar subjectivo*: factores cognitivos, afectivos e contextuais. Coimbra, Portugal: Quarteto, 2008.

GILL, T. M.; FEINSTEIN, A. R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. *Journal of the American Medical Association*, Chicago, v. 272, n. 8, p. 619-626, 1994.

MEDEIROS, Lucélia Kelly Alencar. *Bem-estar subjetivo*: a influência da avaliação cognitiva e afetiva na construção da saúde mental. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, RN, 2019.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, n. 52, p. 141-166, 2001.

RYFF, Carol D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 57, n. 6, p. 1069-1081, 1989.

RYFF, Carol D.; KEYES, Corel L. M.; SHMOTKIN, Dov. Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 82, n. 6, p. 1007-1022, 2002.

RYFF, Carol D.; SINGER, Burton H.; LOVE, Gayle Dienberg. Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society Lond. B*., n. 359, p. 1383-1394, 2004.

SANTOS, Ana Cristina Teixeira. *Análise de projetos pessoais*: adaptação pra o contexto brasileiro e sua relação com o bem-estar subjetivo. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, 2012.

SILVEIRA, Pablo M. *et al*. Criação de uma escala de satisfação com a vida por meio da Teoria da Resposta ao Item. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 64, n. 4, p. 272-278, 2015.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, 2, p. 201-209, 2008. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0102- 37722008000200010.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. S. *Psicologia positiva*: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SULS, Jerry; BUNDE, James. Anger, anxiety, and depression as risk factors for cardiovascular disease: the problems and implications of overlapping affective dispositions. *Psychological Bulletin*, v. 131, n. 2, p. 260-300, 2005.

NASCIMENTO, Alexsandro M.; TAISSUN, Amin Seba; MARTINS, Vanessa Bezerra C. Bem-estar subjetivo, bem-estar social e qualidade de vida relacionada à saúde: o caso da Fisioterapia. *Revista Científica da FASETE*, UniRios, n. 21, 2019.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

TEIXEIRA, Érico Felden; PEREIRA, Clarissa Stefani; SANTOS, Anderlei dos. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-250, abr./jun. 2012.

WATERMAN, Alan S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 64, n. 4, p. 678-691, 1993.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Falta de empatia ao trabalho docente: os dissabores vivenciados pelo professor durante a pandemia

Lack of empathy to teaching work: the disables experienced by the teacher during the pandemic

Falta de empatía al trabajo docente: las discapacidades experimentadas por el maestro durante la pandemia

Sônia da Cunha Urt[*]
Silvia Segovia Araujo Freire[**]
Adaline Franco Rodrigues[***]

Resumo

Este trabalho destaca a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são primordiais para possibilitar ao homem a percepção de si e de suas atitudes na relação com o outro na sociedade. Também explora e denuncia a falta de empatia ao trabalho docente emergido durante a pandemia, além de evidenciar a particularidade da educação escolar para o processo de constituição humana. Em contraposição, oferece um recorte bibliográfico de pesquisas que abarcam a empatia como fator preponderante para o enfrentamento ao adoecimento do professor em épocas de crises e inseguranças pessoais e profissionais. Estas, próprias do cenário atual, denunciaram o desapreço por esse profissional e apresentaram de forma explícita a desigualdade social nos moldes do trabalho remoto. Os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural fundamentam as análises realizadas no artigo. O interesse no assunto abordado está relacionado a pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia e Educação dessa instituição.

Palavras-chave: funções psicológicas superiores; educação; psicologia histórico-cultural; pandemia; empatia.

Recebido em: 29/10/2020 – Aprovado em: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.11797

[*] Doutora em Educação (Unicamp). Mestre em Educação (PUC-SP), Brasil. Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE) da UFMS. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0309-3498. E-mail: surt@terra.com.br

[**] Doutoranda do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - PPGEdu UFMS - Campus Campo Grande, MS. Mestre em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil. Graduada em Psicologia (UFMS). Membro do GEPPE – Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia e Educação da UFMS. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0196-6945. E-mail: ssafsm@gmail.com

[***] Doutoranda do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - PPGEdu UFMS - Campus Campo Grande, MS. Mestre em Ciências aplicadas à Saúde pela Universidade Federal de Goiás - UFG - Campus Jataí, GO. Graduada em Fisioterapia pela Faculdade Mineirense FAMA, Mineiros, GO. Membro do GEPPE – Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia e Educação da UFMS. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1605-5391. E-mail: adaline-franco@gmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This work highlights the importance of developing higher psychological functions, which are essential to enable humans to perceive themselves and their attitudes in relation to others in society. It also explores and denounces the lack of empathy for the teaching work that emerged during the pandemic, in addition to highlighting the particularity of school education for the process of human constitution. In contrast, it offers a bibliographic excerpt of research that includes empathy as a preponderant factor for coping with the illness of the teacher in times of crises and personal and professional insecurities. These, typical of the current scenario, denounced the lack of appreciation for this professional and explicitly presented social inequality along the lines of remote work. The theoretical assumptions of Historical-Cultural Psychology underlie the analyzes carried out in the article. The interest in the subject addressed is related to research developed by the Doctoral Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul and the Study and Research Group in Psychology and Education of that institution.

Keywords: higher psychological functions; education; historical-cultural psychology; pandemic; empathy.

Resumen

Este trabajo destaca la importancia de desarrollar funciones psicológicas superiores, que son fundamentales para que los hombres puedan percibirse a sí mismos y sus actitudes en relación con los demás en la sociedad. También explora y denuncia la falta de empatía por la labor docente surgida durante la pandemia, además de resaltar la particularidad de la educación escolar para el proceso de constitución humana. Por el contrario, ofrece un extracto bibliográfico de investigación que incluye la empatía como factor preponderante para el afrontamiento de la enfermedad del docente en tiempos de crisis e inseguridades personales y profesionales. Estos, propios del escenario actual, denunciaron la falta de valoración de este profesional y explicitaron la desigualdad social en la línea del trabajo a distancia. Los supuestos teóricos de la Psicología Histórico-Cultural subyacen a los análisis realizados en el artículo. El interés en el tema mencionado está relacionado con la investigación desarrollada por el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul y el Grupo de Estudios e Investigación en Psicología y Educación de esa institución.

Palabras-clave: funciones psicológicas superiores; educación; psicología histórico-cultural; pandemia; empatía.

Introdução

Estudar o desenvolvimento e as ações do sujeito implica considerar a mediação, os valores, os comportamentos cristalizados presentes nas relações e sua condição social e histórica. As funções mentais superiores e especificamente os processos de desenvolvimento das emoções e sentimentos vão sendo constituídos à medida que o indivíduo se desenvolve e vivencia as experiências da vida social e cultural, o que envolve a integração de múltiplos elementos: consciência, linguagem, pensamento, percepção, atenção e comportamento.

Entender o comportamento humano e especialmente as falhas no desenvolvimento ou nas habilidades emocionais sugere apreendê-lo mediante a compreensão de sua inserção sociocultural, como Vygotsky[1] sugere ao afirmar que, dessa forma, a cultura torna-se parte da natureza humana, em um processo histórico e social.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Isso significa que o ser humano é parte de uma espécie biológica, que só se forma e se desenvolve no interior de um grupo pertencente a uma cultura. O sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e de grupos, de forma que todas as relações interpessoais interferem em sua constituição, na formação dos sistemas psicológicos e na construção da própria consciência.

Ao considerar um contexto de adversidades, como de uma pandemia, por exemplo, pode-se verificar que o homem ainda precisa alavancar-se enquanto espécie humana e ser social. Nesse momento, comportamentos diante de situações dessemelhantes e de profissionais que atuam centrados em suas especialidades têm denunciado a desmoralização por meio dos discursos chocantes por parte dessa sociedade, especificamente aos trabalhadores da educação. São esses discursos que expedem indagações como: quais as falhas no desenvolvimento humano? Quanto a privação à educação contribui para a formação de sujeitos incapazes de se colocarem no lugar do outro em momentos como o do cenário atual em que vive o mundo?

Dessa forma, este artigo pretende discutir as condições impostas ao trabalho e à saúde dos docentes em tempo de pandemia e, em tempo, discorrer sobre a importância do desenvolvimento humano e de suas funções psicológicas superiores, para que possamos viver em sociedade exercendo a empatia e o respeito.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e sua imprescindibilidade para as relações humanas

Vygotsky fundamentou sua teoria no materialismo histórico-dialético, considerando que o homem se desenvolve de forma quantitativa e qualitativa, combinado às transformações históricas e culturais, de acordo com a sociedade na qual está inserido. Seu desenvolvimento ocorre por meio da mediação, com uso de instrumentos e signos que fazem parte de um processo complexo e culturalmente estabelecido por intermédio das relações sociais. Esse ser humano é histórico, estabelece-se em função de suas necessidades e das transformações realizadas na natureza, e suas ações modificam a si e a própria natureza. Trata se de uma relação dialética, homem e natureza, história e cultura, processos psicológicos elementares e processos psicológicos superiores, portanto, a natureza do homem é histórica.

Vygotsky (2007) atribui diferença entre as funções elementares e as funções superiores, afirmando que as primeiras se dão por meio de estímulos no ambiente, enquanto as segundas são autogeradas, criadas, e se tornam a causa imediata do

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

comportamento. Ele considera que o desenvolvimento advém da junção de duas linhas: os processos elementares, de antecedentes biológicos, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes orgânicas e de seu arranjo orgânico. A junção da ação da fala, dos olhos e das mãos provoca a internalização do campo visual, tornando-se percepção. Esse processo dá origem às formas caracteristicamente humanas de comportamento (VYGOTSKY, 2007).

Por compreender o sujeito em sua totalidade, Vygotsky não separa o biológico do cultural e o intelecto do afeto. Ao contrário, ele almeja compreender o processo de desenvolvimento humano e apontar as formas de modificação e maturação de suas funções, entre elas as funções psicológicas superiores, que caracterizam a espécie humana (REGO, 2014). As necessidades humanas, como as emoções, os desejos, os interesses e as motivações, compreendem todo esse processo, que também resulta no desenvolvimento do pensamento, da fala social, da escrita e, logo, torna-se abstrata. Percebe-se, dessa forma, a importância do ensino escolar, descrevendo que a maturação ocorre de forma plena quando o acesso à educação é possibilitado ao homem. Portanto, a educação escolar pode unir as funções elementares e as funções superiores em uma única direção, permitindo as relações entre pensamento e linguagem, a apreensão dos elementos culturais e sociais desenvolvidos ao longo da historicidade e a internalização de conhecimentos e significados.

Um importante fato ressaltado por Vygotsky (2007) é a articulação do conhecimento espontâneo ou adquirido ao conhecimento científico. O conhecimento espontâneo refere-se ao que a criança adquire por pertencer a um grupo social, as experiências que traz consigo, vivências culturalmente estabelecidas; e o conhecimento científico é o aprendizado sistemático, organizado, os conteúdos escolares.

A psicologia histórico-cultural apregoa uma compreensão de que o homem se constitui nas relações com o mundo, por meio das experiências acumuladas historicamente, e, dessa forma, desenvolve-se e interage socialmente. Tais constituição e interação ocorrem por meio do processo ensino-aprendizagem que se concretiza na educação. Na concepção de Urt e Morettini (2005), a educação, por se constituir em um procedimento organizado de transmissão da experiência social, desempenha um papel determinante no processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Martins (2015, p. 271) descreve que o processo de aquisição das particularidades humanas, no caso os comportamentos complexos culturalmente formados, ocorre por meio da prática histórico-social e afirma ainda que:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

A educação é, sem dúvida, o meio para que o homem possa aprimorar-se como espécie e desenvolver-se de maneira auspiciosa, para relações conscientes, afetivas, de respeito e humanizadas. Vygotsky (2007) e Smirnov (1969) avigoram o valor da afetividade na constituição do humano, ao apresentarem o sujeito como composto por corpo, afeto, cognição e meio social de modo indissociável, em que um é causa e efeito do outro, produto e produtor do outro, cuja fragmentação torna-se impossível, o que justifica o método dialético para se estudar o desenvolvimento humano.

Assim, a historicidade provoca o desenvolvimento emocional em função do tempo e pelo meio em que se desenvolve, visto que, no percurso histórico de desenvolvimento da humanidade, modificam-se os significados e sentidos dos sentimentos e emoções de outrora, o que, em uma época histórica, provoca sentimentos especiais nos membros de uma classe social determinada, pode provocar sentimentos opostos nos membros de outra classe social e em outra época histórica (SMIRNOV, 1969). Isso reflete no modo como a sociedade se constitui e ascende também aos sentimentos morais, às normas e aos sentimentos estéticos dos seres humanos, que, da mesma forma, dependem das relações estabelecidas pelo desenvolvimento emocional ocorrido desde a infância.

É nesse sentido que se ressalta a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e confere atenção à peculiaridade dos sentimentos e o quanto a educação complementa esse processo. O homem é um ser social, que necessita de outros homens, as suas relações lhe permitem desenvolver e aprender de forma que possa estabelecer e manter suas relações com o mundo e permitem ampla compreensão do outro, de cada função e sua contribuição para a história e a cultura de uma sociedade. Logo, envolvê-lo em toda circunstância que envolve a sociedade que pertence, no seu tempo e em sua história, favorece o seu posicionamento consciente e compreensivo frente às adversidades, por exemplo, uma pandemia, frente às pessoas e às atividades humanas nesse contexto, atividade descrita aqui no sentido do trabalho, que requerem respeito e empatia.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A empatia como fruto da relação consciente e hominizada

Segundo Goleman (1995, p.136), a palavra empatia tem origem grega – *empatheia*, que significa tendência para sentir o que se sentiria caso estivesse no lugar de outra pessoa. Já Brolezzi (2014, p. 155) aponta que o termo empatia teria nascido da palavra alemã *Einfühlung*, que significa "sentir dentro", "sentir em", atribuída ao filósofo alemão Robert Vischer (1847-1933), usada por ele em 1873, para delinear a experiência estética da simples contemplação de uma pintura artística, que poderia provocar uma simpatia (sentir com) estética. O autor salienta ainda que o conceito de empatia é relativamente recente e passou por um processo de ampliação, metamorfose e diversificação no decorrer dos anos. Assim, atualmente, empatia é um conceito designado para elucidar uma cadeia de manifestações humanas que indicam o conhecimento do outro, abrangendo suas ideias e seus sentimentos. Tais manifestações ocorrem cotidianamente, de várias formas, e propiciam ao sujeito "colocar-se no lugar do outro"; "sentir o que o outro sente, na perspectiva do outro"; ou então, são apresentadas como "uma resposta de uma pessoa ao estado afetivo de outra" (BASTOS; CARVALHO, 1992, p. 114).

Ao passo que a empatia não é uma conduta observável por si, mas uma circunstância induzida e vivenciada a partir de evidências indiretas, como a orientação de um comportamento para um objetivo, suas consequências, a coerência de certas relações estabelecidas em um intervalo de tempo e o caráter das reações de um ser humano ao comportamento do outro, conforme afirmam Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007), não é uma atitude somente, tampouco só uma emoção, mas um conjunto de sentimentos, valores e ações frente ao universo do outro.

Vygotsky (1999) também se apropriou do conceito de empatia vinculado à estética e destacou a importância da arte, sua compreensão, interpretação e participação, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, lado a lado à educação, expande a cultura, o conhecimento, as características de uma sociedade. Além disso, por meio da arte, o homem pode sentir-se, expressar-se e colocar-se no lugar do outro, a partir do momento que compreende e interpreta uma obra, seja literária, uma pintura ou peças teatrais, músicas, entre outras. Arte é cultura, é educação, é possibilidade de desenvolvimento humano e de um dos sentimentos essenciais para a vida em sociedade: *a empatia* (BARROCO; SUPERTI, 2014; BROLEZZI, 2014).

O termo apareceu nas produções de Vygotsky, especialmente nas obras da fase produtiva inicial, como no livro *Psicologia da arte* (1925/1999), na tentativa de elucidar a afinidade entre a imitação interior e a habilidade de compreensão

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dos outros, conferindo a eles sentimentos, emoções e pensamentos. Tais elementos podem ser encontrados nos conceitos mais explorados pelo autor, como catarse e vivência. Seus conceitos de empatia podem convir a diversos ramos da Filosofia, como a fenomenologia, e da Psicologia. Em particular da psicologia social, da educação e da neurociência, resultando em importante contribuição para compreender os fenômenos educativos (BROLEZZI, 2014; PRESTES; TUNES, 2012).

Brolezzi (2014) analisa a interligação dos conceitos empatia e catarse aplicados à estética e à arte, e tais considerações podem ser transcendidas a todos os aspectos das relações sociais, visto que se compreende que, para Vygotsky, o que produz a catarse é o elemento social subconsciente no indivíduo. A transformação na catarse conjugaria a elevação das emoções com outras funções mentais, aos níveis consciente, social e universal, de forma a envolver os aspectos cognitivos, sociais e culturais. Esse pressuposto está relacionado ao desenvolvimento do conceito de empatia – sem empatia, não há catarse.

Adentra-se, aí, ao conceito de vivência, imprescindível aos processos de desenvolvimento das funções mentais superiores e das relações humanas. Vygotsky (1999) percebe que, a partir da empatia pela arte, há a superação do sentimento individual, e seu aspecto criativo está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência comum. Não obstante, as emoções e os sentimentos são fenômenos inteligentes, muito além de meros reflexos sensoriais de predisposições biológicas, e a empatia se faz nessa interação entre o que se experimenta, o que se pensa e o que se sente. Chega-se, então, ao termo vivência, utilizado pelo autor para representar a ideia de que uma situação objetiva pode ser interpretada, vivida, percebida ou experimentada diferentemente por diversos sujeitos (BROLEZZI, 2014; PRESTES; TUNES, 2012).

Vê-se, assim, que a capacidade de promover empatia nos relacionamentos com as pessoas com as quais convivemos, seja em casa ou no trabalho, é uma das particularidades da inteligência interpessoal e basilar para quem quer se tornar emocionalmente eficaz (TAKAKI; SANT'ANA, 2004), ou seja, esse processo ocorre a partir das relações sociais e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Percalços e dissabores vividos pelos docentes durante a pandemia

As relações, especialmente no campo educacional, foram transformadas completamente frente à pandemia da Covid-19, que exigiu das instituições de ensino, públicas e privadas, o repensar de novas formas de organização pedagógica. Essa realidade fez com que a precarização do trabalho docente fosse ainda mais inten-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sificada, fazendo vir à tona a necessidade de olhar de perto a saúde mental dos professores, de tecer considerações e até mesmo delatar os falsos paradigmas e as falsas concepções populares acerca do trabalho docente nessa nova estruturação do espaço e da forma de ensino.

Pereira, Santos e Manenti (2020), em artigo publicado em maio de 2020, que trata da saúde mental de docentes em tempos de pandemia, relatam que no Brasil a pandemia teve seus primeiros efeitos em 03 de fevereiro de 2020, segundo publicação da Portaria n. 188, do Ministério da Saúde, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). Em 26 de fevereiro de 2020, ocorreu o primeiro caso confirmado de paciente infectado no país e, a partir de então, instaurou-se um momento de tensão que atingiu a estruturação da educação brasileira. Inicialmente, o calendário letivo foi suspenso, acreditando-se que as atividades logo retornariam, mas, com o passar dos dias e os números de infectados e óbitos cada vez maiores, percebeu-se que o retorno deveria ser postergado. Mediante essa situação, as escolas privadas, prejudicadas e pressionadas por seus clientes, iniciaram atividades remotas como estratégia didático-pedagógica. Tal panorama se estendeu rapidamente às escolas públicas. Frente ao aumento desse tipo de atividade, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 05/2020, reorganizando o calendário escolar e permitindo atividades não presenciais. Esse momento evidenciou e agravou a precarização do trabalho docente. Mais que isso, expôs o perfil alienante, excludente e explorador do capital diante das formas que o trabalho assume. Nesse cenário, evidenciaram-se, ainda, as concepções cristalizadas de organização da sociedade, que as forças conservadoras trazem arraigadas, no que tange à carga-horária, à mão de obra e à (des)valorização profissional.

Zaidan e Galvão (2020) corroboram esse apontamento e observam que essa situação não se instalou com a pandemia, mas é consequência da exasperação de forças conservadoras e neoliberais na política brasileira, que fortalece a exploração da mão de obra, uma vez que o trabalho toma todos os momentos e espaços do ambiente de descanso, do lar das professoras e dos professores, sem que sejam ressarcidos(as) por isso. Essa situação nem é percebida ou valorizada, e muitas vezes o trabalho docente é subestimado. Além disso, em diversas situações, os docentes não são preparados para utilização das ferramentas de aula remota.

Essa conjuntura acarreta muitos elementos corrosivos para o sistema educacional, como o árduo trabalho da reinvenção e da resiliência, a proatividade e a perspicácia em manter uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, associada às lacunas das condições trabalhistas, estruturais e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

formativas desses profissionais da educação (ZAIDAN; GALVÃO, 2020; PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020).

Durante os meses de mudanças na formatação do espaço de ensino e das relações de trabalho, distintos relatos, desabafos, postagens e notícias foram publicados, confirmando os obstáculos e os sofrimentos vividos pelos profissionais da educação. Alguns recortes dessas publicações foram feitos e são descritos a seguir, na tentativa de elucidar o que foi vivenciado pelos professores durante esse período.

Em reportagem publicada em junho de 2020, Hashizume (2020) relatou a realidade de uma aula pública virtual realizada por professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), destacando os efeitos da pandemia sobre a saúde mental. Nessa ocasião, a professora Mayte Amazarray, do departamento de Psicologia da UFCSPA, apresentou uma síntese das consequências da pandemia para os profissionais da educação, como a mudança abrupta da rotina de vida sem a possibilidade de um preparo; a sobreposição de papéis e atividades (maternidade, trabalho, questões domésticas etc.); o excesso de notícias sobre a pandemia e, por fim, as consequências econômicas e sociais ligadas a esse cenário.

Idemar Vanderlei Beki (2020), dirigente de um núcleo Sindical em Londrina, PR, publicou, em julho daquele ano, um artigo de opinião no *site* da Associação dos Professores do Paraná do Sindicato de Londrina, relatando as dificuldades dos professores no uso de plataformas *online*, com a burocratização do serviço, o aumento da carga horária e a dificuldade de acesso dos alunos. O texto apresenta também uma pesquisa com 270 professores(as) da rede estadual de ensino do Paraná, realizada por esse mesmo sindicato, que aponta que quase 30% dos professores entrevistados apresentavam alguma queixa de sofrimento mental e sobrecarga de trabalho em virtude do momento vivido. A ansiedade e o estresse foram os fatores mais preocupantes (16,4%), seguidos do sentimento de cobrança (por colegas de trabalho, alunos e familiares) e de demandas que geram angústias, cansaço e dores (10,2%), além de muito tempo em frente ao computador, com excesso de cansaço audiovisual e dores corporais (13,3%).

Anna Rachel Ferreira (2020) publicou, em agosto de 2020, pela *Revista Brasil Escola*, um texto intitulado "Teste: professor, como anda a sua saúde mental?", no qual apresenta alguns dados de pesquisa realizada em maio de 2020 por esse mesmo *site*, a fim de verificar a situação dos docentes durante a pandemia. Os dados apontam que, dos 8.121 profissionais da educação básica que responderam às perguntas, 28% avaliaram tal situação como péssima ou ruim e 30%, como ra-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

zoável. Apenas 8% afirmaram que se sentem ótimos ao comparar a própria saúde emocional antes e depois da quarentena. Na sequência, a autora apresentou alguns quesitos para o enfrentamento desse período e do sofrimento psíquico, como a necessidade de escutar, entender e apoiar o outro.

Também em agosto, Janaína Junqueira Valaci Cruvinel e Karina Klinke (2020) publicaram, no *site* "Pensar a Educação", as dificuldades e a precarização do trabalho docente em Minas Gerais. Nessa reportagem, as autoras relataram que os profissionais da educação sequer participaram de qualquer decisão para a estruturação da educação de forma remota. As autoras finalizam a reportagem refletindo que é nesse contexto autoritário que o papel dos profissionais da educação é precarizado, em um novo modelo de ensino – enquanto docentes se desdobram em suas tarefas diárias, outros atores sociais são convocados a pensar a educação.

No mesmo mês, Lucas Santana (2020) publicou, na *Revista Nova Escola*, os relatos da dificuldade cotidiana do ensino a distância e a esperança de dias melhores para três professoras. A primeira, moradora de Piraí, no interior do Rio de Janeiro, professora do primeiro ano do ensino fundamental, relatou a sensação de impotência frente à nova realidade, ao mesmo tempo em que se referiu ao medo de voltar às atividades presenciais e ao risco de contaminação. Observou ainda que menos de 25% dos alunos acessam a plataforma *online*, e os que não têm acesso à internet podem buscar as atividades elaboradas por ela e impressas na escola. A segunda professora, moradora de Porto Alegre, RS, que leciona para os anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, desabafou afirmando que: "de repente, suas vidas mudaram da água para o vinho". Relatou que sentiu medo e insegurança diante de um vírus desconhecido que transformou seu cotidiano e mencionou o receio de retorno às atividades com aglomeração. Por fim, a terceira professora, educadora do quinto ano da rede municipal e moradora de Campinas, SP, explicou que imaginava que tudo ocorreria bem rápido e logo voltaria ao normal. Confessou que já passou por situações de ficar deprimida e angustiada e que chorou ao ver os alunos em uma videochamada pela primeira vez.

A (des)empatia frente aos dissabores vivenciados pelo professor em tempos de pandemia

O mundo todo vive uma situação atípica, em função da pandemia instaurada pela doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2. A Covid-19 carrega, além das incertezas, o medo, a dor, a fadiga e o desespero para todos, inclusive para os docen-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tes. Ao considerar o sujeito um ser histórico e social, pode-se compreender o quanto esse momento tem apresentado dificuldades para que este mantenha as relações necessárias para o seu desenvolvimento, especificamente no que tange à educação. Urt e Morettini (2005, p. 105) descrevem que a natureza do desenvolvimento psíquico do homem é socio-histórico, "visto que o indivíduo assimila experiências das gerações passadas e as transmite, e isto se processa por meio da educação". É na educação escolar que o homem pode ter a oportunidade de desenvolver, aprender e apropriar-se de conhecimentos que favorecerão sua constituição e suas relações.

O ser humano precisa das relações sociais, porque é a partir delas que se constitui, desenvolve suas funções psicológicas superiores, perpetua a história e a sociedade. A empatia, como resposta afetiva desenvolvida e produto do desenvolvimento das funções mentais superiores, faz parte desse processo de constituição e torna-se fundamental para a compreensão e o respeito ao outro.

Em se tratando do trabalho docente, pesquisas recentes apontam um quadro de exaustão dos professores, que passaram a relatar sintomas de ansiedade e esgotamento mental frente às cobranças e às pressões de diferentes ordens relacionadas às novas formas assumidas pelo trabalho (OLIVEIRA, J., 2020; PRAUN, 2020). Nesse momento, percebe-se também uma crescente desvalorização desse profissional e uma enxurrada de críticas indevidas pelos mais diversos motivos. Facilmente, pode-se deparar com comentários pejorativos que se dirigem ao professor como alguém que hoje "recebe o salário sem trabalhar" ou "ganha para ficar em casa". Esses comentários apontam a falta de reconhecimento, de empatia e informação em relação ao trabalho docente. A negação ou a falta de empatia frente ao trabalho desse profissional ignora as elevadas horas e os esforços dispensados na elaboração de atividades, aulas, provas, reuniões *online*, bem como a falta de facilidade com as plataformas digitais, além de outras atividades burocráticas cuja finalidade é impulsionar o processo de aprendizagem mesmo em um momento atípico da sociedade.

Essa constatação remete às observações de diferentes situações explicitadas no âmbito da educação brasileira. Mariano e Muniz (2006), por exemplo, descreveram que o cenário educativo brasileiro apresenta um quadro deficiente no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores, às condições de trabalho, à formação e à prática profissional docente do ensino público. O panorama descrito pelos autores foi observado em tempos comuns, mas o que pensar sobre as condições de trabalho e a carga física e emocional em tempos de pandemia? A pormenorização do trabalho do sujeito professor em um momento de pandemia escancara a *falta da educação*. Atenção! Estamos falando *da educação* e não de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

educação. A educação é a forma de construir o caráter social e material do homem, sua subjetividade e aquisição de saberes primordiais para sua vida, pois é por meio da organização da educação que a cultura é historicamente transmitida.

Entende-se que Vygotsky atribuiu à educação escolar um papel indispensável no desenvolvimento humano, caracterizando-a como fator imprescindível para a aprendizagem de conteúdos historicamente organizados e possíveis de contribuir para o desenvolvimento das funções mentais das crianças, tornando-as posteriormente homens ou mulheres críticos, humanos e conscientes de suas atitudes para a vida em sociedade. Essa concepção da educação é descrita por Rego (2014, p. 104), que reforça a compreensão de que o espaço escolar possibilita as transformações na vida do ser humano:

> Na escola as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explicito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções cientificas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Dessa forma, percebe-se como a falta *da* educação influencia na formação do sujeito, na sua subjetividade e na capacidade de abstração, para ter uma compreensão de diferentes circunstâncias de forma ampla e precisa, como no caso de uma pandemia. Não colaborar com o distanciamento social, não ter empatia, não compreender a dimensão das consequências, desconsiderar todo o trabalho dos docentes, entre outras atitudes, podem ser resumidas por uma sociedade cujo desenvolvimento cultural e educacional se demonstra corrompido. É importante ressaltar que esse fator, percebido durante a pandemia, soma-se a inúmeros outros que favorecem o adoecimento docente.

Apesar do distanciamento social, as atividades docentes têm sido desempenhadas perante inúmeras dificuldades, com o intuito de colaborar com o aprendizado e contribuir para o desenvolvimento das crianças. Dados descritos no relatório sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, organizado por Dalila Andrade Oliveira (2020), apontam que grande parte (84%) dos(as) professores(as) de todo o país continua a desenvolver atividades de trabalho de forma remota; quase metade (46%) desses(as) docentes continua interagindo com os estudantes; e mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Os dados considerados nesse relatório, a partir de pesquisa realizada em todos os estados brasileiros, confirmam por si só a excessiva carga física e psíquica carregada pelos docentes durante o período de pandemia.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em meio à turbulência da Covid-19, torna-se imperativo pensar em medidas necessárias para evitar a disseminação do vírus, em novas formas de trabalho, no desrespeito ao docente e em medidas que possam colaborar para a saúde mental desses profissionais ainda durante esse momento. Silva *et al*. (2020) indicam a necessidade de instrumentalizar os docentes para o uso de tecnologias, a criação de espaços virtuais compostos de equipes multiprofissionais, para propiciar cuidado à saúde mental desses trabalhadores por meio da compreensão das angústias e dos sentimentos que envolvem suas vidas no contexto de pandemia.

Jackson Filho *et al*. (2020) ressaltam a importância de se dar visibilidade ao aspecto do adoecimento durante o período de pandemia, para que não implique em sua pouca valorização nas políticas públicas. O campo do trabalho de forma integral deve ser considerado nesse momento de enfrentamento da Covid-19. Considera-se, porém, que poucos compreendem a dimensão e as forças dispensadas para a contenção do vírus SARS-CoV-2. Por meio das pesquisas, da ciência e da educação, estão sendo empenhados esforços possíveis e impossíveis para que a vida humana não seja dizimada por esse vírus. Pois bem, soa como escárnio quando se fala que a continuidade da vida humana depende justamente do setor que se encontra em tamanha difamação, desvalorização e empobrecimento por essa sociedade neoliberal.

Dias e Pinto (2020) enfatizam a importância da educação quando descrevem que, com inteligência, integridade, competência e planejamento, essa crise pode ensinar e, em tempo futuro, contribuir para formar cidadãos conscientes e melhorar a educação no Brasil e no mundo. Assim como Pessoa (2020) descreve que, apesar de todo obscurantismo e negacionismo, é preciso entender a importância da educação, para que se pense em uma transformação social pós-pandemia, e adverte sobre a necessidade de formar jovens com valores éticos, altruístas, colaborativos, propondo uma sociedade mais justa, baseada na igualdade democrática e inclusiva.

A educação coopera com a conexão do conhecimento adquirido por meio das experiências ao conhecimento científico, organizado, eleva o pensamento e a capacidade crítica do homem e faz com que ele perceba seu papel na sociedade e as condições favoráveis para o seu crescimento pessoal. Inegavelmente, a educação pode favorecer e contribuir para a transformação da sociedade, desde que todos possam ter acesso a ela, em seus mais profundos e verdadeiros sentidos, significados e recursos necessários para o aprendizado. Uma sociedade que considera a educação como principal mecanismo de desenvolvimento pessoal, cultural, histórico e econômico torna-se um coletivo de pessoas com valores éticos e morais que, em momentos atípicos, como em uma pandemia, disseminam respeito, cooperação,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

responsabilidades mútuas e empatia. Também não difamam a ciência, não abatem a dor do outro, não desvalorizam o trabalho alheio, não contribuem para o adoecimento do próximo, não realizam discursos vulgares, do tipo "ir passando a boiada", como forma de se dar seus jeitos.

É na luta por uma sociedade mais justa, pela valorização dos profissionais, mesmo diante das imensuráveis dificuldades e limitações, que este trabalho se refere aos docentes, à educação, à pesquisa e à ciência, que não cedem e não se curvam perante as tentativas tenebrosas dessa sociedade capitalista.

Considerações finais

A pandemia denunciou, de forma transparente, sem qualquer artifício, a necessidade de se pensar a educação como processo de formação, constituição e transformação do homem, pelo fato de ter expressado a desigualdade sem subterfúgios como a máxima dessa sociedade. A escola, com sua peculiaridade, como instituição social e de direito de todos, escancara nesse momento a falta de respeito e investimento na educação brasileira. Os comportamentos e os discursos direcionados ao docente apresentam total falta de respeito e conhecimento sobre sua função singular na sociedade e sua contribuição na formação do homem.

O homem se relaciona com o mundo, e esse mundo precisa estar preparado para contribuir com a constituição de cada ser singular. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fundamental para que o sujeito possa se relacionar, se desenvolver, aprender e colaborar com a formação de outros sujeitos, por meio da internalização e da compreensão dos processos mentais que se pode permitir viver como sujeito participativo e consciente, e não meramente repetidor de comportamentos e conceitos impostos por uma sociedade desagregadora e desigual.

Não resta dúvidas sobre a necessidade de novos estudos acerca do processo de trabalho e adoecimento docente, porém, a pandemia expôs, de forma cristalina, como o professor é percebido pela sociedade. Percebe-se, em suma, que a sociedade organizada sob ideais capitalistas, de legado neoliberal, reforçados pelo cenário político brasileiro, cuja prioridade é a estabilização econômica "custe o que custar e a vida que custar", é a grande fomentadora desta *falta da educação* e, por consequência, da falta da empatia promulgada. Aqui, os pais e/ou responsáveis percebem o professor como o cuidador, alguém que tem dia e hora marcados para cuidar de seus filhos por determinado período, ao mesmo tempo em que desvalo-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

rizam a sobrecarga e o trabalho desempenhado pelo sujeito professor durante sua atividade e sua peculiaridade.

Por fim, ressalta-se como a pandemia, de forma explícita, tem delatado essa *(des)empatia* ao trabalho docente e nas relações sociais como um todo, por isso, reforça-se o quanto a educação voltada para o desenvolvimento afetivo, humanizador e empático é imprescindível ao sujeito e à sua constituição, para que se possa viver em uma sociedade que objetive a formação e a emancipação humana.

Nota

[1] Nas referências ao psicólogo soviético, a grafia de seu nome é registrada de diversas formas, como Vigotski, Vigotsky, Vygotsky. No entanto, neste trabalho, aparece na forma Vygotsky, preservando a grafia adotada por diferentes autores, quando citado nas indicações bibliográficas.

Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004. Acesso em: 06 out. 2020.

BASTOS, Maria Fernanda; CARVALHO, Alysson Mascote. Empatia entre crianças. *In*: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SBP, 21. Comportamento pró-social: questões filogenéticas e ontogenéticas. *Anais* [...]. Ribeirão Preto, SP, 1992. p. 114-116. Disponível em: https://www.sbponline.org.br/arquivos/1991.PDF. Acesso em: 07 out. 2020.

BEKI, Idemar Vanderlei. *O sofrimento mental se agrava no período da pandemia*. APP Sindicato Londrina *[online]*. 2020. Disponível em: https://www.applondrina .com/2020/07/17/o--sofrimento-mental-se-agrava-no-periodo-da-pandemia-01/. Acesso em: 07 out. 2020.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia em Vigotski. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 153-166, jul./dez. 2014.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 99-133, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000200007 &lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2020.

CRUVINEL, Janaína Junqueira Valaci; KLINKE, Karina. Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia: a experiência de Minas Gerais. *Revista Virtual Pensar Educação, Pensar o Brasil*, Belo Horizonte, UFMG, 7 ago. 2020. Disponível em: https://pensaraeducacao. com.br/pensaraeducacaoempauta/precarizacao-do-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-a-experiencia-de-minas-gerais/. Acesso em: 7 out. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001. Acesso em: 07 out. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

FERREIRA, Anna Rachel. Teste: Professor, como anda a sua saúde mental? *Nova Escola [online]*, 10 ago. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19611/ teste-professor-como-anda-a-sua-saude-mental#. Acesso em: 07 out. 2020.

JACKSON FILHO, José Marçal *et al*. A saúde do trabalhador e o enfrentamento da COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 2020. ISSN: 2317-6369 (*online*). Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-6369ED0000120. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HASHIZUME, Cristina Miyuki.*Professoras da UFRGS e UFCSPA destacam os efeitos da pandemia na saúde mental*. Proifes - Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico [*online*]. 2020. Disponível em: https://www.proifes.org.br/noticias-proifes/professoras-da-ufrgs-e-ufcspa-destacam-efeitos-da-pandemia-na-saude-mental/. Acesso em: 07 out. 2020.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, UERJ, ano 6, n. 1, p. 77-88, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307838249. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARTINS, Ligia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Relatório Técnico. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). 2020. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/. Acesso em: 05 out. 2020.

OLIVEIRA, Joana. Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. *El País*, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html. Acesso em: 24 jun. 2020.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fabio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3986851. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74. Acesso em: 3 jun. 2022.

PESSOA, Romualdo. *Os desafios dos docentes em tempos de pandemia e de novas tecnologias de ensino*. Ascom Adufg-Sindicato. Publicado em: 03 jul. 2020. Disponível em: https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/8696-artigo-os-desafios-dos-docentes-em-tempos-de-pandemia-e-de-novas-tecnologias-de-ensino. Acesso em: 05 out. 2020.

PRAUN, Luci. A espiral da destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vygotsky: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

SANTANA, Lucas. Professores na pandemia: "De repente, nossas vidas mudaram da água para o vinho". *Revista Nova Escola [online]*, 06 ago. 2020. Disponível em: https://nova escola.org.br/conteudo/19604/professores-na-pandemia-de-repente-nossas-vidas-mudaram-da-agua-para-o--vinho. Acesso em: 07 out. 2020.

SILVA, Andrey Ferreira da *et al*. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300216, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/physis/v30n2/0103-7331-physis-30-02-e300216.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

SMIRNOV, Anatoli A. Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, L. *et al*. *Psicologia*. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1969. p. 355-382.

TAKAKI, Maria Harue; SANT'ANA, Debora de Mello Gonçalves. A empatia como essência no cuidado prestado ao cliente pela equipe de enfermagem de uma unidade básica de saúde. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 9 n. 1, p. 79-83, jan./jun. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/55679/Downloads/1708-3553-1-PB.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

URT, Sonia da Cunha; MORETTINI, Marly Teixeira. *A Psicologia e os desafios da prática educativa*. Campo Grande: UFMS, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1925). *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAIDAN, Junia Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020. p. 261-275.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Práticas de cuidado de si no isolamento social

Practises of self care in the social isolation

Prácticas autocuidado en aislamiento social

Fernanda Antônia Barbosa da Mota[*]
Heraldo Aparecido Silva[**]

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição do cuidado de si para a ressignificação da prática docente no panorama atual de isolamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus. Traremos algumas noções acerca das práticas do cuidado de si dos períodos helenístico e romano dos séculos I e II d.C., para refletir sobre o isolamento social e explicitar como as referidas práticas podem contribuir para a saúde de si, mesmo no momento em que a biopolítica age sobre os corpos docentes como se fossem máquinas, para ampliar as suas aptidões e extorquir suas forças. Para refletir sobre a estética da existência e o cuidado de si como um modo de dar contornos éticos à existência de uma forma bela, utilizamos Foucault (2011, 2018), Veiga-Neto (2003, 2016), Hadot (2004), Gallo (2008, 2013), Pagni (2011, 2012), entre outros. As práticas de si podem contribuir para lidar melhor com a situação pandêmica, pois somente com o cuidado de si podemos cuidar do outro, ao proporcionar melhores condições físicas e mentais para o enfrentamento de um contexto adverso no qual as novas metodologias educacionais foram subitamente inseridas na vida dos docentes, que tiveram que se reinventar no cenário contemporâneo de crise.

Palavras-chave: cuidado de si; isolamento social; estética da existência.

Recebido: 26/10/2020 – Aprovado: 12/08/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.11784

[*] Graduada em Pedagogia. Mestrado em Educação e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professora efetiva da UFPI, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Formação Humana, Filosofia da Educação e Infância, Educação e Filosofia, Filosofia Francesa Contemporânea (Deleuze e Foucault), Filosofia da Diferença, Estética da existência, Subjetivação e Práticas de si. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-5991-100X. E-mail: fabmota13@yahoo.com.br

[**] Professor Associado na UFPI, vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE/CCE e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL/CCHL (UFPI). Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Temas de pesquisa: filosofia da educação; filosofia prática; história da filosofia; pragmatismo; neopragmatismo; filosofia contemporânea, filosofia e literatura; histórias em quadrinhos; cultura pop; desenhos animados; documentários; seriados; filmes; experiência e cultura (Walter Benjamin); subjetivação e práticas de si (Michel Foucault); linhas de segmentaridade e literatura menor (Gilles Deleuze e Félix Guattari); narrativa e redescrição (Richard Rorty); desleitura e literatura sapiencial (Harold Bloom); arte do romance, estética, cultura e existência (Milan Kundera); Richard Shusterman (somaestética e cultura pop). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5533-0726. E-mail: heraldokf@yahoo.com.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article aims to reflect on the contribution of self-care to the reframing of teaching practice in the current panorama of social isolation caused by the coronavirus pandemic. We will bring some notions about the self-care practices of the Hellenistic and Roman period of the 1st and 2nd century's d.C., to reflect on the social isolation and to explain how these practices can contribute to the subjects' health of themselves at the moment when biopolitics acts on teaching staff as if they were machines, to expand their skills and extort their strength. To reflect on the aesthetics of existence and self-care as a way of giving ethical outlines to existence in a beautiful way, we used Foucault (2011, 2018), Veiga-Neto (2003, 2016), Hadot (2004), Gallo (2008, 2013), Pagni (2011, 2012), among others. Self-practices can contribute to better deal with the pandemic situation, since only with self-care can we take care of the other, by providing better physical and mental conditions to face an adverse context in which the new educational methodologies they were suddenly inserted into the lives of teachers who had to reinvent themselves in the contemporary crisis scenario.

Keywords: self care; social isolation; aesthetics of existence.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la contribución del autocuidado al replanteamiento de la práctica docente en el panorama actual de aislamiento social provocado por la pandemia de coronavirus. Aportaremos algunas nociones sobre las prácticas de autocuidado del período helenístico y romano de los siglos I y II d.C., para reflexionar sobre el aislamiento social y explicar cómo estas prácticas pueden contribuir a la salud de los sujetos en el momento en que la biopolítica actúa sobre el profesorado como si fuera una máquina, para ampliar sus habilidades y extorsionar su fuerza. Para reflexionar sobre la estética de la existencia y el autocuidado como una forma de dar trazos éticos a la existencia de una manera hermosa, utilizamos a Foucault (2011, 2018), Veiga-Neto (2003, 2016), Hadot (2004), Gallo (2008, 2013), Pagni (2011, 2012), entre otros. Las autoprácticas pueden contribuir a enfrentar mejor la situación pandémica, ya que solo con el autocuidado podemos cuidar al otro, al brindar mejores condiciones físicas y mentales para enfrentar un contexto adverso en el que las nuevas metodologías educativas se insertaron repentinamente en la vida de los docentes que tuvieron que reinventarse en el escenario de crisis contemporáneo.

Palabras-clave: autocuidado; aislamiento social; estética de la existencia.

Introdução

O novo cenário de pandemia assola o mundo inteiro, inclusive o Brasil. É preciso ressaltar que não fomos preparados para o enfrentamento do isolamento social, o qual nos arrancou de nossas rotinas diárias, de convívio com a coletividade, seja em casa, no trabalho ou em qualquer âmbito social, ou seja, um convívio que nos constitui e que dá contornos à nossa existência. A importância do momento se dá não somente no âmbito pessoal, mas sobretudo no profissional, de modo que o cuidado com nossa saúde física e mental se torna imperioso para o desenvolvimento de atividades diárias, mas que tiveram uma reconfiguração para atender as necessidades do momento.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Em meados de março de 2020, fomos submetidos ao isolamento social como uma medida de enfrentamento em relação ao problema da disseminação do vírus. Tal medida foi considerada necessária, inclusive para não colapsar o sistema de saúde. A determinação, amplamente divulgada nos meios de comunicação e nas redes sociais, era "fique em casa", subentendendo-se para cuidar de si e do outro. No entanto, esse cuidado se referia ao distanciamento para o não contágio, no entanto, o cuidado a que nos referimos aqui é de nos mantermos no distanciamento, mas com a mente sã.

Desse modo, buscamos refletir o atual momento em que vários professores se encontram com dificuldades de se adaptarem às novas exigências de ter que trabalhar em ensino remoto sem treinamento adequado, com aulas improvisadas e tendo que manter vida pessoal e profissional em um mesmo ambiente, algo preocupante para a saúde mental. Assim, apontamos aqui as técnicas do cuidado de si, para o auxílio das necessidades do momento. Recorremos às referidas práticas do cuidado de si dos períodos helenístico e romano dos séculos I e II d.C., para compreensão de tais práticas, traremos os ensinamentos do "Foucault professor", assim denominado porque os textos do seu último domínio teórico, da chamada estética da existência, são constituídos predominantemente pelas aulas ministradas pelo notório filósofo francês. Nessa perspectiva, Muchail (2011, p. 10) observa que: "Ao pronunciar as aulas, Foucault-professor faz muitos outros falarem". Essa miríade de outros autores engloba os filósofos da antiguidade greco-romana, cujos ditos e escritos são reatualizados incessantemente através de Foucault, como um convite para pensarmos nossas atitudes, práticas, relações pessoais e interpessoais, além da própria provisoriedade da vida.

Diferentemente da filosofia moderna, que enfatiza a racionalidade científica, a filosofia antiga se caracterizava pela ênfase nos ensinamentos sapienciais, voltados para nortear a conduta de modo ético. Na contemporaneidade, em virtude da excepcionalidade pandêmica, acreditamos que um retorno ao cultivo de hábitos edificantes da espiritualidade filosófica antiga proporcionaria mais benefícios às pessoas individual e coletivamente do que uma imersão ainda maior no mundo claustrofóbico e densamente administrado das relações fugazes, hiperativas e tecnológicas. Nesse sentido, as práticas de si podem representar uma forma de governo contrária aos preceitos políticos e biopolíticos de disciplina e controle dos nossos corpos, que sujeita, dociliza e exaure as forças, causando exaustão e adoecimento.

Nas vertentes estoica e cínica, sob a forma de técnicas ou práticas de si, tais ensinamentos acessíveis indistintamente a todas as pessoas podem ser definidos como uma filosofia de vida, cujas relevância e utilidade podem ser corroboradas nos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

dias atuais. A retomada das práticas de si filosóficas faz-se necessária porque, no momento atual de crise, acarretada pela pandemia mundial de coronavírus, torna-se ainda mais nítido o fato de que aquilo que afeta a saúde dos indivíduos também afeta o desenvolvimento dos processos educativos com os quais os docentes estão diretamente envolvidos. Desse modo, o caráter interdisciplinar da filosofia clássica pode ser bastante útil para mediar algumas reflexões em torno da delicada relação entre educação e saúde.

A biopolítica e o governo sobre o corpo

A partir da análise foucaultiana sobre o advento da noção de biopolítica no final do século XVIII, podemos explicitar que o problema priorizado na presente discussão não é especificamente sobre os efeitos deletérios de vida e morte acarretados pela pandemia. Trata-se, não obstante, de um problema mais abrangente e sistemático, porque, conforme argumentamos, a crise pandêmica conferiu mais visibilidade aos mecanismos de controle social sobre a vida, uma vez que as tênues barreiras entre o espaço coletivo e o espaço individualizado foram transgredidas, hibridizando lar e trabalho em um único ambiente de clausura. A percepção de uma suposta proteção que muitos indivíduos encontravam no conforto de seus respectivos lares, considerados como refúgios pessoais para amealhar novas forças para a retomada laboral dos dias (ou tardes e noites) seguintes, foi solapada com uma intrusão de sobrecarga de trabalho em casa. Este rompante na rotina cotidiana dos sujeitos foi amenizada midiaticamente pela simpática expressão *home office*, que induz ao equívoco de que todos os sujeitos protagonistas do trabalho docente têm as condições ideais de um escritório em casa: acesso estável à internet, com pacote de dados compatível ao seu efetivo uso laboral, estrutura e recursos materiais próprios, treinamento específico para o uso eficaz de aplicativos compatíveis com seus computadores, celulares ou *notebooks* e domínio das tecnologias de informação e comunicação, para o decorrer exitoso das atividades remotas ou híbridas. Como podemos notar, não se trata de uma descrição compatível com a realidade brasileira e, especificamente, no que concerne ao segmento educacional, parte considerável dos docentes e discentes está inserida na situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Inicialmente, quando acompanhamos a argumentação foucaultiana, deparamo-nos com a constatação de que, de tempos em tempos, a humanidade é afligida por eventos letais e extemporâneos que modificam a tessitura das relações pessoais e sociais, visto que as pandemias introduzem com imprevisibilidade milhares de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mortes no sistema ordenado do maquinário das sociedades. Esse impacto é descrito nos seguintes termos foucaultianos:

> Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de morte mais frequente, mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar. Em suma, a doença como fenômeno da população; não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida – é a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece (FOUCAULT, 2005, p. 290-291).

Nessa perspectiva, podemos afirmar também que o *modus operandi* a partir do qual rotineiramente vivemos é consideravelmente afetado, porque grande parte da população, desnorteada pelo medo da morte, suspende indefinidamente suas atividades nos diversos setores produtivos. Em termos ligeiramente coloquiais, podemos descrever a referida situação como um descontrole de corpos, um frenesi de corpos ou uma generalizada apatia de corpos. O uso proposital de tais expressões pode ser elucidado a partir do prisma foucaultiano.

Desse modo, a partir da distinção estabelecida originalmente pela análise de Foucault (1988) acerca do poder político exercido sobre a vida, temos uma *anátomo-política* e uma *biopolítica*.

> Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e de controles reguladores: uma biopolítica da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Em ambos os conceitos, de *anátomo-política* e de *biopolítica*, podemos verificar que a centralidade da noção de corpo serve para compreender de modo mais aprofundado as sutilezas e as crueldades das sociedades modernas e contemporâneas, bem como de suas políticas para o governo dos corpos. Assim, em linhas gerais, o poder sobre a vida é exercido em duas vertentes interligadas: em um primeiro mo-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mento, o corpo é *disciplinado* para desempenhar funções socialmente produtivas, através de técnicas criadas para a docilização dos corpos; em um segundo momento, o corpo é *controlado* biologicamente tanto para durar mais ou menos quanto para gerar mais ou menos outros corpos ou, inversamente, para não gerar de modo algum. O poder disciplinar da *anátomo-política* se certifica de preparar os corpos para serem adequadamente integrados ao maquinário do sistema econômico capitalista, exercendo a dupla função de trabalhador e consumidor. Já a biopolítica exerce um controle biológico sobre os corpos, determinando os limites e a qualidade de vida, o controle de natalidade e a longevidade populacional.

> Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso, foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento (FOUCAULT, 1988, p. 132-133).

Como argumentamos anteriormente, a provisória saída dos sujeitos da complexa engrenagem social, propiciada à revelia de nossos desejos e vontades pela situação pandêmica atual, possibilita um olhar diferenciado sobre muitos aspectos da vida. Nesse sentido, as práticas de si podem representar uma forma de governo contrária aos preceitos políticos e biopolíticos de disciplina e controle dos nossos corpos.

> Governar é agir sobre si mesmo, em vistas de se posicionar criticamente diante de quaisquer ações de condução. Inexistem relações de governo que não sejam aquelas exercidas sobre sujeitos livres, que dispõem de um campo plural de possibilidades e alternativas. Essas alternativas se estendem, desde a aceitação de uma determinada condução até a constituição de contracondutas ao modo como ela é exercida. As contracondutas são elevadas a novo ponto de partida, diante das diferentes relações de governo; elas designam um cuidado político de si, porque o sujeito é constituído como tal em virtude da relação política do governo de si mesmo em face do governo dos outros (CANDIOTTO, 2010, p. 161).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nessa perspectiva, a noção de governo engloba não somente nossas ações e relações diretamente ligadas ao efetivo exercício político, mas também tudo aquilo que nos afeta e que afetamos: família, estudos, trabalho, afetividade, etc. Isso porque, no seu aspecto político, o conjunto das técnicas do cuidado de si encerra uma medida alternativa no âmbito do jogo estratégico de forças entre indivíduos livres, ao proporcionar modelos diferentes de constituição e governo de si, denominadas por Foucault (1995) como *contracondutas* ou formas de resistência do sujeito. No âmbito especificamente educacional, é importante destacar a relevância da inserção de práticas docentes heterodoxas ou inovadoras, como a retomada das práticas de si na contemporaneidade, pois, embora tal proposta não seja vista com serenidade, é necessário "[...] pensar práticas de liberdades nos meios escolares e fora deles, em um tempo em que os mecanismos da biopolítica exercem um controle quase absoluto" (GALLO, 2013, p. 356).

A prática docente no contexto da pandemia

O isolamento social causado pela pandemia do novo coronavírus trouxe para o centro do debate educacional o ensino por meio de plataformas virtuais. As atividades docentes, durante a pandemia, tiveram que ter continuidade, só que de modo remoto. Diante da excepcionalidade da situação, considerada calamitosa em virtude do sistemático agravamento e da abrangência verificados em escala mundial, o Ministério da Educação (MEC) publicou, no *Diário Oficial da União*, na data de 17 de março de 2020, a Portaria n. 343, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, com período de duração indefinido, pois estabelecia que a substituição perduraria enquanto persistisse a pandemia de Covid-19. Assim, em conformidade com o artigo 1º, o MEC resolveu:

> Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 01).

Dessa forma, os professores tiveram que se adaptar ao momento com habilidades e demandas totalmente novas que não faziam parte da sua rotina diária. Tudo isso para efetivar o estabelecimento da comunicação com seus alunos através de plataformas, redes sociais e aplicativos, a fim de continuar o processo educativo e minimizar os impactos da suspensão das aulas. Em muitos casos, tais medidas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

paliativas foram feitas de modo improvisado, com recursos pessoais, materiais escassos e estrutura física precária, já que os professores tiveram que fazer adaptações em suas residências para o estabelecimento das aulas *online*. De repente, os professores tiveram que aprender a lidar com tecnologias que antes estavam no âmbito da vida pessoal, nada profissional, gerando uma sobrecarga de trabalho. Essas novas demandas, que mesclaram os âmbitos profissional, social e pessoal, trouxeram novas exigências ao sobrecarregado contexto do trabalho docente.

> Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Com essa nova configuração do trabalho docente, surgiram também as cobranças da escola para adaptação do currículo às novas metodologias, ao atendimento do aluno com dificuldades ou com poucos recursos. Além disso, somaram-se novas sobrecargas laborais, como a responsabilidade de preparar as aulas, gravar vídeos, adaptar atividades e avaliações. Enfim, uma inédita e súbita reconfiguração do trabalho docente para o atendimento das diversas e novas dificuldades que se apresentaram nesse momento de crise, cuja complexidade torna-se ainda mais aguda se adicionarmos ao contexto outros fatores, tais como: a cobrança dos pais para o cumprimento da carga horária, para um melhor atendimento aos filhos, as demandas da sociedade para uma performance de excelência, além de outras exigências.

Nesse contexto, a despeito da excepcionalidade da situação, naturalmente, há quem defenda com entusiasmo este súbito advento das ferramentas tecnológicas no âmbito do ensino sem considerar devidamente outras nuances, relacionadas aos aspectos mais *humanos* da situação.

> [...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Como é possível perceber, mesmo se o momento fosse outro, a transição do ensino presencial mediado por práticas e metodologias conhecidas para o ensino remoto mediado por práticas e metodologias desconhecidas dificilmente poderia ser efetuada com êxito, em decorrência da falta de investimento apropriado em termos de: disponibilização de recursos materiais tecnológicos necessários para o ensino remoto; de organização institucional para que escolas e universidades pudessem se adequar paulatinamente ao novo contexto; e, principalmente, de preparação formativa em longo prazo, com planejamento e oferta de cursos de formação continuada adequados para o uso de tecnologias digitais, plataformas virtuais, aplicativos pedagógicos e outros recursos voltados para as diversificadas necessidades educacionais que compõem o amplo espectro do ensino e da aprendizagem nas suas várias instâncias.

Todavia, após sete meses da publicação da Portaria n. 343 do MEC, constata-se que as demandas necessárias para o exercício do ensino remoto, permeado por meios e tecnologias informacionais e comunicacionais, constituem uma distante idealização num cenário político em que tanto a educação quanto a saúde, a despeito das propagandas oficiais veiculadas, não são consideradas como áreas prioritárias. Nesse sentido, longe da concepção ingênua segundo a qual o espaço escolar é meramente um local consagrado ao ensino, à aprendizagem e ao compartilhamento de saberes e experiências, é relevante lembrar "[...] que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade" (VEIGA-NETO, 2003, p. 109). A partir dessa constatação, não devemos descartar a ideia de que, embora o ensino remoto tenha sido adotado, em caráter emergencial, como medida paliativa de enfrentamento à pandemia, especificamente para minimizar eventuais perdas relativas ao aprendizado dos conteúdos curriculares no ensino presencial, os efeitos de tal flexibilização não se restringem meramente ao âmbito escolar. Isso porque, metaforicamente, como o espaço escolar e seus agentes se *materializaram* de forma súbita nas residências dos docentes e discentes, consequentemente, tal ocorrência acabou nublando a distinção entre os aspectos públicos e privados das vidas das pessoas.

Tal constatação é relevante porque as instituições escolares são tradicionalmente projetadas como parte fundamental de "[...] uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver o tempo e o espaço" (VEIGA-NETO, 2003, p. 107). Como parte das funções atribuídas ao denso maquinário institucional de docilização de corpos, conformação de emoções e homogeneização de pensamentos, está a sistemática e ampla regulação social pro-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

porcionada a partir dos processos educativos *ainda* norteados pela racionalidade moderna e inspirados pelo modelo capitalista fabril, ambos voltados para a produção de sujeitos normatizados, aptos a exercerem funções específicas e produtivas na sociedade. Em tempos considerados *normais*, o fato de sermos condicionados no espaço escolar para o futuro exercício de funções sociais consideradas essenciais e produtivas, conforme o cronograma do sistema capitalista e a lógica cientificista, tende a ser contestado muito pouco fora do âmbito da crítica especializada e dos segmentos político-culturais organizados da sociedade.

Todavia, nos tempos hodiernos de adoecimento coletivo, a imprevista mudança de cenário que hibridizou os espaços público e privado pode ter contribuído para explicitar o fato de que as práticas docentes tradicionais não nos auxiliam a viver melhor, pois estão inseridas num processo mais amplo de produção de subjetividades homogeneizadas. Tal como compreendemos esse aspecto da delicada situação pandêmica que vivenciamos, o impacto da transformação em nossas rotinas habituais serviu para dar mais visibilidade ao referido processo: "Na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós" (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

Da forma como compreendemos esse determinado aspecto problemático, essa nova percepção da realidade e das relações interpessoais, acarretada pela mudança do cenário escolar, pode ser descrita como um efeito de *desterritorialização*. Para Deleuze e Guattari (2010), o ato de pensar deve ser entendido como sinônimo do movimento de se desterritorializar, visto que o pensamento genuíno só acontece mediante a eclosão de algo novo. Em outros termos, diferentemente da recognição, que é somente uma das funções do pensamento, o pensamento novo somente pode ocorrer na medida em que nos afastamos de territórios previamente conhecidos, isto é, os pensamentos habituais que são considerados como territórios fixos. Então, é quando saímos de forma voluntária ou involuntária de um território familiar em direção a um território desconhecido, que nosso pensamento efetivamente cria e não apenas reproduz.

Nessa perspectiva, segundo Gallo (2008), podemos descrever a nossa leitura filosófica da realidade pandêmica, considerando os polos da saúde e da educação, como um procedimento de deslocamento conceitual do pensamento, visto que o movimento que fazemos translada noções filosóficas antigas (*desterritorialização*) para pensar criticamente problemas educacionais presentes (*reterritorialização*). Assim, tanto as lições foucaultianas quanto as práticas de si dos filósofos antigos são vistas como contribuições de intercessores tanto para auxiliar na saúde física e mental dos professores quanto para inspirar práticas docentes alternativas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Diante do exposto, quando mencionamos previamente o aspecto humano da situação dramática acarretada pela pandemia, referimo-nos especificamente à figura docente e ao seu papel formativo singular. Isso porque o que quase ninguém fora do contexto da docência pergunta é como está a saúde do professor para o enfrentamento dessas situações novas e dramáticas que lhe foram apresentadas? O que os professores têm feito para resolver esses problemas urgentes, considerando que a nova metodologia de trabalho adentrou o espaço pessoal, ou seja, a casa, o lugar de descanso do professor?

Neste novo cenário, todo o trabalho invadiu o pequeno espaço da vida pessoal do docente, acarretando um considerável prejuízo para o equilíbrio emocional, o bem-estar físico e a saúde mental. O distanciamento que antes se fazia necessário, no momento atual de pandemia, não foi mais possível manter e, como consequência, a vida pessoal e a profissional se misturaram. Assim é que vem à tona problemas que estão além do plano físico, trazendo, segundo a definição dos filósofos gregos e romanos antigos, o adoecimento da alma. As transformações bruscas trazidas pelo ensino remoto, que exigiram o desenvolvimento de habilidades e competências em grande velocidade, desencadearam sintomas de estresse, angústia e exaustão; um conjunto de fatores que geram as sensações de fracasso, impotência e frustação, emoções negativas que levam ao adoecimento emocional, físico e mental.

É nessa perspectiva que, seguindo os passos do filósofo e professor Michel Foucault, buscamos, nos ensinamentos dos filósofos gregos e romanos, recursos ou técnicas acessíveis para a nossa prática cotidiana contemporânea. Tais práticas de si são exercícios acessíveis e necessários para, em tempos atribulados, tentar manter o equilíbrio e cuidar de nós mesmos. Esse cuidado de si não deve ser confundido com o egoísmo, visto que se tratam de conceitos diferentes. As práticas de si se baseiam no princípio filosófico-pedagógico que enfatiza a necessidade de cuidarmos de nós mesmos, para podermos cuidar dos outros. Para quem atua na docência, uma atividade distintivamente caracterizada desde os primórdios pela relação entre mestres e discípulos, esse primado continua bastante atual, porque o inverso também é verdadeiro: descuidar de si é descuidar do outro. Em seguida, discorreremos acerca do cuidado de si, para refletirmos sobre sua contribuição na prática docente.

Foucault e o legado filosófico helenístico-romano

Segundo o filósofo francês Michel Foucault (2018), o tema do cuidado de si é tratado em vários momentos da história da humanidade. É importante ressaltar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

que esse tópico do cuidado de si é abordado na parte de sua produção teórica que é considerada como o legado tardio da vasta obra foucaultiana (FREITAS, 2012). Nesses últimos escritos, temos a figura de Foucault como professor, ministrando aulas nas quais a articulação temática entre a filosofia e a educação é mais explícita do que nas obras anteriores (VEIGA-NETO, 2016). Assim, para trabalharmos o tema das práticas de si no contexto do isolamento social pandêmico, reportar-nos-emos aos escritos foucaultianos que tratam do período denominado de "Idade de Ouro" do cuidado de si e que se deu nos séculos I e II d.C., nas culturas helenística e romana, especificamente entre estoicos e epicuristas (MUCHAIL, 2011).

As práticas de cuidado de si desses períodos se tornam de grande relevância, no contexto do momento atual, tanto para refletirmos sobre os novos rumos que nossas vidas tomaram quanto para buscarmos práticas que nos auxiliem na convivência com os outros e no fortalecimento pessoal. Tais práticas são úteis porque nos capacitam para o enfrentamento do isolamento e de suas consequências, algo que tem trazido sentimentos negativos para muitas pessoas, justamente por elas não saberem como lidar com as situações novas, visto que se trata de uma necessidade de se reinventar em um cenário que não tem data para acabar.

Os povos dos períodos helenístico e romano apontavam práticas como a meditação, a escuta, a escrita de si e a *parrhesía* (falar franco) como técnicas que auxiliam na vida, para que o indivíduo se constitua de um modo ético (FOUCAULT, 2018). As práticas do cuidado de si desses períodos são denominadas de estética da existência, por constituírem um modo de vida que dá contornos à própria existência de uma maneira bela. Para isso, era necessário que o indivíduo efetuasse uma inflexão sobre si mesmo, de modo a tentar construir sua vida buscando "modos de existência cada vez mais livres" (PAGNI, 2012, p. 47).

No contexto filosófico da cultura greco-romana, fazer uso das técnicas espirituais das práticas de si implicava problematizar os próprios modos atuais de existência, principalmente, para combater os estados de dominação aos quais somos sujeitados e buscar novos modos éticos de vida. É importante notar que as referidas práticas eram atribuídas à toda a vida do indivíduo e não a uma única época; também, eram práticas acessíveis a todos os indivíduos, independentemente de seu *status* social. Assim, a constante prática ou cultivo de nós mesmos nos conduzia a um novo modo de vida, no qual nossos antigos medos e preconceitos seriam desarmados, para darem lugar a uma bem-vinda "transformação de si na relação com o outro" (PAGNI, 2011, p. 165).

Apresentaremos as práticas de cuidado de si que podem ser incorporadas à rotina dos docentes como auxílio para um olhar para dentro de si mesmo, uma res-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tauração de forças no momento atual, pois não requererem profissionais ou lugares específicos, além de não terem nenhum custo financeiro. Os requisitos necessários para qualquer pessoa são: vontade, disciplina e um pouco de tempo. A junção desses elementos é necessária porque leva um pouco de tempo para que os exercícios recomendados pelos filósofos antigos possibilitem que a pessoa adquira o fortalecimento de si e, principalmente, o cuidado de si (GROS, 2006).

As práticas de si: meditação, escuta, escrita de si e *parrhesía*

Conforme Foucault (2018), existem três formas principais de exercícios filosóficos de pensamento: a memória, a meditação e o método. Embora estejam inter-relacionados, tais exercícios cumprem funções distintas. Respectivamente, enquanto a memória propicia um acesso à verdade na forma de um reconhecimento, o método serve para sistematizar e organizar um conhecimento objetivo e, por sua vez, a meditação opera como "prova daquilo que se pensa, prova de si mesmo como sujeito que pensa efetivamente o que pensa e age como pensa, tendo, como objetivo, uma certa transformação do sujeito [...]" (FOUCAULT, 2018, p. 413).

Assim, como forma de reflexividade, meditar é buscar o silêncio em si mesmo, sem as distrações da mente. Trata-se de um retiro em si mesmo, um momento em que a consciência se encontra livre de condicionamentos. Como seres humanos, nossa característica distintiva é a racionalidade, a consciência que temos sobre nós mesmos e sobre o mundo. No entanto, vivemos assoberbados de tarefas que exigem que estejamos o tempo todo ligados, pensando em como resolver as atividades diárias e suas atribulações. Ou seja, nosso pensamento está sempre voltado para a exterioridade. É bem mais fácil pensar em algo que não nos faz bem do que não pensar em nada. Assim, a meditação como um esforço de interiorização é relevante porque constitui uma prática de encontro consigo. Como dispositivo de transformação, a meditação equivale a um olhar sobre o próprio íntimo, sendo, por isso, considerada como a prova constitutiva de si como sujeito ético da verdade (FOUCAULT, 2018).

Para os estoicos, a escuta se torna um dos sentidos de maior atenção, visto que deve estar em permanente vigilância e porque é através dela que temos acesso aos discursos verdadeiros e falsos. Assim, devemos cultivar o hábito de perscrutar o dia, realizando o exame de nós mesmos, advertindo-nos e observando-nos, a fim de adquirirmos a governabilidade de nossos movimentos. Como prática de si, a escuta era considerada "um exercício de atenção (*prosokhé*) e de vigilância" (HADOT, 2004, p. 277).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Na filosofia antiga, filósofos como Marco Aurélio e Epicteto sustentavam que a escuta interior (vigilância) consistia em uma atenção constante do tempo presente, como retorno para dentro de si e que funcionaria como defesa e reestabelecimento das energias. O filósofo estoico Marco Aurélio coloca a necessidade de estar atento ao momento presente, ao que se passa nesse momento, às realizações, colocando toda atenção ao que se vai realizar com clareza e consciência de seus atos e controle de seus pensamentos. A escuta passa a ser um elemento privilegiado, pois, a partir dela, o indivíduo pode efetuar o olhar para si mesmo, a fim de perceber como se encontra sua relação com a verdade (HADOT, 2004). Como afirma Foucault (2018, p. 312), trata-se de um: "[...] olhar sobre si mesmo, em que memorizando o que se acabou de ouvir, vê-se-o incrustar-se e aos poucos fazer-se tema no interior da alma que acabou de escutar".

A escrita de si, também chamada de *hypomnémata*, constitui uma recomposição do *logos* fragmentado, de memórias passadas, de momentos vividos e que, através do exercício de autoauscultar, visita a si pela busca de respostas sobre o que se está fazendo de si mesmo (FOUCAULT, 2018). Isso pode ser feito para si mesmo ou para outrem. A técnica da escrita nos possibilita uma investigação sobre nós mesmos e, de certo modo, é também um desabafo ensimesmado sobre o que estamos passando. Trata-se de buscar, no fundo de nós mesmos, os sentimentos, as inquietações ocultas de nossa alma, de modo a libertar-nos. A escrita de si como técnica tem um poder transformador, pois liberta o indivíduo e confere a este o controle sobre o seu próprio pensamento como forma de cuidado de si. E isso pode ser feito em um caderno de anotações, sob a forma de cartas a um amigo ou familiar, ou através de qualquer outro dispositivo que permita essa prática que requer certo grau de concentração e sensibilidade. Desse modo, a escrita de si se constitui como uma ferramenta bastante útil nas situações mais diversas, em que a presença de um outro não seja possível ou, ainda, como uma forma de dirigir-se e advertir-se, com atenção acerca dos momentos vividos.

O dizer veraz, a fala franca e o discurso verdadeiro são expressões que podem ser consideradas como sinônimas da prática de si conhecida como *parrhesía*. A franqueza, nesse sentido, não significa apenas falar a verdade para o outro, mas também para si mesmo. A disposição moral para falar para si mesmo e para os outros aquilo que se considera como verdadeiro é, sem dúvidas, uma atividade complexa e que requer coragem (FOUCAULT, 2011). Isso porque a sociedade não costuma considerar opiniões alternativas e perspectivas dissonantes com tolerância e respeito. Muitas pessoas preferem ocultar seus verdadeiros pensamentos e

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sentimentos para não serem obliterados e marginalizados socialmente. É mais fácil e menos problemático sustentar opiniões amplamente aceitas e perspectivas previamente validadas consensualmente. Desse modo, estar atento ao que se diz para si mesmo e para os outros se configura como uma atitude ética daquilo que se pensa e se faz, é não negar para si mesmo os seus próprios sentimentos, é reconhecer em si a sua verdade e se subjetivar a partir dela, torná-la elemento primordial para a constituição de sua subjetividade. Entendido desse modo, em suas atividades diárias, o docente se depara com retóricas que tentam lhe convencer sobre verdades que estão além de suas atribuições; assim, torna-se imprescindível que ele tenha coragem para desmistificar as ideologias que subjazem tais discursos, para não cair nas falácias de convencimento de poderes instituídos como forma de autopreservação da saúde mental.

As técnicas ou práticas de cuidado de si, tais como a meditação, a escuta, a *parrhesía* e a escrita de si, tomadas em seu conjunto, articulam-se e atravessam-se de modo a contribuir na elaboração e na transfiguração do sujeito, através de seus pensamentos e de suas ações. A partir do momento em que o indivíduo "[...] adquire tais técnicas, o seu modo de ser é transformado, e este torna-se melhor e consciente dos seus atos. Isso porque a soberania que o indivíduo exerce sobre si mesmo, está situada sobre si mesmo, numa relação de si para consigo" (FOUCAULT, 2018). Ou seja, o sujeito passa a cuidar de si, estando apto também a cuidar dos outros.

Considerações finais

Ter o governo de si mesmo e se posicionar criticamente diante das ações de governamentalidade impostas constituem um modo de se proteger das políticas que docilizam os corpos e os mantêm em estado de sujeição. Considerando que o isolamento social acarretado pela pandemia foi um *acontecimento* que surpreendeu os docentes, modificando suas condições de trabalho de modo negativo, podemos dimensionar melhor a utilidade das práticas de si para o enfrentamento do isolamento, se atentarmos para o seguinte significado do referido conceito: um acontecimento não é um fato isolado, pois ele sempre tem duas partes complementares: a efetuação e a contraefetuação. Assim, o acontecimento não é apenas a ocorrência do evento em relação a nós, mas também a nossa reação pessoal em relação ao referido evento (DELEUZE, 2011).

Por definição, em virtude da contingência da vida, existem certos acontecimentos que não podem ser previstos. E se não sabemos que certas coisas vão acontecer,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

não podemos nos preparar devidamente para o seu enfrentamento. Cientes disso, os filósofos gregos e romanos ensinaram que podemos nos preparar para momentos fortuitos. Ou seja, para eles, era possível preparar-se a partir de práticas de si para quando tais eventos ocorressem. Não havia a pretensão de superar os acontecimentos difíceis, dolorosos ou trágicos dos quais, eventualmente, todo ser humano padece. A intenção era diminuir o efeito devastador desses acontecimentos, preparando-se antecipadamente a eles. Aqui, apontamos as práticas do cuidado de si aos docentes que se encontram assoberbados de tarefas e funções totalmente novas, para as quais não tiveram preparo adequado, por uma lógica mercadológica que impõe o que pode causar sentimento de angústia e frustação, desencadeando sentimentos negativos e causando adoecimento físico e mental. Através das práticas do cuidado de si, o indivíduo poderia constituir um equipamento (*paraskeué*) similar a uma armadura, para se proteger das intempéries da vida (FOUCAULT, 2018).

No atual momento de pandemia, o isolamento social tornou-se uma condição necessária para cuidarmos de nós mesmos e dos outros. Nesse sentido, as referidas práticas contribuem para a constituição de um sujeito ético, que esteja atento ao que se passa consigo, no seu íntimo, buscando o equilíbrio para o enfrentamento das situações inusitadas que o difícil momento atual impõe. O exercício de tais práticas requer apenas poucos minutos diários, um momento de repouso para si mesmo, para recompor as energias e ressignificar seus atos como uma continuidade de sua existência de maneira bela.

Referências

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: https://www.semesp.org.br/legislacao/portaria-no-343-de-17-de-marco-de-2020/. Acesso em: 23 out. 2020.

CANDIOTTO, Cesar. Ética e política em Michel Foucault. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 33, n. 2, p. 157-175, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131732010000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3. ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz R. Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GALLO, Sílvio. Foucault e as "práticas de liberdade": possibilidades para o campo educativo. *In*: MUCHAIL, Salma T.; FONSECA, Márcio A. da; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *O mesmo e o outro*: 50 anos de História da loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 355-364.

FOUCAULT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. *In*: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. 13. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Ghilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 125-149.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FREITAS, Alexandre S. Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido? *In*: PAGNI, Pedro. A.; BUENO, Sinésio F.; GELAMO, Rodrigo P. (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-73.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

HADOT, Pierre. *O que é a Filosofia antiga?* 2. ed. Trad. Dion D. Macedo. São Paulo: Loyola, 2004.

MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, v. 20, 2020.

MUCHAIL, Salma T. *Foucault, mestre do cuidado*. São Paulo: Loyola, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista* (UFPR), Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PAGNI, Pedro A. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma Filosofia da Educação como arte da superfície. *In*: SEVERINO, Antônio J.; ALMEIDA, Cleide R. S.; LORIERI, Marco A. (org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 150-166.

PAGNI, Pedro A. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. *In*: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-50.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-123.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ética da alteridade: implicações da não presencialidade na educação a distância

Ética de la alteridad: implicaciones de la no presencialidad en la educación a distancia

Ethics of alterity: implications of non-presentiality in distance education

Amanda Pires Chaves[*]
Pedro L. Goergen[**]

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as possíveis implicações da não presencialidade na constituição da alteridade enquanto fundamento da ética nos processos de formação superior a distância. A teoria do filósofo Emmanuel Levinas serve de ancoragem para esta pesquisa a partir da concepção de alteridade, infinita e transcendente, manifestada na epifania do Rosto. A relação face a face entre seres humanos rompe o caráter totalizador da relação de indiferença e intolerância e abre caminho para uma nova relação eu-Outro que considera plenamente a alteridade, respeitando as diferenças. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e se caracteriza como um estudo de cunho teórico, bibliográfico, com abordagem interpretativa crítica. Foi possível verificar que a não presencialidade traz implicações para a constituição da alteridade enquanto fundamento ético dos processos de formação superior a distância, associados às relações intersubjetivas entre professores e alunos. Dessa forma, considera-se que a relação originária corpórea, anterior à não presencialidade, é uma possibilidade de propiciar alguma *rostidade*, mesmo sendo ela apenas inicial.

Palavras-chave: educação a distância; alteridade; não presencialidade.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las posibles implicaciones de la no presencia en la constitución de la alteridad como fundamento de la ética en los procesos de educación superior a distancia. La teoría del filósofo Emmanuel Levinas sirve de ancla para esta investigación basada en el concepto de alteridad, infinita y trascendente, manifestada en la epifanía del Rostro. La relación cara a cara entre los seres humanos rompe el carácter totalizador de la relación de indiferencia e intolerancia y abre el camino a una nueva relación Yo-Otro que considera plenamente la alteridad, respetando las diferencias. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y se caracteriza por ser un estudio teórico, bibliográfico, con un enfoque interpretativo crítico. Se pudo constatar que la no presencia, tiene implicaciones para la constitución de la alteridad como fundamento ético de los procesos de educación superior a distancia, asociados a relaciones intersubjetivas, entre docentes y estudiantes. Así, se considera que la relación corporal original, previa a la no presencia, es una posibilidad de proporcionar cierta *rostidad*, aunque sea solo inicial.

Palavras claves: educación a distancia; alteridad; no presencia.

Recebido em: 25/10/2020 – Aprovado em: 28/12/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.11781

[*] Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Limeira. Tem experiência na área de Educação, com pesquisas realizadas principalmente nos seguintes temas: Educação Superior, Docência Universitária, Educação a Distância, Formação de Professores, Educação Física. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0334-8523. E-mail: amanda.pireschaves@gmail.com

[**] Professor titular (colaborador) da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando e publicando principalmente nos seguintes temas: Educação, Universidade, Ética, Formação de professores e Teoria Crítica. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9539-9752. E-mail: pedro.goergen@hotmail.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article aims to analyze the possible implications of non-presence in the constitution of otherness as a foundation of ethics in distance higher education processes. The theory of the philosopher Emmanuel Levinas serves as an anchor for this research based on the concept of alterity, infinite and transcendent, manifested in the epiphany of the Face. The face-to-face relationship between human beings breaks the totalizing character of the relationship of indifference and intolerance and opens the way for a new I-Other relationship that fully considers alterity, respecting differences. The methodology used is of a qualitative nature and is characterized as a theoretical, bibliographic study, with a critical interpretative approach. It was possible to verify that the non-presence, has implications for the constitution of otherness as an ethical foundation of distance higher education processes, associated with intersubjective relationships, between teachers and students. Thus, it is considered that the original bodily relationship, prior to non-presence, is a possibility to provide some *rostity*, even if it is only initial.

Keywords: distance education; alterity; non-presence.

Introdução

Neste artigo, analisam-se as implicações da não presencialidade nos processos de formação a distância, tendo como fundamento a teoria de Emmanuel Levinas, em busca de possibilidades de mudanças, a caminho da ética da alteridade. É importante salientar que o autor se preocupa em explicar aspectos da constituição do humano sem recorrer à moralização e/ou à indicação de um agir único, como verdade absoluta. A partir da teoria da ética da alteridade, o filósofo propõe a releitura do pensamento metafísico, não mais centralizado na ontologia – questão do ser, na soberania do "Eu" e na "filosofia do Mesmo" –, mas, sim, na alteridade como eixo principal e seu fundamento ético. Surge, assim, uma reflexão aprofundada e de longo alcance sobre o tema das relações sociais na perspectiva de torná-las mais humanas, mediante o fortalecimento do sentimento de responsabilidade, de um pelo Outro, entre os seres humanos.

Com a instituição de um novo humanismo, Levinas (2009) propõe uma ética instaurada a partir do respeito à alteridade, ao Outro, enquanto absolutamente Outro, diferente do "Mesmo", na epifania[1] do Rosto[2], como infinito e transcendente. Por isso, a relação face a face[3] é uma experiência ética cotidiana, de manifestação da humanidade, ao ordenar o mandamento de ser um-para-o-Outro e não mais ser para si.

Para tanto, no face a face, a alteridade se revela no Rosto, resistente à totalização, à assimilação, à representação e à compreensão ontológica, e se admite como infinito e transcendência. Por meio do Rosto, da presença do Outro e da relação face a face, Levinas (2009) inaugura um novo humanismo, a partir da relação metafísica, em que a centralidade do "Eu" se rompe e o eu se torna responsável pelo Outro, de forma infinita e irrecusável, movido por desejo metafísico e obsessão pela

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

estrutura da subjetividade de um-para-o-Outro. Um mundo sem Rosto se configura vazio de relações éticas, sem revelação da alteridade, somente aparência mimética, redução do outro ao mesmo.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, caracterizando um estudo de natureza teórica, bibliográfica, com abordagem interpretativa crítica. Dessa maneira, à luz da teoria da ética da alteridade de Levinas, no primeiro tópico são destacados indícios na educação a distância (EaD) como um mundo sem Rosto, no qual se enaltecem as competências para o mercado de trabalho; a primazia da racionalidade técnica e instrumental; a padronização dos cursos; o isolamento dos indivíduos e suas necessárias e possíveis modificações.

Na sequência, são trabalhados os conceitos de presencialidade e não presencialidade, destacando as implicações da não presencialidade nos cursos de EaD, para a constituição da alteridade como fundamento ético. Por fim, propõem-se mudanças na relação eu-Outro, professor e aluno, nos processos de formação superior a distância, no sentido da ética da alteridade.

Evidências de um mundo sem Rosto

A sociedade capitalista contemporânea vem passando por momentos de grande complexidade e contradições. De um lado, vive-se o fascínio das múltiplas capacidades e facilidades, proporcionadas pelo avanço da ciência e da tecnologia; de outro, aceita-se a frieza das relações sociais, marcadas por individualismo e egoísmo, competitividade e negação do Outro (GRUSCHKA, 2014). Com o incremento do capitalismo e do progresso científico-tecnológico, novas necessidades e novos anseios seduzem as pessoas, perpetuando-se na sociedade, em especial nos processos de formação.

Também se revela problemática a imposição do racionalismo exacerbado como característica central do pensamento ocidental, em sua relação com as questões do ser humano. Essa associação entre pensamento e ser reduziu o Outro ao "Mesmo", impossibilitando a abertura ao diferente, à alteridade. É nesse contexto de individualismo, competitividade, frieza, indiferença e negação do Outro que Levinas propõe um novo pensar ético, pautado no sentido humano, no respeito ao Outro e à sua alteridade.

Especialmente no âmbito da EaD, evidenciam-se diversos impasses, emergentes de um mundo sem Rosto e refletidos nos processos de formação superior a distância. Destacam-se, nesse sentido, o enaltecimento das competências profissionais para o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mercado de trabalho; a primazia da racionalidade técnica e instrumental; a padronização de cursos/disciplinas; o individualismo exacerbado; a linguagem monológica; a mediação automática e mecânica das atividades; o processo de ensino e aprendizagem de caráter informativo e instrucional; o número elevado de alunos por turma; a relação professor/aluno como sujeito/objeto; a transposição das práticas pedagógicas do ensino presencial ao virtual; entre outros (PETERS, 2001; GOMES, 2004).

A priorização da racionalidade técnica e instrumental potencializa e assevera a negação da alteridade e do Rosto nos processos de formação, especialmente no modo EaD. Condicionadas pela competitividade no mercado de trabalho, as instituições de ensino superior (IES) priorizam a racionalidade técnica e instrumental como elementos centrais do processo formativo. Nesse contexto, segundo observam Síveres e Melo (2012, p. 36), a teoria da ética da alteridade de Levinas, enquanto processo pedagógico, pode promover a "superação do predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental", que, muitas vezes, limita a experiência educativa pensada a partir do Outro. Da mesma forma, segundo complementa Dias Sobrinho (2010, p. 19), "sempre que a razão se isola, se fecha em sua interioridade subjetiva, institucional ou sistêmica, ela se distancia da alteridade, se torna absoluta e imperial, dogmática e bárbara".

No que se refere especialmente às novas tecnologias, relacionadas ou não à EaD, Adorno (2003) destaca a tendência de fetichização da técnica, constituída a partir do encobrimento da consciência enquanto característica predominante de um tipo de subjetividade reificada ou coisificada, cujos sujeitos se tornam frios e incapazes de amar, envoltos no processo de coisificação de si e dos Outros.

> Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas são menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isso se vincula ao 'véu tecnológico'. Os seres humanos inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é uma extensão do braço do ser humano (ADORNO, 2003, p. 132).

Nesse mesmo sentido, Adorno (2003, p. 133-134) atribui à frieza e à indiferença técnica do eu para com o Outro a responsabilidade pela tragédia nazista:

> Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, executando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O mais grave, conforme destaca o autor, é o fato de essa fetichização da técnica e, consequentemente, da propagação da frieza estar associada ao conjunto da civilização, portanto, oporem-se às manifestações seria o mesmo que ir contra a "alma" do mundo, enquanto mecanismo de difusão e preservação dessa tendência "civilizatória", a educação encontra ali seu lado mais "sombrio".

Andreas Gruschka (2014) aponta que a frieza (burguesa) não é apenas uma questão de ordem pessoal, mas também social. A frieza é um mecanismo de autoproteção e autopreservação do sujeito na sociedade capitalista, como obrigação social de adaptação e integração. O ser humano é "obrigado" a agir friamente para permanecer socialmente "ativo", sem possibilidade de escapar. Segundo o autor, a frieza avança por meio das normatizações ajustadas aos princípios da sociedade burguesa, que submetem as relações educacionais (professor/aluno) à lógica do lucro e da vantagem. Crescentemente destituída de reflexão e ajustada aos frios princípios do capitalismo, a educação se amolda aos interesses econômicos, visando desenvolver competências mercadológico-tecnicistas, em detrimento das dimensões moral e ética da formação humana.

Em relação à ênfase dada à dimensão técnica, especificamente na EaD, as IES parecem cada vez mais comprometidas com as atividades funcionais e econômicas, relegando ao segundo plano as atividades propriamente pedagógicas relativas à formação subjetiva dos estudantes. Agrega-se a isto o excesso de técnicas visando a padronização dos cursos a distância, que, ao replicarem os modelos da educação presencial, prejudicam a experiência educativa realizada no novo cenário da EaD. A priorização da dimensão técnica e o excesso de padronização dos cursos a distância são aspectos prejudiciais à abertura ao Outro/diferente e ao respeito à alteridade na formação superior a distância. Nesse novo contexto, na verdade, um outro-modo-de-ser pedagógico, a alteridade precisa ser repensada e ressignificada.

Constata-se hoje que os processos de formação se tornam crescentemente individualizados, convertendo-se, paradoxalmente, em ensino de indivíduos isolados. O termo ensino denota, exatamente, o caráter singular, individualizado do processo educacional. A formação, ao contrário, acontece com o Outro e não sem o Outro, pois, "onde há alteridade, há integridade física, moral e social de cada estudante" (ABRAHÃO; ASINELLI-LUZ, 2010, p. 277). Nos processos de formação superior a distância, verifica-se uma crescente incidência de isolamento dos estudantes, em virtude de as categorias tempo e espaço serem distintas da educação presencial, pelo fato de professores e estudantes ficarem a maior parte do tempo distantes geograficamente. Não apenas a separação física nos cursos de EaD configura o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

processo de formação como forma de isolamento, mas também sua estrutura e sua organização (PETERS, 2001; GOMES, 2004).

Atente-se, também, para o fato de que, muitas vezes, nos processos educacionais, sejam eles a distância ou presenciais, na interlocução entre aluno e professor, ao carecer da dinâmica do diálogo entre os agentes, a linguagem se torna monológica. De acordo com Mill (2012), um dos principais problemas está ligado à ausência do docente-tutor na concepção da disciplina e dos materiais didáticos. As atividades se iniciam, diretamente, com a oferta da disciplina, já planejada, podendo afetar negativamente a qualidade da interação entre tutor e aluno.

Pode ocorrer que, em situações a distância, o próprio sistema forneça resposta pronta ao aluno, colocando-o como instrumento, meio ou recurso, seja para captação de recursos ou funcionamento dos cursos (PETERS, 2001; GOMES, 2004). Não raro, o aluno, como Outro, não é respeitado em sua condição de único, de alteridade plena, como Rosto no sentido de Levinas, mas posto como idêntico a si e aos demais. Trata-se de um modo de relação que fomenta a negação da alteridade e não condiz com uma formação mais humana e ética. Com efeito, espera-se que o processo de formação superior seja de fato um processo de humanização, de responsabilidade e com implicações éticas, para além da "mediação" automática e mecânica de atividades e conteúdos.

Esse falseamento e essa não resposta do professor ao aluno podem acontecer por diversos fatores, subjetivos e/ou institucionais. Subjetivos, porquanto se referem ao eu/professor como ser humano, com suas concepções, prioridades e necessidades relativas à sua responsabilidade pelo Outro/aluno. Institucionais, na medida em que correspondem às exigências e aos papéis atribuídos ao docente. De resto, sabe-se que "a renovação que hoje se impõe à educação é excludente, pois, no seu afã de lucro, o sistema econômico neoliberal faz evidente sua falta de responsabilidade face ao outro" (ALVA, 2010, p. 81).

Na relação professor/aluno, a responsabilidade formativa do professor na educação superior a distância é um aspecto merecedor de muita atenção e cuidado, visto que o número de alunos por professor/tutor extrapola em muito o recomendado. Inviabiliza-se, assim, um atendimento adequado e dialógico ao aluno (GOMES, 2004). O número excessivo de alunos (por docente) na EaD também pode transformar a relação eu-Outro, professor/aluno, em relação sujeito/objeto, deixando, de um lado, o aluno de ser sujeito de aprendizagem para se tornar um cliente e, de outro, convertendo-se os espaços educacionais em *shopping centers* virtuais, embasados na lógica do consumo e do lucro (ALVA, 2010). Efetivamente, para al-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

gumas IES, as estratégias de oferta de cursos em EaD mais parecem operações econômicas visando rendimentos monetários que relacionamentos pedagógicos de formação humana. Souza (2012, p. 80) observa criticamente que:

> [...] na relação sujeito-objeto, acontece necessariamente a objetivação do outro e sua redução ao mesmo identificador e nivelador de toda diferença. O outro é radicalmente diferente em relação aos objetos do mundo, em relação a mim e aos outros e, portanto, não pode ser objetificado, a não ser numa envergadura violenta.

Ao permitir o ingresso de um número elevado de alunos, a EaD assume práticas pedagógicas que reduzem o Outro ao "Mesmo/Idêntico" e operam conforme um sistema mercadológico que, focado no lucro, desconsidera as diferenças e as particularidades dos alunos e nega a alteridade, fundamento ético do processo formativo. Nesse contexto, impõem-se as perguntas: como é possível um professor se responsabilizar e responder ao apelo de tantos alunos/Outros? De que forma acontece a constituição da alteridade enquanto fundamento ético, num processo de educação cujo objetivo principal é a obtenção de rendimentos econômicos?

Para Boff (2005, p. 33), "o humano só se oferece a uma relação que não é poder", ressaltando que o diálogo pode e deve transformar a relação de poder entre sujeito e objeto, numa relação ética entre sujeitos. De acordo com Peters (2001), o diálogo é uma possibilidade pedagógica e didática do processo de ensino e aprendizagem e um elemento do agir ético. Nesse mesmo sentido, Leitão Neto (2012, p. 46) lembra que:

> [...] é importante salientar os aspectos didático-científicos, didático-universitários, didático-teleducativos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos e sociológicos que influenciam o ensino a distância. Quem leva em consideração a aprendizagem dialógica, na EaD, e não reduz o estudo e o ensino somente a materiais de ensino pré-preparados, mas reconhece seus objetivos mais amplos, confere-lhes adicionalmente substância e relevância pedagógica.

Isso posto, conclui-se que restringir o processo de ensino e aprendizagem ao uso de materiais impressos ou, como dito anteriormente, à mera transposição das práticas pedagógicas da educação presencial à virtual prejudica o processo de formação a distância. É imprescindível que o diálogo seja inerente à EaD, pois fomenta o estabelecimento das relações entre o Eu e o Outro, entre professor e aluno, nas quais as particularidades e as alteridades se encontram e devem ser eticamente respeitadas.

Para Levinas (2009), o diálogo tem função importante, seja na relação pedagógica ou em qualquer outra relação social. No entanto, o filósofo considera que a linguagem, antes de ser diálogo, é expressão do Rosto, é significado ético do Rosto. "Isso quer dizer que, anteriormente à pergunta, a linguagem expressa uma resposta à interpelação ética do rosto" (MIRANDA, 2008, p. 143). Por isso, a dimensão da

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

relação face a face representa, para o filósofo, um elemento essencial na constituição da alteridade em termos de fundamento ético. Então, levando em conta a real não presencialidade na EaD, como poderia se estabelecer o diálogo entre professor e aluno na formação superior a distância, tendo em vista que a linguagem é, primeiramente, expressão do Rosto na relação face a face? Nos cursos a distância, denominados semipresenciais, nos quais os encontros presenciais acontecem apenas periodicamente, como seria possível, com base na teoria de Levinas, estabelecer relações de diálogo entre professores e alunos?

Para Levinas (2000, 2010), após a saída do eu de si mesmo e de sua abertura ao Rosto do Outro, a linguagem se estabelece, primeiramente, na relação face a face, entre eu e Outro, como expressão do Rosto que apela e chama. No contexto educacional, o Outro/aluno, faz um apelo e/ou um chamado ao professor. A resposta do docente representa o início do diálogo e da orientação educativa. Nesse sentido, no dizer de Alves (2013, p. 36), "falar, como sinônimo de educar, é expor-se, é responder ao Outro. Portanto, ao falar, um indivíduo pode organizar o mundo para um interlocutor, mas a condição desse processo é uma saída de seu mundo e da sua cultura". Na formação superior a distância, o apelo e o chamado do aluno, bem como a resposta do professor, ocorrem virtualmente, mediante o uso das *tecnologias digitais de informação e comunicação* (TDICs) (MILL, 2012) e dos *ambientes virtuais de aprendizagem* (AVAs). Como função e responsabilidade docente, a saída de si, a abertura ao Rosto e a resposta ao chamado do Outro/aluno são primordiais e fundamentalmente éticas.

Portanto, faz-se necessário repensar os processos de formação superior a distância para além de práticas de ensino padronizadas, isoladas, mecanizadas, replicadas ou instrutivas. Nesse sentido, é preciso vislumbrar a abertura ao Rosto, em nome da ética da alteridade na formação humana. Ficam, então, as seguintes perguntas: quais seriam as implicações da não presencialidade para pensar a ética da alteridade na EaD? Como aproximar a EaD de uma perspectiva ética da alteridade? Quais mudanças seriam necessárias nos processos de formação superior a distância na educação para alteridade? Seria possível e produtivo pensar a teoria da ética da alteridade de Emmanuel Levinas relacionada à EaD?

Implicações da não presencialidade

Os conceitos de presença e distância estão em processo de reconfiguração. As novas TDICs existentes na formação superior a distância são as principais respon-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sáveis pelas modificações desses conceitos. As noções de "presença" e "distância" não se ligam mais exclusivamente aos aspectos geográficos de distanciamento físico, visto que alguns autores já reconhecem o potencial das TDICs como potencializadoras de presença, percepção e experiência e redutoras de distâncias (MOORE, 2002; SCHLEMMER, 2010; TORI, 2010). Nesse sentido, Schlemmer (2010) conceitua a presença na EaD como presença digital virtual, que pode ser manifestada em diversos tipos e níveis, dependendo das TDICs utilizadas. Para a autora, a presença na EaD possui natureza digital/virtual e é puramente relacional, ou seja, propicia o "estar junto" digital/virtual e minimiza a falta de presença física, bem como o sentimento de distância.

Em contrapartida, Levinas (2000) não considera a presença como inscrita no universo do "Mesmo", mas como transcendente, revelando-se na relação face a face, enquanto manifestação do Rosto do Outro. Assim, o Outro se manifesta como presença na epifania do Rosto do Outro, respeitado em sua alteridade, absolutamente Outro. Nesses termos, a presença também se liga ao conceito de distância, pois, para o Outro ser presença, exige-se uma relação face a face na qual o eu esteja separado/distante do Outro, de sorte que o Outro não se vincule ao "Mesmo", mas o transcenda como alteridade plena. Nesse sentido, a relação eu/Outro é, ao mesmo tempo, presença (revelada na epifania do Rosto, face a face) e distância metafísica (transcendência) como relação sem relação.

Mas, e a presencialidade? Estaria ela associada ao conceito de presença? De acordo com o Dicionário Michaelis[4], presencialidade é qualidade ou condição de presencial. Desse modo, pode-se afirmar que a presencialidade está relacionada ao conceito de presença. Embora a presencialidade não seja conceituada por Levinas (2000), ela se expressa na situação do encontro face a face com o Outro, enquanto epifania do Rosto como alteridade absoluta, transcendente. Assim sendo, para o autor, a não presencialidade pode ser conceituada pela situação do não encontro, da impossibilidade do encontro face a face com o Rosto do Outro.

Na teoria de Levinas, a relação face a face revela o Outro enquanto Rosto. Nesse sentido, Rosto é expressão, linguagem. O Rosto "fala" a linguagem da ética, não como constituição do pensamento, mas do próprio ser que se institui "de outro modo que ser", "para além ser". Dessa forma, a linguagem, antes de ser diálogo, é expressão do Rosto, da alteridade; é relação ética com o Outro, relação de proximidade (LEVINAS, 2000). Essa proximidade requer a presencialidade no encontro entre o eu e o Outro, para que se manifeste a linguagem ética do Rosto do Outro, como expressão original da alteridade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Além disso, o Rosto inaugura o acontecimento da linguagem, ao fazer um chamado, uma interpelação. Com a resposta ao chamado do Outro, inicia-se a relação ética de proximidade. Assim, é por meio da linguagem enquanto relação de proximidade entre indivíduos que a educação é resposta ética ao chamado do Outro. Em sentido oposto, a não presencialidade impossibilita ou, pelo menos, limita a efetiva relação ética com o *alter*.

Desse modo, deve-se considerar urgente a incorporação da presencialidade no processo de formação, especialmente, no modo a distância comprometido com a alteridade. Ainda há muito por fazer, mas é preciso fazer algo. Nesse sentido, propõe-se pensar, a partir da teoria da ética da alteridade, as implicações da não presencialidade na formação superior a distância, sinalizando como um mundo sem Rosto e tentando apontar novos e possíveis caminhos para uma educação superior a distância comprometida com a ética da alteridade.

É oportuno lembrar que Levinas, mesmo não sendo especialista em Educação, fez importantes reflexões específicas sobre a educação judaica em três capítulos de sua obra *Difícil libertad*: y otros ensayos sobre judaísmo (2008b), denominados, na versão espanhola, como "Reflexiones acerca de la educación judia", "Educación y plegaria" e "Antihumanismo y educación". Nesse sentido, estabelecer uma relação direta entre o filósofo e a Educação, especialmente no modo EaD, como aqui se sugere, é tarefa complexa e, de algum modo, arriscada de desvio com relação à proposta do pensamento de Levinas. Todavia, parece produtivo argumentar que sua teoria pode contribuir efetivamente para a ressignificação da EaD, no que concerne à não presencialidade do Outro em sua alteridade.

Na perspectiva do filósofo, a Educação pode ser entendida como "ensinamento ético que se manifesta no acolhimento e na responsabilidade pelo Outro, situando-se contra a totalidade" (ALVES, 2013, p. 27). Com relação à Filosofia, propõe-se um modelo abraâmico, distinto do modelo epopeico dominante. "O eu, como Abraão, é total escuta, é completa atenção à convocação do outro; abandono de si mesmo, interpelação para partir, sabendo que o itinerário é sem volta" (MELO, 2003, p. 57). Nesse sentido, Educação e Filosofia, no entendimento de Levinas, podem potencializar vivências éticas mais humanas, rompendo com as práticas pedagógicas adaptadas ao sistema totalizante da razão e do isolamento do ser, preso à mesmidade. Alves e Ghiggi (2012, p. 581) explicam:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> O ensinamento levinasiano se constitui como descrição fenomenológica da resistência de Outrem aos poderes dominadores do Mesmo. Tal questionamento se dirige à própria razão ocidental, caracterizada como uma forma astuciosa de dominação e tirania. Pois a razão, ao apelar para uma ordem conceitual, acaba por violentar e desrespeitar a resistência que o Outro apresenta, colocando-o no âmbito do ser em geral. Na educação tradicional, pelo recurso ao conceito universal, a razão desrespeita as singularidades e, inevitavelmente, constrói uma totalidade. Ou seja, neste modelo de educação formal, pelo qual o singular passa ao universal, o Outro fica como que suspenso e privado de permanecer em sua alteridade, e acaba fazendo parte de um sistema total, ditando todas as regras, não lhe restando alternativa senão agir de acordo com as normas propostas pelo sistema.

Observa-se, então, que, historicamente, a Educação esteve (e ainda está) pautada no pensamento da ontologia ocidental, tendo em vista a priorização do "Eu", na busca da satisfação das necessidades individuais, com base em mecanismos de dominação e doutrinação (GRUSCHKA, 2014). Por essa via, consolidou-se uma pedagogia do "Idêntico", na qual o Outro foi reduzido ao "Mesmo", a partir de um ideal de ensino universal destituído das múltiplas alteridades e singularidades. Assim entendido, o pensamento levinasiano se apresenta como possibilidade de uma pedagogia aberta ao Outro, em movimento para-o-Outro, na qual o eu considera as necessidades do diferente, como forma de superação da Educação pautada no individualismo e no totalitarismo.

Tendo em vista que, na teoria da ética da alteridade, a relação com o Outro se dá face a face mediante a revelação do Outro como Rosto, a Educação se configura centrada no Rosto do Outro, ou seja, na alteridade e na transcendência. Essa relação com o Outro, como Rosto, não se estabelece na ordem do conhecimento, mas enquanto princípio ético. "Trata-se de uma relação que não é meramente cognitiva, senão de uma relação de tipo ético, no sentido de que o outro me afeta e me importa, o qual exige que me faça responsável dele" (ALVA, 2010, p. 81). Nesse sentido, a epifania do Rosto agrega ao eu uma perspectiva ética: o Outro o convoca à responsabilidade.

> [...] responsabilidade esta que não contraí em nenhuma 'experiência', mas da qual o rosto de outrem, por sua alteridade, por sua própria estranheza, fala o mandamento vindo não se sabe de onde. Não se sabe de onde: não como se este rosto fosse uma imagem que remetesse a uma fonte desconhecida, a um original inacessível, resíduo e testemunho de uma dissimulação [...] (LEVINAS, 2008a, p. 15).

O eu, livre e autônomo, é confrontado com a epifania do Rosto do Outro e convocado à responsabilidade, a "não-deixar-o-outro-homem-só" e a responder "eis-me-aqui", diante da súplica do Outro (LEVINAS, 2010, p. 158). Nesse sentido, a educação como encontro com o Rosto do Outro é também ensinamento ético, de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

responsabilidade infinita e irrecusável, aberto à transcendência infinita, não mais restrito ao "Mesmo", à totalidade, ao doutrinamento e à domesticação. Nessa perspectiva, a responsabilidade é resultado do face a face com o Outro, sendo a presença do Rosto a revelação da humanidade do homem: "a epifania do rosto como rosto abre a humanidade" (LEVINAS, 2000, p. 190); "o rosto apresenta a significação do humano, que é ser para o outro" (SOUZA, 2012, p. 89). A educação, em Levinas, implica abertura ao Outro/diferente por meio da saída de si, sem retorno e sem objetivar satisfações individuais; é acolhimento do Rosto no encontro face a face; é humanização do homem.

> [...] o Ensino, para Levinas, é um choque, um traumatismo, uma afecção no mais profundo da subjetividade. É uma atração abismal que puxa o Eu para além do que se faz saber-se como Eu, para além de sua atividade de identificação na propriedade do próximo. O Ensinamento abre um mundo que se faz bondade, para além das lutas e posses encarniçadas dos indivíduos, é um acolhimento da Alteridade de Outrem que é maior e me precede (ALVES; GHIGGI, 2012, p. 586).

Nesses termos, para que o eu seja convocado à responsabilidade e o Outro respeitado em sua alteridade, é imprescindível o encontro face a face, a presença do Rosto. "Não olhei no rosto, não encontrei seu rosto. A tentação da negação total, medindo o infinito desta tentativa e sua impossibilidade, é a presença do rosto. Estar em relação com outrem face a face" (LEVINAS, 2010, p. 30-31). A pergunta posta é, pois, quais seriam as possíveis implicações da não presencialidade para a constituição da alteridade como fundamento da ética na formação superior a distância, configurado como um mundo sem Rosto?

A partir dessas considerações, pode-se inferir que as principais implicações da não presencialidade para a constituição da alteridade, enquanto fundamento ético dos processos de formação superior a distância, estão associadas às relações intersubjetivas, principalmente, entre professor e aluno. Sabe-se que essa relação na EaD acontece no modo "distante", visto que, usualmente, professor e aluno estão separados física e geograficamente e, ademais, nem sempre estão conectados sincronicamente, ou seja, o espaço e o tempo na EaD são distintos dos processos de formação presenciais. Isso permite entender que a situação de ensino e aprendizagem pressupõe a relação face a face entre o eu e o Outro, entre imanência e transcendência, sem assimilação ao "Idêntico" ou renúncia à alteridade. É na transcendência que o gesto ético se estabelece e estimula a abertura do eu ao Outro. Assim, "o infinito surge na exterioridade do *outro* e provoca uma ideia que não pode ser retida. O *Eu* deixa de ser um sujeito fechado no Mesmo e passa a perceber

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

o *outro*" (GOMES, 2008, p. 54, grifo do autor). Na relação professor e aluno, o Outro é aquele que, ao mesmo tempo, sensibiliza, desequilibra e questiona o eu. Para Alves e Ghiggi (2012, p. 588), "nenhum sistema teórico-conceitual ou regime sócio-político podem abarcar e neutralizar, de modo fechado, esta relação". No entanto, parece certo que os processos de formação superior a distância, com a estrutura e a organização em vigência, com situações de não presencialidade, abarcam e neutralizam essa relação, induzindo o Outro a abdicar de sua alteridade.

Conforme mencionado anteriormente, a responsabilidade irrecusável pelo Outro (LEVINAS, 2008a, 2010) pressupõe a relação face a face, a epifania do Rosto habitualmente ausente do contexto da educação superior a distância. Segundo pesquisa de Cardoso e Isse (2010), alguns professores manifestam a necessidade do "corpo" do Outro, ou seja, a presença física do Outro. Olhar, tocar e ouvir o Outro são considerados mecanismos de comunicação e formação imprescindíveis ao processo de ensino, aprendizagem e, por suposto, da formação humana. De outro modo, ressalta-se que, "para que o contato entre o *Eu* e o *outro*, face a face, ocorra, não basta, entretanto, apenas a consciência da presença do outro – esta ainda é domínio do *Eu* –, é preciso que haja desejo" (GOMES, 2008, p. 54). A presença do Outro é importante, mas é o desejo metafísico o responsável por mobilizar a saída do eu-Mesmo em direção ao Outro, face a face.

> O Desejo metafísico que impulsionará o *Eu* a se relacionar com o *outro* e realizar sua alteridade, na medida em que ele se revela como abertura ao desconhecido, ao novo, ao diferente, ao mistério (GOMES, 2008, p. 55).

Para Levinas (2010, p. 29), "o Desejo Metafísico seria a essência da teoria", admitindo a anterioridade da alteridade do Outro. Em situação de ensino e aprendizagem, o desejo metafísico também seria a essência, de acordo com Alves e Ghiggi (2012, p. 584), "uma vez que o ensinamento não parte do eu, mas vem do Outro", como abertura e transcendência na formação humana. É preciso muito cuidado para que o processo de ensino e aprendizagem na EaD não se limite à sua dimensão informativa e instrucional, mas assuma sua função essencial de formação humana e ética.

A partir dessas considerações, pode-se concluir que, nas questões do ser humano discutidas a partir das relações intersubjetivas, a dimensão da alteridade se torna central. Para Levinas, a relação entre o eu e o Outro não se estabelece na filosofia do "Mesmo/Idêntico", mas acontece na relação face a face, na qual o Outro se revela como Rosto. Atendendo ao chamado do Outro, o eu se externaliza num gesto constituinte de sua própria identidade e, portanto, assume responsabilidade

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

irrecusável pelo Outro. Dessa forma, conclui-se que, de acordo com a teoria do filósofo, a não presencialidade na formação superior a distância pode prejudicar a constituição da identidade/alteridade como fundamento da ética no contexto das relações intersubjetivas.

Na sequência, analisa-se a possibilidade de pensar a relação eu-Outro (relação professor e aluno) nos processos de formação a distância, nos quais a não presencialidade é incontornável, de modo a promover práticas educativas favoráveis à ética da alteridade.

A educação superior a distância à luz da ética da alteridade de Levinas

A evolução das TDICs e a promoção de sua utilização desmedida e, algumas vezes, equivocada têm repercutido de diversas maneiras nas transformações das relações sociais. A cada nova descoberta e inovação, surgem múltiplas formas de convivência e interação entre as pessoas, especialmente no contexto educacional. Assim sendo, os espaços de formação, sobretudo na educação superior a distância, constituem territórios de relações sociais com variadas possibilidades, de presença e não presença, mas também de fragilidades e desafios que afetam o processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos e a formação humana.

Há, sem dúvida, muito espaço para uso das TDICs no âmbito educacional como instrumento modernizador de atividades. No entanto, corriqueiramente, essa "modernização" dos instrumentos não implica grandes mudanças, em razão de apenas ocorrer a substituição de recursos cujo sentido, na verdade, não se altera. Essa substituição de um recurso convencional por um instrumento modernizador modifica somente o objeto em si, deixando as práticas inalteradas.

> É como se as tecnologias digitais substituíssem os livros didáticos. Ou seja, a escola incorpora outros recursos, mas os processos de ensino e aprendizagem continuam os mesmos, pautados na repetição, na prática da memorização, o que impede que o aluno reflita, faça intervenções. Neste contexto, é possível afirmar que modernizamos o recurso, mas não nos desprendemos das práticas pedagógicas convencionais. [...]. Isto implica dizer que em muitas situações o uso das tecnologias digitais pode servir apenas para fazer o que já vinha se fazendo anteriormente à presença (FRIZON; RICHIT, 2017, p. 485-486).

Em algumas situações, é possível constatar a transferência das práticas da educação presencial para a EaD, sem muitas alterações, podendo fragilizar os processos de formação a distância, tanto na estrutura e na organização dos programas, quanto na relação professor/aluno, realizada, majoritariamente, em situações de não presencialidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

A não presencialidade, conforme assinalado, merece atenção e cuidado, para que a educação superior a distância atenda aos princípios da ética da alteridade como dimensão essencial ao processo formativo. Entre os diversos aspectos e elementos da EaD, carentes de cuidado e atenção especial, destaca-se o diálogo, que, no entender de Levinas, é posterior à primeira linguagem da expressão do Rosto, a qual, efetivamente, não pode acontecer em situação da não presencialidade, própria dos processos de educação a distância. Nesse sentido, na tentativa de encontrar respostas, mesmo que provisórias, suscitam-se as seguintes indagações: a) levando em conta a inegável não presencialidade na EaD, como poderia ser realizado o diálogo entre professor e aluno, considerando que a linguagem é, primeiramente, expressão do Rosto na relação face a face? b) Como seria possível, com base na teoria de Levinas, estabelecer relações de diálogo entre professores e alunos nos cursos a distância, denominados semipresenciais, sendo que tais encontros (presenciais) apenas ocorrem periodicamente?

Em Levinas, a linguagem, como expressão do Rosto, é anterior ao diálogo, dessa forma, defende-se o ponto de vista segundo o qual uma das possibilidades de estabelecê-la nos processos de formação a distância é por meio de uma relação originária física anterior à não presencialidade. Os processos de formação a distância, inicialmente, necessitam oportunizar uma afecção física primeira, anterior à relação intersubjetiva não presencial. Para tanto, a linguagem, expressão do Rosto e, consequentemente, manifestação da alteridade por meio do face a face, deve ser estabelecida presencialmente no início do processo de formação a distância, propiciando um conjunto de experiências subjetivas e intersubjetivas anteriores aos subsequentes diálogos a distância entre eu/Outro, entre professores e alunos, já com Rosto. Com esse procedimento, o Rosto do Outro adquire a condição de alteridade tangível, conferindo caráter social mais real às posteriores relações a distância. Em conclusão, os cursos predominantemente a distância se aproximam dos cursos denominados semipresenciais, nos quais os encontros presenciais acontecem de forma contínua, durante todo o processo de formação. Observadas essas condições, o diálogo virtual posterior vivifica a relação pedagógica como a efetivação da relação originária corpórea anterior.

Portanto, entende-se a relação originária corpórea como uma possibilidade na formação superior a distância, considerada um mundo sem Rosto, de modo a propiciar alguma *rostidade* inicial. Por mais limitado e precário que seja esse recurso pedagógico, ele representa uma forma de aproximar a EaD de uma perspectiva ética de presencialidade. No entanto, isso não permite esquecer que a educação

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

enquanto especificidade humana possui inúmeras variáveis que conferem à formação na educação superior a distância dimensões diversas, condicionadas tanto pelo contexto socio-histórico, quanto pelos sujeitos envolvidos com seu imaginário e suas histórias.

Ressalta-se, também, que um processo formativo constituído a partir de exigências de controle de resultados, sejam elas com fins econômicos, funcionais ou pedagógicos, como, por exemplo, a padronização dos cursos e a lucratividade na EaD, entre outros fatores, é uma ação educativa precária, a qual desrespeita e desconsidera a alteridade e, precisamente por isso, requer mudanças. A antropologia filosófica de Levinas se oferece como possibilidade factível de mudança a partir da presença inicial, ao oportunizar a ressignificação da relação eu-Outro (relação professor e aluno) nos processos de formação a distância, de modo a promover práticas educativas que, além da inovação tecnológica, preservem a ética da alteridade.

Conclusões provisórias

Em virtude da globalização e do sistema econômico capitalista, considera-se que a sociedade se configura como um modelo racional, em que o ser humano está recluso em-si-mesmo e as relações sociais estão permeadas de ações de frieza, competitividade, indiferença e intolerância. Os processos educacionais de formação, dos quais a EaD faz parte, tendem a privilegiar, como ideal pedagógico, a subserviência dos educandos aos interesses do sistema econômico, cujas principais estratégias operacionais são a otimização da produtividade, a redução dos custos e o aumento dos lucros.

No contexto da sociedade contemporânea, os avanços tecnológicos e científicos, especialmente as TDICs, vêm influenciando crescentemente as diversas dimensões da vida, em particular, no campo da educação. Nesse cenário, os processos de formação a distância vêm se difundindo em âmbito tanto nacional quanto mundial, facilitando o acesso à educação nos diversos contextos regionais e mundiais. Essa ampliação, é preciso não esquecer, está sendo dinamizada por interesses econômicos que tratam a educação como produto disponibilizado e posto à venda no mercado como outro produto qualquer. Por essa razão, é preciso atentar para o fato de que muitos cursos a distância realizam um simulacro de formação, de rápido e fácil acesso à certificação, menosprezando aspectos fundamentais da formação humana, relativos à essencial dimensão da alteridade na convivência social. Considerando a incontornável realidade da EaD na sociedade contemporânea, o intento do pre-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sente trabalho foi buscar alternativas visando mitigar os efeitos negativos da educação a distância, mediante o recurso à teoria da ética da alteridade de Emmanuel Levinas. O intuito foi analisar a formação superior no modo EaD e as possíveis implicações da não presencialidade na constituição da alteridade.

Nesse sentido, procurou-se argumentar, com base na teoria do filósofo Emmanuel Levinas, que a não presencialidade, conceituada como situação do não encontro, ou seja, da impossibilidade do encontro face a face com o Rosto do Outro, traz implicações para a constituição da alteridade enquanto fundamento ético nos processos de formação superior a distância, associadas às relações intersubjetivas entre professor e aluno. A teoria crítica de Levinas nos ajuda a entender que a estrutura, a organização e o funcionamento dos cursos de formação superior a distância, tal como vêm sendo praticados, tendem a desfocar o Rosto humano da educação com o enaltecimento das competências para o mercado de trabalho. Assim, a primazia da racionalidade técnica e instrumental; a padronização dos cursos; o isolamento dos indivíduos; a linguagem como monólogo; a mediação automática e mecânica das atividades; o processo de ensino e aprendizagem com sentido informativo e instrucional; o número elevado de alunos por turma; a relação professor/aluno como sujeito/objeto e a transposição das práticas pedagógicas do ensino presencial ao virtual podem ser, no seu conjunto, aspectos endêmicos à modalidade EaD, quando praticada sem o devido senso crítico.

Conclui-se que, entre os diversos aspectos e elementos educacionais que merecem especial atenção e, por isso, precisam ser repensados na EaD, está a presencialidade dialógica/crítica, embasada na teoria da alteridade. Nesse contexto, a imagem do rosto, presente na filosofia de Levinas, pode oferecer uma primeira e fundamental linguagem indispensável para a realização do processo educativo que visa a formação da pessoa humana na educação a distância. Propiciar alguma *rostidade*, mesmo que apenas inicial, é uma forma de oportunizar uma ressignificação da relação eu-Outro (relação professor e aluno) nos processos de formação a distância, de modo a promover práticas educativas voltadas à ética da alteridade.

Notas

[1] Epifania é o termo de origem grega que pode ser traduzido por "manifestação ou aparição". Uma manifestação de algo inesperado, uma súbita sensação de entendimento ou compreensão da essência de algo. Destaca o caráter de revelação que expressa o Rosto do Outro.

[2] O conceito de Rosto empregado por Levinas não se refere na perspectiva da face, algo puramente estético e plástico, mas no modo com que o outro se apresenta a mim. "O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando *a ideia do Outro em mim*, chamamo-lo, de facto, rosto" (LEVINAS, 2000, p. 38).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

[3] O face a face (*frente a frente*) é descrito por Levinas como a estrutura primeira da socialidade ou, ainda, relação ética.
[4] Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=YkAMb. Acesso em: 06 fev. 2018.

Referências

ABRAHÃO, Sérgio Roberto; ASINELLI-LUZ, Arací. Jogos cooperativos e alteridade

na formação de professores(as) de Educação Física. *In*: GUÉRIOS, Ettiène;

STOLTZ, Tania. *Educação e alteridade*. São Carlos: EdUSFCar, 2010. p. 275-286.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 3. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

ALVA, Blanca Beatriz Díaz. A educação superior no contexto da internacionalização: o descaso da moralidade. *In*: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania. *Educação e alteridade*. São Carlos: EdUSFCar, 2010. p. 73-98.

ALVES, Marcos Alexandre. Educação e alteridade: o ensino como acolhimento e responsabilidade ética em Levinas. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 27-36, 2013.

ALVES, Marcos Alexandra; GHIGGI, Gomercindo. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr./jun. 2012.

BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível*: hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARDOSO, Rosane; ISSE, Silvane Fensterseifer. Representações de corpo e de virtualidade no ensino: a presencialidade e a não-presencialidade como contextualização de ensino e de aprendizagem em âmbito universitário. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. *Anais Eletrônicos* [...]. Recife: Pipa Comunicação, 2010. Disponível em: http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Rosane-Cardoso&Silvane-Fensterseifer-Isse.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FRIZON, Vanessa; RICHIT, Adriana. Compreensões sobre tecnologias digitais em educação: uma análise sobre as Diretrizes de Ensino de Concórdia-SC. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 471-490, ago. 2017.

GOMES, Maria João da Silva Ferreira. *Educação a distância*: um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Julho, 2004.

GOMES, Carla Silene Cardoso Lisboa Bernardo. *Levinas e o outro*: a justiça como espaço de realização da alteridade. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

GRUSCHKA, Andreas. *Frieza burguesa e educação*: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LEITÃO NETO, Nelson Batista. *Perspectivas teóricas de Otto Peters para a educação a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2012.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. *De Deus que vem à idéia*. Pergentino Stefano Pivato (coord.). Trad. Marcelo Fabri, Marcelo Luiz Pelizzoli, Evaldo Antônio Kuiava. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

LEVINAS, Emmanuel. *Difícil libertad:* y otros ensayos sobre judaísmo. 2. ed. Buenos Aires: Lilmod, 2008b.

LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaios sobre a alteridade. Trad. Pergentino Pivato. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MILL, Daniel. *Docência virtual*: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

MELO, Nelio Vieira de. *A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MOORE, Michael Grahame. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, v. 1, n. 1, 2002.

SCHLEMMER, Eliane. Inovações? Tecnologias? Na Educação. *In*: MILL, Daniel;

PIMENTEL, Nara Maria (org.). *Educação a distância*: desafios contemporâneos. São Paulo: Edufscar, 2010. p. 69-88.

SÍVERES, Luiz.; MELO, Paulo Giovanni Rodrigues de. A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 34-48, set./dez. 2012.

SOUZA, José Tadeu Batista de. Alteridade e educação em Levinas. *Perspectiva Filosófica*, Recife, v. II, n. 38, p. 75-90, ago./dez. 2012.

TORI, Romero. *Educação sem distância*: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Educação para a convivência ética: uma emergência

Educación para la convivencia ética: una emergencia

Education for ethical coexistence: an emergency

Juliana Aparecida Matias Zechi[*]
Loriane Trombini Frick[**]
Maria Suzana De Stefano Menin[***]

Resumo

Em tempos de crises em vários campos da vida contemporânea, é urgente afirmar a função da escola em favorecer a construção de valores na constituição de indivíduos solidários, cooperativos, empáticos e justos. O presente texto tem como objetivo apresentar princípios da educação para a convivência ética, mostrando algumas experiências educacionais inspiradoras. Para tanto, descreve relatos de projetos escolares brasileiros e espanhóis levantados a partir de dois estudos descritivos. Os relatos foram coletados por meio de visitas a escolas que desenvolviam práticas de melhoria da convivência e realização de entrevistas semiestruturadas com professores ou equipe diretiva. As ações descritas envolvem o diagnóstico das necessidades escolares com envolvimento das comunidades interna e externa, a sistematização e institucionalização das ações, o desenvolvimento de práticas morais pautadas na gestão democrática e na valorização do protagonismo e a formação inicial e continuada de docentes e demais membros da comunidade educativa. Mesmo considerando as especificidades de cada instituição citada, sua região ou país de origem, espera-se que as ilustrações trazidas, com destaque para seus princípios e práticas, inspirem reflexões frutíferas sobre a urgência da educação para a convivência ética e modos de organizá-la.

Palavras-chave: ética; valores; educação; práticas pedagógicas; formação docente.

Recebido em: 29/07/2020 – Aprovado em: 26/11/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.11411

[*] Doutora em Educação pela Unesp. Professora Adjunta do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo. Membro do GT de Psicologia da Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp). Desenvolve pesquisas sobre violência escolar, convivência ética, clima escolar, clima universitário e formação docente. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6053-589X. E-mail: juzechi@gmail.com

[**] Doutora em Educação pela UNESP. Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Membro do GT Psicologia da Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Desenvolve pesquisa sobre bullying, estratégias antibullying, conflitos interpessoais, clima universitário e convivência ética na escola e universidade. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4151-4329. E-mail: loriane.trombini.frick@gmail.com

[***] Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, *campus* Presidente Prudente. Livre docente e titular pela Unesp, Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro do GT de Psicologia da Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0752-2760. E-mail: sumenin@gmail.com.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

In times of crisis in various fields of contemporary life, it is urgent to affirm the role of the school in favoring the construction of values in the constitution of solidary, cooperative, empathic, and just individuals. The purpose of this work is to present principles of education for ethical coexistence, showing some inspiring educational experiences. To this end, it describes reports of Brazilian and Spanish school projects raised from two descriptive studies. We collected the reports through visits to schools that developed practices to improve living, and we conduct semi-structured interviews with teachers or the management team. The actions described involving: the diagnosis of school needs with the involvement of the internal and external community; the systematization and institutionalization of actions; the development of moral practices based on democratic management and the enhancement of protagonism; the initial and continuing training of teachers and other members of the educational community. Even considering the specificities of each institution mentioned here, its region, or country of origin, we hope that the illustrations brought, with emphasis on its principles and practices, will inspire fruitful reflections on the urgency of education for ethical coexistence and ways of organizing it.

Keywords: ethical; values; education; pedagogical practices; teacher training.

Resumen

En tiempos de crisis en diversos campos de la vida contemporánea, es urgente afirmar el papel de la escuela para favorecer la construcción de valores en la constitución de individuos solidarios, cooperativos, empáticos y justos. Este texto tiene como objetivo presentar los principios de la educación para la convivencia ética, mostrando algunas experiencias educativas inspiradoras. Con este fin, describe informes de proyectos escolares brasileños y españoles a partir de dos estudios descriptivos. Los informes se recopilaron a través de visitas a escuelas que desarrollaron prácticas para mejorar la convivencia y por entrevistas semiestructuradas con los maestros o el equipo directivo. Las acciones descritas implican el diagnóstico de las necesidades escolares con la participación de la comunidad interna y externa, la sistematización e institucionalización de las acciones, el desarrollo de prácticas morales basadas en la gestión democrática y la valorización del protagonismo, y la formación inicial y continua de docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Incluso considerando las especificidades de cada institución mencionada aquí, su región o país de origen, se espera que las ilustraciones presentadas, con énfasis en sus principios y prácticas, puedan inspirar reflexiones fructíferas sobre la urgencia de la educación para la convivencia ética y las formas de organizarla.

Palabras clave: ética; valores; escuela; práctica pedagógica; formación docente.

Introdução

Vive-se um momento, no Brasil e no mundo, de enfrentamento a uma crise de saúde ocasionada pela Covid-19, a qual agrava crises econômicas, políticas e sociais já existentes. Além das respostas das ações governamentais, estão as de ordem civil. Especialistas apontam que seu enfrentamento exige ações coletivas, cooperativas, solidárias, responsabilidade social, cuidado de si e do outro (BAVEL *et al*., 2020). No entanto, a imprensa divulga, quase que diariamente, ações de desrespeito às normas, individualidade, egoísmo e falta de empatia. As notícias[1] mencionam pessoas que provocam aglomerações como festas clandestinas, saem às ruas para fazer compras não urgentes, visitam famílias para comemorações

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

sem os mínimos cuidados, negam-se a seguir a orientação obrigatória do uso de máscaras, manifestando, muitas vezes, não se importar com as consequências dos seus comportamentos na vida das outras pessoas. Tal situação é um alerta para a qualidade das relações sociais e para a não adesão a valores morais pelos indivíduos. Bauman e Donskis (2014, p. 21-22), ao falarem sobre a insensibilidade para o mal, discorrem que:

> A não percepção dos primeiros sinais de que algo pode dar ou já está dando errado com nossa capacidade de conviver e com a viabilidade da comunidade humana, e que, se nada for feito, as coisas poderão piorar, significa que o perigo saiu de nossa vista e tem sido subestimado por tempo suficiente para desabilitar as interações humanas como fatores potenciais de autodefesa comunal – tornando-as superficiais, frágeis e fissíparas.

A situação atual mostra que algo não está bem nas relações sociais. Evidencia-se a predominância da individualidade e da superficialidade nas relações sociais (BAUMAN, 2007). Percebe-se a crescente busca pelo prazer individual e momentâneo, em detrimento de interesses coletivos, a chamada cultura *hedonista* (LA TAILLE; MENIN, 2009), e o aumento do desengajamento moral. Esse conceito foi inicialmente proposto por Bandura na Teoria Cognitiva Social (década de 1990), tal como explicado por Azzi (2011), e se refere ao fato de as pessoas encontrarem justificativas para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso. Quando isso ocorre, é possível se desprender ou desengajar dos próprios padrões morais para cometer atos antissociais deliberadamente, sem autocondenação (BANDURA, 2002). O desengajamento moral é antecedido e intermediado pelo desengajamento gradual da autocensura, no qual as pessoas nem sequer reconhecem que vão ocorrendo modificações em suas referências: lentamente, cenas e contextos frente aos quais deveríamos manter a indignação e a indagação permanente quanto às suas causas determinantes vão se naturalizando (BANDURA, 1999, 2002).

Além disso, a dificuldade de indivíduos agirem em prol do bem coletivo e conforme valores morais internalizados pode ser justificada, também, pela falta de *autonomia moral*. Inspirados em Piaget (1932/1994), entendemos que essa forma de autonomia ocorre quando uma pessoa concorda racionalmente e por vontade própria em seguir regras que considera válidas para si e para todos simultaneamente, ou seja, universalizáveis. Ao contrário, sujeitos *heterônomos moralmente* agem conforme ordens externas, são guiados pelos outros e tomam decisões com base em interesses individuais (para se beneficiar, por exemplo) ou para evitar punições. Agir moralmente bem não se trata, apenas, de seguir regras ou leis sociais,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mas também de agir conforme princípios que sejam bons para o maior número de pessoas (MENIN, 1996).

Nesse sentido, estudos mostram que boa parte dos indivíduos, mesmo adultos, age de forma *heterônoma*, tendo dificuldade em considerar valores morais em si, como princípios necessários, bons e justos, para qualquer ser humano, o que chamamos de *perspectiva moral propriamente dita* e que pode estar além de convenções da sociedade. Isso significa que, frente a diversas situações, muitos indivíduos heterônomos tomam decisões de como agir em perspectivas anteriores à moral, considerando, por exemplo, suas necessidades e seus pontos de vista – *perspectiva egocêntrica* –, ou atendendo necessidades de pessoas afetivamente próximas, como família, amigos; ou ainda, obedecendo autoridades, regras e leis – *perspectiva sociocêntrica* (KOHLBERG, 1992; TAVARES; MENIN, 2015).

Assim, apresenta-se a questão: enquanto educadores, como reagir perante essa situação? Puig *et al*. (2000), ao discutir a função socializadora da escola, defende que esta deve ser regida por princípios de igualdade, liberdade, participação e justiça, configurando-se em uma sociedade democrática. Ortega Ruiz (2020), ao refletir sobre os desafios da educação para os próximos anos frente às agendas internacionais de desenvolvimento, afirma ser necessária uma educação para além do instrumental, que incida em atitudes e valores, que forme para a ética e para a convivência. Para a autora, a educação precisa investir em práticas que fomentem a experimentação da vida enquanto se aprende, possibilitando a construção de identidades moralmente responsáveis.

Estudos de Menin (2002), Menin, Bataglia e Zechi (2013) e Tognetta e Vinha (2007) têm mostrado que as relações estabelecidas na escola podem, ou não, levar a uma maior adesão a valores morais, como o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, entre outros. Contudo, é preciso reconhecer que a educação tradicional (MENIN, 2002), da forma como está organizada e sendo desenvolvida, dá sinais de que tem falhado na tarefa de formar para a autonomia e a cidadania (GOERGEN, 2007; LA TAILLE; MENIN, 2009).

Em pesquisa que buscou analisar projetos realizados em escolas públicas brasileiras no campo da educação em valores, verificou-se que, embora o banco de dados constasse de 1.062 relatos de instituições de diferentes estados brasileiros, poucos (menos de 5%) poderiam ser considerados bem-sucedidos (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013). O estudo evidencia que não há um consenso entre os educadores sobre sua responsabilidade quanto à formação em valores sociomorais dos alunos, sendo esta ainda muito deficitária em nossas escolas. Também permeia

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

entre os agentes escolares uma diversidade de concepções sobre a natureza dessa educação e como trabalhá-la.

Tavares e Menin coordenaram, durante os anos de 2012 a 2016, uma pesquisa com alunos e seus professores de educação básica sobre a construção de uma escala de avaliação de modos de adesão[2] a valores sociomorais – justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática (TAVARES; MENIN, 2015; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). No estudo, evidenciou-se que a adesão aos valores de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática é, na maioria das vezes, sociocêntrica, ou seja, ao escolherem como agir ou pensar, levam em consideração as perspectivas de certas pessoas ou referências normativas específicas (pessoas afetivamente importantes, autoridades, regras e convenções), pouco alcançando um nível moral. Houve uma adesão menor aos valores de justiça e convivência democrática. As autoras explicam que tais valores com menor adesão são pouco vivenciados em nossa cultura e nas instituições sociais, tais como escola e família, enquanto que a solidariedade é mais vista como uma característica de nosso modo de relação, mesmo que ela se limite aos círculos sociais mais próximos. A pesquisa constatou ainda que aqueles que vivem em ambientes escolares com maior qualidade social nas relações têm adesão maior a todos os valores.

A transformação necessária no comportamento humano e nas relações sociais para o enfrentamento de certas situações, como a pandemia de Covid-19, não se dará repentinamente. É um processo educacional que leva tempo, mas o alerta está ligado (BAUMAN; DONSKIS, 2014). A educação precisa olhar para o futuro pós-pandemia e se transformar, a fim de contribuir para a superação de processos que somente fortalecem o individualismo e a superficialidade, ou seja, contribuir para a formação em valores sociomorais favoráveis à promoção de indivíduos mais solidários, cooperativos, empáticos e justos, ou seja, que aderem a valores em suas personalidades.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar os princípios da educação para a convivência ética e resgatar experiências educacionais inspiradoras, relacionando-as aos princípios de tal modelo educativo. Para tanto, apresenta relatos de experiências escolares brasileiras e espanholas[3] coletadas por duas pesquisas[4] (ZECHI, 2014; FRICK, 2016). Tratam-se de dois estudos descritivos frutos de pesquisas qualitativas. Os relatos de experiências foram coletados por meio de visitas a escolas[5] escolhidas seguindo critérios específicos de cada pesquisa, mas que tinham em comum conhecer práticas escolares de melhora da convivência escolar. No total, foram realizadas visitas em cinco escolas brasileiras e oito espanholas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para este artigo, fez-se um recorte nos relatos das entrevistas semiestruturadas com professores ou equipe diretiva das escolas, as quais foram realizadas nas duas investigações, a fim de apresentar as percepções desses sujeitos sobre o desenvolvimento de ações de melhoria da convivência e educação em valores, as quais se considera que estão em consonância com os princípios de uma educação para a convivência ética. As entrevistas, em ambos os estudos, foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a qual possibilitou compreendermos o sentido da fala dos participantes por meio de categorias teoricamente relevantes.

Educação para a convivência ética

A superação da concepção de escola como espaço restrito ao ensino e à transmissão de conteúdos, para uma ideia de um local onde se aprende também a viver com os outros e a respeitá-los (SERRANO, 2002), é a defesa de teóricos que compreendem a necessidade de uma educação para a convivência (DEL REY; CASAS; ORTEGA RUIZ, 2017; DÍAZ-AGUADO, 2015; VINHA *et al*., 2016, 2017).

Compreende-se convivência escolar como uma rede de relações interpessoais que ocorre entre todos os membros da comunidade escolar, e é nessa rede que se configuram processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, *status* e poder (ORTEGA RUIZ; DEL REY; CASAS, 2013). Nesse sentido, as relações estabelecidas na escola podem ou não contribuir para a adesão a valores sociomorais como o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, o diálogo, a autorregulação e a convivência democrática (MENIN, 2000; MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), promovendo uma educação para a convivência ética.

A educação para a convivência ética tem como objetivo o desenvolvimento de um clima educacional positivo (MORO; VINHA; MORAES, 2019; VINHA *et al*., 2016), contribuindo para a melhora nas relações sociais entre os atores da comunidade escolar, a qualidade do ensino e o estabelecimento das bases da educação para a formação cidadã. Compreende-se, então, que a escola deve permitir aos alunos uma convivência democrática, suscitando a sensibilidade ética e educando os indivíduos enquanto cidadãos que respeitam os demais e se fazem respeitar (ZECHI, 2014). Essa forma de educação, portanto, contribui para a formação de personalidades éticas, isto é, sujeitos capazes de pensar em valores, de forma refletida e autônoma, para orientar as escolhas na constituição dos sentidos dados à vida, pensada com e para o outro (LA TAILLE, 2006, 2009).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Ao assumir essa forma de educação, a escola passa a considerar que problemas importantes da humanidade não são resolvidos, unicamente, pelas vias técnico-científicas, mas, também, pela reorientação ética e de valores (CORTINA, 2003). Educar para a convivência ética implica organizar o ambiente de tal forma que os valores sejam vivenciados nas relações (PIAGET, 1930/1998). Isso significa que a formação para a cooperação, a solidariedade, a justiça, a responsabilidade social e o respeito mútuo, por exemplo, não se dá por verbalismos, mas, sim, pela possibilidade de experienciar relações em que esses valores estejam presentes (MENIN, 2002).

A cooperação, segundo Piaget (1930/1998), é um dos procedimentos mais fecundos de educação sociomoral. Ambientes cooperativos possibilitam que os estudantes sejam ativos no processo de construção do conhecimento, tenham oportunidades de expressar-se, tomar decisões e refletir sobre ações, valores e sentimentos, além de contribuir para o aumento do sentimento de responsabilidade dos estudantes com relação ao seu próprio processo de aprendizagem (DÍAZ-AGUADO, 2015). Ao relacionar-se com os demais, podem conhecer seus pares, desenvolver sentimentos de simpatia e se solidarizar.

Outro aspecto importante da educação para a convivência ética é a apresentação da escola como uma "comunidade justa" (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997), em que o princípio de justiça rege das mais simples regras escolares às formas de relação social entre os agentes escolares, garantindo um sentimento de pertença ao grupo e o compartilhamento de responsabilidades. Para que isso de fato ocorra, a escola deve, verdadeiramente, constituir-se como ambiente democrático. Destaca-se que um ambiente democrático é aquele em que se prioriza o diálogo como forma principal de resolução de conflitos e tomada de decisões; diálogo que leve à participação coletiva e à troca de diferentes pontos de vista com a finalidade de se chegar a um entendimento que vise o bem comum. Nesse sentido, são repudiadas imposições de arbitrariedades, individualismos e autoritarismos (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

Segundo Marques, Tavares e Menin (2017), a adesão a valores sociomorais ocorre em sociedade a partir da apropriação de regras, valores, normas e formas de pensar que são parte da cultura do grupo social ao qual pertence. Assim, a escola, além da família, é uma das principais instituições para a construção de valores nas crianças.

Considerados os princípios da educação para a convivência ética, cabe destacar que a formação para a construção de valores sociomorais está presente nas nor-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mativas orientadoras de nosso sistema educacional em várias de nossas leis, como a Constituição federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2014, 2016) e, finalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), assim como a grande maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Todos indicam a formação integral do indivíduo como cidadão que privilegia a democracia e que adere a valores como o respeito, a justiça e a solidariedade.

A formação para a adesão a valores sociomorais foi incluída, recentemente, num conceito mais amplo de competência, e este, por sua vez, é compreendido como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8). A BNCC indica que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais deve ser pensado a partir de princípios éticos necessários para a garantia de uma sociedade democrática inclusiva e defende a importância de uma visão plural, singular e integral do aluno, com a valorização do seu protagonismo.

Nesse contexto, para possibilitar a reflexão sobre como desenvolver uma educação para a convivência ética, elucidando, inclusive, dificuldades para tal, apresentam-se, a seguir, experiências de instituições escolares, as quais são relatadas considerando-se os princípios da convivência ética. Os projetos exemplificados coadunam com iniciativas que tinham por finalidade a construção de valores universalizáveis, indicavam adotar métodos democráticos, com longa duração e ampla participação da comunidade escolar, resultando numa melhora da convivência escolar.

Experiências inspiradoras para a promoção da convivência ética

A partir da fundamentação apresentada, como seria possível colocar em prática a educação para a convivência ética? Em meio a tantas demandas e dificuldades escolares, como se reorganizar? Eis alguns princípios que tentam responder a tais perguntas e inspirar práticas. Eles são apresentados considerando categorias amplas de princípios de uma educação para a convivência ética. Note-se que a separação em categorias é meramente didática, pois algumas ações se relacionam a mais de um princípio.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Identificar necessidades com envolvimento das comunidades escolar e externa

O desenho de um projeto que vise a promoção de uma convivência ética deve considerar a análise do contexto e a avaliação das necessidades reais da escola, envolvendo o maior número de espaços e membros da comunidade escolar. Uma forma de iniciar é por meio de avaliação do clima escolar e de diagnósticos realizados com os professores, os funcionários, os alunos e seus familiares (CUNHA; AMARAL, MACEDO, 2019; DEL REY; CASAS; ORTEGA RUIZ, 2017; MORO; VINHA; MORAES, 2019). Avaliações sobre formas específicas de violências, como o *bullying*, também são relevantes e podem ser inseridas nesse processo de análise. Em se tratando de percepção sobre as relações interpessoais, é relevante que tais análises sejam feitas com regularidade, para avaliar o que tem sido desenvolvido e replanejar as ações.

Como ilustração, destacamos o projeto "Esperança no futuro", desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental (ciclos I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma cidade do estado de Minas Gerais, Brasil. Nessa escola, a proposta surge de um levantamento realizado pela equipe diretiva sobre as expectativas e as necessidades da escola. Para tal, realizou-se um questionário diagnóstico junto aos professores e funcionários. Foi aplicado, também, um questionário de sondagem com pais e alunos. Os dados do questionário dos professores revelaram que suas dificuldades se referiam ao comportamento dos alunos, como a indisciplina e a falta de interesse, o que, segundo os docentes, comprometia as relações interpessoais na escola e a produtividade discente. O diagnóstico, segundo o relato da coordenadora da escola, levantou a necessidade de se investir "na dimensão afetiva e moral" do desenvolvimento do alunado, dando início à sistematização das ações desenvolvidas.

Além disso, torna-se relevante a organização de espaços e tempos sistemáticos e frequentes, em que diferentes membros da comunidade se reúnam para pensar as questões relacionadas à convivência escolar. Nesse sentido, destaca-se o exemplo de outra escola da região de Andaluzia, Espanha, que promovia reuniões semanais com um grupo de trabalho composto por equipe diretiva, coordenação e professores, para debater e diagnosticar problemas entre estudantes e professores e buscar alternativas de atuação. Nessa escola, a diretora relatou que, embora houvesse muitos problemas com relação aos professores, os quais eram resistentes a mudar sua postura ou seu modo de perceber e de atuar em sala de aula, esses momentos de discussão em grupo possibilitavam a autoavaliação e a reflexão sobre

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

as posturas e atitudes pessoais gerais ou em sala de aula, os modos de expressão e transmissão de conhecimentos, sentimentos e valores.

Outra possibilidade é instituir, na organização escolar, departamentos de convivência. Embora o trabalho de educação para a convivência ética não seja restrito a algumas pessoas, é significativo ter pessoas representantes que coordenam as ações com os diferentes membros da comunidade. Na Espanha, as administrações públicas, desde meados dos anos de 1990, criaram em cada centro escolar uma Comissão de Convivência, prevista em um decreto nacional – Real Decreto n. 732 (ESPANHA, 1995). Todas as escolas visitadas nesse país tinham um Departamento de Convivência no qual se instituía uma Comissão de Convivência, a qual trabalhava na identificação, na prevenção e no tratamento de situações conflitivas como meio para os discentes aprenderem a conviver. A comissão era composta pelo orientador pedagógico, pelos professores e pela coordenadora de convivência; em algumas escolas, ainda tinham representantes de pais. As Comissões de Convivência tinham como objetivo, segundo relato dos entrevistados, elaborar e difundir, juntamente com todos os setores da comunidade educativa, um projeto de trabalho que visasse à melhora da convivência, aos processos de mediação de conflitos, assim como à elaboração de diferentes materiais e espaços de trabalho com os alunos, para a promoção da convivência positiva. Nas reuniões de departamento, eram discutidos os problemas ocorridos na escola e se buscavam soluções conjuntas para os problemas.

Com relação à participação dos diferentes membros da comunidade nesse processo, destacam-se aqueles projetos que conseguem envolver as famílias tanto na análise e na decisão das ações como naqueles que são formativos. Isso possibilita maior conexão entre o que é feito na escola e nas famílias. Numa escola da região de Andaluzia, Espanha, por exemplo, realizavam-se reuniões trimestrais com representantes de pais/responsáveis, professores tutores e equipe diretiva, em que se apresentavam as ideias de projetos anuais da escola (metodologia adotada pela instituição) e, assim, todos podiam participar da elaboração. A escola também instituiu um canal de comunicação com as famílias via representantes, e estes repassavam as informações aos outros familiares.

No Brasil, exemplificamos com as ações do projeto "Conviver", realizado em uma escola de ensinos fundamental e médio na cidade de Osasco, SP. A partir do envolvimento dos pais nas ações da escola, criou-se o projeto "Participais", constituído por um grupo de pais de alunos, que visava à integração da família à escola para a resolução de problemas e passou a funcionar como um órgão colegiado na escola. Todos os familiares foram convidados a participar, com o objetivo de criar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vínculos entre a escola e a comunidade, no sentido de facilitar a comunicação entre os representantes da escola e os familiares dos alunos, para divulgar as atividades e a proposta da instituição e reunir toda a comunidade escolar (alunos, professores, gestores e pais), para a discussão dos problemas detectados em sala de aula, na escola e em seu entorno.

Sistematizar ações em planos inseridos ou articulados ao projeto pedagógico escolar

Após o levantamento das necessidades, deve-se iniciar uma discussão coletiva e o planejamento das ações de educação para a convivência ética a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades próprias de cada instituição. É desejável que tais ações sejam sistematizadas num plano de convivência, inserido ou articulado ao projeto pedagógico escolar (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; VINHA; NUNES; MORO, 2019). Esse processo foi observado em parte das escolas visitadas, principalmente na Espanha, e é importante para inserir a educação para a convivência ética no "DNA" da escola. Ações para este fim que não realizadas de forma sistemática, continuada e envolvendo a maior parte possível da comunidade escolar podem ter frutos positivos, mas correm o risco de serem pontuais e facilmente deixadas de lado, em função de outras demandas escolares.

O plano deve conter os valores que serão trabalhados pela escola nas suas práticas, de forma intencional, a metodologia de prática pedagógica, a postura das relações interpessoais e os modos de avaliação. Além disso, pode envolver a inserção de momentos específicos para abordar as questões de convivência, como as assembleias escolares, no currículo escolar. É importante que conteúdos relacionados à convivência sejam intencionalmente trabalhados e inseridos no currículo, como *bullying* (FRICK, 2019), *cyberbullying*, preconceito, respeito à diversidade étnico-racial, gênero (CÁRCAMO; MORENO; DEL BARRIO, 2020), entre outros.

A análise da realidade escolar também permitirá que a instituição identifique problemas que afetam a convivência ética, como incivilidades e violências. Nesse sentido, é necessário que as propostas de educação para a convivência ética contemplem ações preventivas, de evitação de risco e de contenção (para situações em curso), buscando investir na melhoria da qualidade das relações interpessoais, possibilitando à comunidade escolar formas claras de atuação perante diferentes situações (FRICK *et al*., 2019).

Na escola brasileira em que se realizou o projeto "Esperanças no Futuro", houve mudança no projeto curricular da escola, a qual foi aprovada pela Secretaria

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Municipal de Educação, no ano de 2009. A escola passou a contar com seis aulas diárias de 45 minutos, introduzindo ao currículo as áreas de Ambiente e Meio Ambiente com duas aulas semanais, para os sextos e sétimos anos, e Ética, para os oitavos e nonos anos. Houve ainda uma ampliação das aulas de Educação Religiosa para duas aulas semanais e estenderam-se as aulas de Artes para todos os anos, também com duas aulas semanais. Também foram adotadas mudanças nas dinâmicas das aulas e salas ambientes. Essa mudança intensificou a possibilidade de ampliar práticas favoráveis ao desenvolvimento moral dos alunos, equilibrando as aulas das matérias tradicionais e trazendo para a reflexão as situações reais do cotidiano dos alunos, buscando uma metodologia baseada no diálogo e na resolução de conflitos.

A escola também passou a adotar novos processos avaliativos, contemplando dimensões atitudinais, procedimentais e cognitivas. Paralelo a isso, foram adotados relatórios diários para que os professores registrassem as experiências vivenciadas em sala de aula com o objetivo de acompanhamento dos alunos em relação ao cumprimento das atividades, aos relacionamentos interpessoais e ao comportamento. A partir do relatório, a coordenação intervinha abordando as situações de conflitos ocorridas nas salas, buscando, com alunos e professores, outras formas de agir. Destaca-se que todas as práticas foram inseridas no plano pedagógico, institucionalizando as ações.

Na Espanha, a criação de Planos de Convivência é uma exigência estabelecida em Normativa Estatal, desde o ano de 2006 (ESPANHA, 2006). A referida legislação indica que todas as escolas públicas do país tenham, também, normativas relacionadas à convivência atreladas ao Projeto Educativo Escolar. Na região da Andaluzia, Espanha, por exemplo, a Ordem de 20 de junho de 2011 regulamentou a organização e o funcionamento de cada instituição em relação à convivência e estabeleceu os passos necessários para a elaboração de tal plano, os objetivos e normas que o regulam e as ações para o alcance de suas metas (ANDALUCÍA, 2011). O documento propõe ações relativas à convivência: a elaboração de um diagnóstico da realidade escolar; a definição das normas; a criação e o funcionamento da comissão de convivência e das aulas específicas para a temática; a promoção da convivência e de medidas de prevenção, detecção e resolução de problemas nas relações interpessoais; o funcionamento da mediação de conflitos; a definição do grupo de representantes de pais e mães; as necessidades formativas dos discentes e dos docentes para a promoção da convivência; estratégias, procedimentos e avaliação do plano; e as entidades colaborativas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Pautar práticas na gestão democrática e na valorização do protagonismo

Toda convivência implica um conjunto de normas e regras que regulamentam as relações estabelecidas. Se a atividade educativa tem como objetivo a melhoria da qualidade do clima escolar e a convivência ética, é necessário que o marco normativo da instituição escolar se realize de forma democrática, a partir de uma gestão participativa dos alunos (DEL REY; CASAS; ORTEGA RUIZ, 2017; ORTEGA RUIZ, 2020; VINHA *et al*., 2017). Assim, as práticas devem ser pautadas no trabalho cooperativo e participativo, na promoção do sentimento de pertencimento à escola, na valorização do protagonismo dos alunos, e as regras de convivência precisam ser construídas coletivamente e embasadas em princípios de justiça.

A construção de regras de forma colaborativa e reflexiva é parte do processo de gestão democrática. Numa das escolas da região de Andaluzia, Espanha, por exemplo, a cada início de ano letivo, a escola se organizava para trabalhar o que denominavam de "currículo zero". Nesse período, destinado à convivência, realizavam-se atividades para conhecimento de si, dos colegas e das normas da escola (as quais poderiam ser revisadas). Outro exemplo é o identificado na escola brasileira que desenvolveu o projeto "Conviver", em Osasco, na região metropolitana de São Paulo. Nesta instituição, todos os segmentos da escola (grupo gestor, professores, pais e alunos) tinham normas, que eram construídas ou revistas no início do ano juntamente com professores, grupo gestor, funcionários, alunos e pais. Os professores eram orientados a discutir as normas com os alunos, que, por sua vez, eram instigados a rever essas normas e a fazer modificações, se necessário.

Além disso, as instituições citadas e outras escolas espanholas dispunham de momentos instituídos para reflexão e deliberação sobre questões relativas à organização da rotina e à convivência: rodas de conversa ou assembleias escolares (ou aulas de tutoria). Com os estudantes pequenos, o indicado e utilizado pelas escolas era a organização de rodas de avaliação do dia. Com crianças maiores e adolescentes, é possível organizar esse momento de outra forma. Por exemplo, em outra escola da região de Andaluzia, Espanha, os professores promoviam rodas diárias com os alunos de educação infantil, com os demais ocorriam aulas de tutoria semanais, em que eram trabalhados temas mais concretos, como aprender a ser, a conviver, expressar sentimentos e resolver conflitos. Em outra escola da região de Castela e Leão, Espanha, durante as aulas de tutoria, eram trabalhadas atividades que envolviam empatia, autoconhecimento, assertividade, distensão (atividades para baixar a tensão), conhecimento do outro, autoestima, confiança e emoções, além

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da abordagem de temas como riscos de internet, *bullying*, *cyberbullying*, trânsito, sensibilização sobre deficiência, anorexia e bulimia, educação afetiva e sexual, hábitos e práticas para igualdade e para a paz, manifestações sociais de violência, interculturalidade e tolerância.

Outra possibilidade de promover a gestão democrática e a participação estudantil é a escolha de representantes de turma. Em uma das escolas visitadas na região de Andaluzia, Espanha, realizavam-se eleições já com alunos de 4 anos de idade. Eram momentos formais, com candidaturas e campanhas, nas quais os alunos defendiam as atuações que realizariam para o bom desenvolvimento da classe. Cada delegado eleito ganhava um diploma e sua foto ficava exposta na porta da sala de aula. Os representantes de turma tinham a função de participar de reuniões com a sua turma e todos com os representantes do seu nível de ensino e com os coordenadores/supervisores da escola.

Essa prática também foi observada na escola brasileira que desenvolveu o projeto "Conviver", localizada na região metropolitana de São Paulo. Cada sala de aula escolhia, por meio de eleição semestral, dois alunos coordenadores e um professor coordenador, responsáveis por ajudar a desenvolver o projeto em sala. Esses representantes, com os demais alunos da classe, planejavam, primeiramente, ações a serem desenvolvidas em sala de aula, para sanar as dificuldades do grupo, posteriormente, os alunos de cada sala elaboravam projetos para a escola e, por fim, projetos a serem desenvolvidos na comunidade.

Para promover o sentimento de pertencimento, uma escola de Andaluzia, Espanha, procurava deixar a instituição bonita, limpa, acolhedora e com a exposição de trabalhos realizados pelos alunos, como a criação de um mural de pertencimento à escola, composto por pedras que levavam o nome de cada estudante ao deixar a escola, fixadas com cimento. A ideia, segundo o diretor da escola, foi de que os estudantes criassem um vínculo positivo com a escola, como um local onde passaram anos de suas vidas e que, quando mais velhos, pudessem voltar para recordar.

Outras experiências envolvem o protagonismo dos estudantes no acolhimento e na prestação de ajuda entre pares e necessitam de formação. Tratam-se dos "Sistemas de Ajuda entre Iguais" (DEL BARRIO; VAN DER MEULEN, 2017). Numa escola da região de Madri, Espanha, por exemplo, os "alunos ajudantes" atuavam nos dois primeiros anos do ensino médio. A função deles era a de se aproximar daqueles alunos mais isolados, como acompanhantes ou para relativizar situações que logo pudessem gerar um conflito mais grave e para ajudar. Em casos de con-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

flitos, também eram os alunos ajudantes que poderiam propor a intervenção de mediação de conflitos pelos adultos.

Diferentemente, em uma escola da região de Castela e Leão, Espanha, foram implementadas as Equipes de Ajuda (prestação de ajuda em equipes) (TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019). Os alunos ajudantes, eleitos pelos colegas, passavam por formação especial, durante uma semana. Durante a formação, os alunos participavam de atividades relacionadas a: qualidades que cada um tem e que podem ser úteis para os demais; funções das equipes de ajuda, como ouvir e ajudar a encontrar o caminho, não aconselhar; sensibilização aos problemas dos outros e disposição para escuta; liderança de grupos; como auxiliar colegas que têm dificuldades em algum conteúdo; identificação de conflitos e as diferentes formas de resolvê-los; como colocar em prática o protocolo de ajuda composto por várias fases (observação, abordagem de ajuda, obtenção da informação "conta-me", busca de alternativas e prática dos acordos e acompanhamento dos resultados); como trabalhar em equipe; as diferentes habilidades sociais, como escuta ativa, empatia, coordenação de diferentes perspectivas. Nessa escola, as equipes de ajuda prestavam ajuda aos colegas de turma e de anos anteriores, com apoio e supervisão de professores tutores.

Ainda na escola da região de Castela e Leão, Espanha, havia outras possibilidades de protagonismo estudantil, como os alunos mediadores de conflitos e os *cibermentores* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2017). A função dos mediadores entre pares era atuar em conflitos, de forma a mediar de forma assertiva a sua resolução. Já os *cibermentores* eram formados para trabalhar com os professores tutores, auxiliando-os com estudantes mais novos, sobre o uso seguro da internet e questões de *cyberbullying*.

Voltando aos exemplos de escolas brasileiras, citamos o projeto "Jovens Construindo Cidadania", realizado em duas escolas estaduais do interior de São Paulo, em que o protagonismo juvenil foi incentivado ao possibilitar espaços de participação discente em práticas escolares, como a elaboração de atividades extraclasse (reuniões de pais, jogos, campeonatos) e atividades na comunidade (eventos, palestras, entre outras). Nessas ações, os alunos tiveram oportunidade de exercer liderança e trabalhar coletivamente no planejamento e/ou implemento de atividades, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à escola e a criação de vínculos com a comunidade externa.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Desenvolver práticas procedimentais e práticas substantivas de educação em valores sociomorais

A educação para a convivência ética pressupõe que a adesão a valores morais se construa, ou se fortaleça, em grande parte, pela vivência de relações em que valores como respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo, convivência democrática, entre outros, estejam presentes e sejam a base. A vivência desses valores deve dar-se de forma refletida e autônoma, de modo a contribuir para a formação da personalidade ética de seus alunos.

Cabe pensar sobre a qualidade das relações interpessoais que estão sendo promovidas no ambiente escolar. Além disso, é preciso desenvolver práticas favoráveis à formação em valores sociomorais para a construção da autonomia. Nesse sentido, Puig (2004) propõe a realização de práticas de valor, como as práticas procedimentais e práticas substantivas, entendidas como formas de vivenciar situações moralmente relevantes que expressam, de forma intencional, valores e virtudes.

As práticas procedimentais, conforme define Puig (2004), estabelecem condutas permitindo a busca ou a criação de algo moralmente valioso ou correto e possibilitam espaço para a criatividade moral dos sujeitos. São classificadas em dois tipos: os procedimentos de reflexividade, que proporcionam meios para o autoconhecimento e o cuidado de si; como exemplo, têm-se as atividades em que os alunos possam falar de si, refletindo sobre suas ações e seus sentimentos, repensando sua própria moral (VAN DER MEULEN *et al.*, 2019), tais como realização de autobiografia, narrativa moral e jogos de expressão dos sentimentos (TOGNETTA, 2015; VINHA; TOGNETTA, 2012); e os procedimentos de deliberação, que são situações que convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões, como assembleias de classe (ARAÚJO, 2004); resolução de conflitos (FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013) e mediação escolar; sessões de debate; discussão de dilemas; *role playing* (dramatização); entre outros (FRICK, 2019).

As práticas substantivas, segundo Puig (2004), estabelecem ações que expressam valores reconhecidos e desejados pela comunidade e indicam finalidades morais; entretanto, não há espaço de criatividade moral. Também são classificadas em dois tipos: as de virtude, que envolvem todos os acontecimentos que cristalizam valores em uma forma social estabelecida – modos de conduzirem-se os rituais e as rotinas de uma determinada tradição cultural considerada desejável; e as normativas, que são ações realizadas numa escola para transmitir as normas básicas

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

de funcionamento. As práticas de virtude exigem uma tarefa cooperativa, visando atender as necessidades relacionadas à convivência; assim, o protagonista deve ser um coletivo formado por uma parte ou a totalidade da classe. Os exemplos de prática de virtude presentes na escola são: métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão de tarefas de classe, festas e celebrações, realização de projetos, formação de grupos de trabalho. Como exemplo de prática de virtude, têm-se os programas de "alunos ajudantes", mencionados anteriormente. As práticas substantivas normativas estão presentes no interior das demais práticas de valor, isso porque as normas constituem uma questão central no pensamento moral e também no âmbito da educação em valores. A escola aborda as normas trabalhando em dois planos: o ensino de normas mediante seu uso e a aprendizagem de normas mediante os processos de deliberação e de reflexividade. Autores como Araújo (2012), Menin (2019), Vinha, Nunes e Moro (2019) têm mostrado a importância de um ambiente cooperativo na educação moral, caracterizado pela maior participação dos alunos na construção de regras de convivência escolar.

Tais práticas podem ser inseridas no cotidiano de qualquer disciplina escolar, pois referem-se à adoção de metodologias cooperativas, formas de resolução de conflitos assertivas, expressão de sentimentos, discussão de dilemas morais ou trabalho com temas relacionados aos direitos humanos (FRICK, 2019). Exemplificando, na escola em que se realizou o projeto "Esperança no futuro", o relato dos entrevistados revelou uma finalidade ampla na escola de educar em valores para a formação da autonomia. Nesse sentido, o caminho trilhado pela escola passa, primeiramente, pela intervenção de conflitos. Os professores e a coordenação buscaram abordar, juntamente com os alunos, outras formas de resolver os conflitos, não adotando a violência, e sim práticas pautadas no respeito. Em segundo lugar, a escola realizou um trabalho voltado para o protagonismo estudantil por meio de atividades que buscavam o diálogo e espaços para os alunos se posicionarem sobre a vida escolar. Nessa perspectiva, a escola iniciou o trabalho com assembleias de sala com os alunos, realizadas quinzenalmente durante as disciplinas introduzidas no novo currículo, com duração de duas aulas. A pauta das assembleias era construída pelos alunos, a reunião era coordenada pelos professores responsáveis pelas novas disciplinas e todos os alunos tinham o direito de se manifestarem. Em terceiro lugar, a escola adotou o trabalho com práticas morais, tais como jogos de expressão de sentimentos e discussão de dilemas morais, realizados nas novas disciplinas implantadas no currículo. A coordenação iniciou também, em todas as turmas da escola, um trabalho de informação e conscientização sobre o *bullying* es-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

colar. Essa atividade tinha como objetivo conscientizar alunos e professores sobre essa forma de violência presente na convivência entre os pares. Além dessas ações, também eram realizados diversos projetos buscando atender as necessidades da escola. Esses projetos buscaram trabalhar as relações interpessoais pautadas no respeito mútuo e favorecer um ambiente cooperativo na escola. Outro exemplo é a proposta das experiências morais e éticas vivenciadas pelos alunos participantes do projeto "Jovens Construindo Cidadania", ao serem motivados a trabalhos voluntários, como arrecadação de alimentos, visitas a asilos e abrigos, entre outros.

Investir na formação inicial e continuada de docentes e outros membros da comunidade educativa

Todas as ações descritas promotoras de uma educação para a convivência ética só são possíveis via formação docente, discente (como o caso dos sistemas de apoio entre iguais) e/ou de outros membros da comunidade escolar, incluindo as famílias. As escolas devem garantir um processo de formação continuada, sendo esse um espaço (e tempo) para reflexão coletiva a respeito das necessidades da instituição, um momento de estudos que embasarão a elaboração de soluções sistematizadas. Também, é preciso estabelecer parcerias entre escolas e universidades, de modo a fortalecer teoricamente as ações concretizadas (ZECHI, 2014).

A formação inicial é fundamental. No entanto, a formação continuada, que deve ocorrer a partir das necessidades da escola, em tempos e espaços garantidos, é de extrema relevância para a sensibilização dos docentes para as problemáticas e para a construção de ações coletivas (TOGNETTA *et al*., 2010; DEL REY; ORTEGA; 2007). É nesses espaços que os professores podem se engajar na tentativa de analisar sua realidade, fazer as relações com as teorias e buscar alternativas para o trabalho com a convivência ética. Destaca-se que a educação para a convivência e a formação ética, para efetivamente ter êxito, não pode se restringir a iniciativas isoladas de um professor, mas deve ser considerada como parte da função pedagógica da instituição. Por isso, é relevante investir na formação inicial e continuada de professores, de modo a garantir um conhecimento teórico que embase as práticas docentes.

A melhora da convivência tem se tornado um tema prioritário dentro da formação permanente dos professores na Espanha, sendo que essa formação tem se desenvolvido ao longo de todo o país, tendo como temas centrais a resolução de conflitos, habilidades sociais, convivência, tolerância, disciplina, e prevenção à vio-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

lência com propostas de intervenção (ORTEGA; DEL REY; CASAS, 2013). Nesse país, por exemplo, em parte das escolas visitadas, havia horários institucionalizados para os professores trabalharem com a convivência, como dito, espaços que poderiam funcionar também para formação continuada.

É preciso destacar o papel da formação centrada na escola realizada pela equipe gestora do projeto "Esperança no futuro", realizado em uma escola no Brasil. Na instituição, as ações educativas adotadas, em sua maioria, revelaram práticas fundamentadas em conhecimentos científicos. De fato, a proposta implantada na instituição foi viável a partir da formação buscada pela coordenadora diante da dificuldade vivenciada no contexto escolar. Na escola, a coordenadora iniciou um processo de formação continuada com os professores, através de estudos aprofundados sobre o tema, o que, segundo o relato dos entrevistados, foi fundamental para o fortalecimento das ações propostas e do grupo docente. Além da coordenadora, outros professores buscaram, fora da escola, realizar estudos sobre a temática, objetivando sustentar teoricamente sua prática. A formação realizada nessa escola criou um discurso coerente entre a maioria dos docentes quanto ao que eles consideraram ser o papel da escola frente à formação para a convivência, quais valores deveriam formar, quais estratégias adotariam frente aos problemas disciplinares e conflitos vivenciados no contexto escolar. Embora encontrassem dificuldades, tais como a resistência de alguns docentes, o trabalho na escola transformou-se em uma prática intencional e sistematizada, com longo tempo de duração e ampla participação da comunidade escolar, envolvendo docentes, alunos, equipe gestora e demais funcionários.

Ainda, envolver as famílias em processos formativos pode ter um ganho significativo no desenvolvimento de ações para a convivência ética, de forma compartilhada e colaborativa. Assim, uma possibilidade pode ser vista em algumas escolas espanholas que desenvolvem e denominam de "Escolas para famílias". Tais espaços destinavam-se a promover, de forma sistematizada e institucionalizada, momentos de estudo, planejamento e avaliação de temáticas importantes, como resolução de conflitos, formas de violência e possibilidades de enfrentamento. Tais ações eram desenvolvidas em escolas das regiões de Andaluzia e Castela e Leão, Espanha, por exemplo.

Sobre a formação dos estudantes, retoma-se a realizada nas escolas espanholas especificamente para o trabalho com os Sistemas de Apoio entre Pares (AVILÉS MARTÍNEZ, 2017). Essa é uma prática que exige a capacitação dos estudantes que prestarão ajuda aos colegas, nas diferentes formas. Numa escola da região de Castela e Leão, Espanha, esse trabalho tinha uma semana especial para realiza-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ção. Toda a escola organizava-se, para que os professores tutores de convivência realizassem esse trabalho formativo com os estudantes.

Considerações finais

O presente texto pretendeu mostrar que a educação para a convivência ética é uma função das escolas e tão necessária quanto o ensino de conteúdos tradicionalmente valorizados; além disso, premente na contemporaneidade caracterizada por inúmeras crises, entre elas, a do enfraquecimento de modos solidários, respeitosos ou justos de vida em sociedade. Como um fato reconhecido por inúmeros teóricos, mostrou-se que, em nossos dias, entre outros problemas, há, por um lado, uma crise de valores caracterizada pelo predomínio do individualismo, cuja mentalidade competitiva básica é a do "cada um por si"; por outro, há a acentuação da heteronomia, na qual as pessoas se submetem de forma acrítica a normas de autoridades que se impõem por diferentes motivos e interesses muitas vezes voltados ao benefício de apenas uma parte restrita da sociedade.

Ora, a educação, em seu compromisso histórico e legalmente assumido com o desenvolvimento integral do cidadão em várias de suas potencialidades e como futuro membro ativo de uma sociedade, busca por uma formação para a autonomia intelectual e moral, e essa meta exige intenção, princípios orientadores, compromisso, planejamento e práticas específicas.

Autonomia, como já nos dizia Piaget, na década de 1930, apresenta-se como meio e fim da educação. Ou seja, deve estar presente como modo de relação, vivência e tomada de decisões na escola e, em suas práticas, ir se consolidando nos indivíduos de forma a fazer parte de sua personalidade. Envolve, portanto, um processo de construção que se faz, o tempo todo, com o outro, em processos de interação e na própria convivência. Porém, não se trata de qualquer convivência, mas daquela orientada por valores sociomorais. Valores, como diz Cortina (2003), que nos auxiliam a arrumar o mundo de modo a torná-lo cada vez melhor para todos. Esses valores são, assim, humanizadores. Assumindo esse caminho, defende-se a convivência ética e democrática como meio e finalidade das mais importantes na educação. Dizemos ética, porque é orientada por valores humanizadores e universalizáveis, e democrática, porque é baseada essencialmente por práticas coletivas e participativas de diálogo em busca do entendimento e do bem comum.

Evidenciou-se, neste trabalho, que tal educação para a convivência é possível e já existe em várias instituições, embora seja difícil executá-la, porque ainda há

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

aqueles que não acreditam em sua relevância ou pensam que não é papel da escola se ocupar desses campos, ou por falta de apoio e condições das instituições administrativas educacionais. Há, também, iniciativas individuais mais baseadas na boa vontade de alguns professores do que no seu preparo, ou o uso de métodos apenas transmissivos mais voltados ao disciplinamento de alunos do que a mudanças de modos de convivência na escola como um todo.

Com a finalidade de mostrar aos leitores que exemplos de educação para a convivência ética são possíveis de acontecer e bem executados nas escolas, apresentou-se, então, ilustrações de algumas instituições na Espanha e no Brasil. São experiências que têm por base princípios e métodos que procuramos destacar. Os exemplos trazidos enfatizam que a educação para a convivência ética deve responder a problemas reais que vários membros da escola identificam como relevantes e cujas soluções devem ser buscadas pela própria instituição, e não questões artificialmente criadas, temporárias ou impostas por órgãos externos. As ações, assim destacadas como relevantes, devem ser incluídas em planos de convivência e nos projetos político-pedagógicos das escolas. Dessa forma, um compromisso claro, comum e objetivo entre todos é explicitado, assim como os procedimentos para seu alcance. Esses procedimentos devem ser caracterizados por valores e práticas democráticos, no sentido de envolver de forma participativa a maioria dos membros da escola, o protagonismo dos alunos, o uso do diálogo como a forma básica de interação entre todos. Finalmente, a formação dos profissionais das instituições é essencial para que todas essas iniciativas passem a ocorrer de modo consciente, ou seja, intencional e planejado.

Mesmo considerando as especificidades de cada instituição citada, da região ou do país de origem, espera-se que as ilustrações apresentadas, com destaque para seus princípios e suas práticas, inspirem reflexões frutíferas sobre a urgência da educação para a convivência ética e os modos de organizá-la.

Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes) para o desenvolvimento das pesquisas apresentadas.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] Para maiores informações, consultar G1 (11 de maio de 2020), Terra (11 de junho de 2020), El País (30 de março de 2020), BBC (23 de abril de 2020) e G1 (29 de abril de 2020).

[2] As autoras compreendem a adesão a valores quando uma pessoa, ao escolher como agir em determinada situação, opta por respostas que coadunam com valores sociomorais e não contra eles. Valores sociomorais são definidos como aqueles ligados ao dever moral, que vão além da obediência às leis e que orientam como devemos ser e viver com nós mesmos e com os outros.

[3] A realização dos estudos na Espanha se justifica porque esse país tem histórico de desenvolvimento de pesquisa e ações que visam a melhora da convivência.

[4] As pesquisas são frutos de teses de doutoramento das autoras e podem ser consultadas na íntegra em Zechi (2014) e Frick (2016).

[5] Considera-se que os relatos de exemplos de práticas observadas podem servir de reflexão do momento presente. Para maiores informações sobre a realização dos projetos citados, consultar as teses supracitadas.

Referências

ANDALUCÍA. Orden de 20 de junho de 2011. Por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, n. 132, p. 6-27, 2011. Disponível em: https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1. Acesso em: 10 out. 2013.

ARAÚJO, U. F. *Assembléia escolar:* um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F. O processo de construção de escolas democráticas. *Revista Educação e Linguagens*, v. 1, n. 1, p. 78-86, 2012.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, n. 27, p. 5, 2017.

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3. Acesso em: 02 jun. 2020.

BANDURA, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v. 31, n. 2, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0305724022014322. Acesso em: 02 jun. 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. *Temos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. *Cegueira moral:* a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

BAVEL, J. J. *et al*. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, v. 4, n. May, 2020. Springer US. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z. Acesso em: 15 jun. 2020.

BBC. *A visita que virou tragédia em família por causa do coronavírus*: 'perdi meu marido e meu pai em dois dias'. 23 de abril de 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52391413. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file. Acesso em: 01 jul. 2020.

CÁRCAMO, C.; MORENO, A.; DEL BARRIO, C. Girls do not sweat: the development of gender stereotypes in physical education in primary school. *Human Arenas*, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6. Acesso em: 25 jun. 2020.

CORTINA, A. *O fazer ético*: guia para educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

CUNHA, J. M. da; AMARAL, H. T. do; MACEDO, A. M. B. de. Clima escolar autoritativo: adaptação e evidências de validade entre estudantes brasileiros. *Psicologia Argumento*, v. 37, n. 96, p. 273, 2019.

DEL BARRIO, C.; VAN DER MEULEN, K. ¿Y qué ocurre en secundaria? *Cuadernos de Pedagogía*, v. 480, p. 18-21, 2017.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA RUIZ, R. Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, v. 16, n. 1, 2017.

DEL REY, R.; ORTEGA RUIZ, R. Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, n. 10, p. 77-90, 2007.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Da violência escolar à cooperação em sala de aula.* Americana, SP: Adonis, 2015.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

EL PAÍS. *Coronavírus infecta uma família inteira após festa no Ceará e leva quatro para a internação.* 30 de março de 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-03-30/coronavirus-infecta-uma-familia-inteira-apos-festa-no-ceara-e-leva-quatro-para-a-internacao.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

ESPANHA. Real Decreto nº 732, de 5 de maio. Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 131, 1995. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13291-consolidado.pdf. Acesso em: 15 out. 2013.

ESPANHA. Lei Orgânica nº 2, de 3 de maio. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 2006. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf. Acesso em: 15 out. 2013.

FRICK, L. T. *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas*: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016, 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2016.

FRICK, L. *Prevenção e contenção do bullying escolar*: ações governamentais no Brasil e na Espanha. Curitiba, Paraná: CRV, 2019.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o *bullying* entre escolares. *Revista Reflexão e Ação*, v. 21, n. 1, p. 93-113, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.17058/rea.v21i1.3318. Acesso em: 15 maio 2020.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P.; DEL BARRIO, C. Estratégias *anti-bullying* para o ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 3, p. 1152-1181, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380. Acesso em: 20 maio 2020.

G1. *Festas clandestinas e aglomerações são flagradas em Florianópolis, Balneário Camboriú e Blumenau durante a pandemia*. 11 de maio de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/05/11/festas-clandestinas-e-aglomeracoes-sao-flagradas-em-florianopolis-balneario-camboriu-e-blumenau-durante-a-pandemia.ghtml. Acesso em: 15 jun. 2020.

G1. *Mãe lamenta morte de filha em mercado após briga entre cliente e segurança*: 'Se ele tivesse colocado a máscara, tudo estaria bem'**.** 29 de abril de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/04/29/se-ele-tivesse-colocado-a-mascara-tudo-estaria-bem-diz-mae-de-mulher-morta-baleada-apos-briga-entre-cliente-e-seguranca-de-supermercado.ghtml. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral.* Trad. Asun Zubiaur Zárate. Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao, 1992.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. *La educación moral.* Segundo Lawrence Kohlberg. Barcelona, Espanha: Editorial Gesida S. A., 1997.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. *Formação Ética*. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. *Valores sociomorais*. Americana: Editora Adonis, 2017.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-59.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S. Adesão a valores sociomorais na contemporaneidade: um estudo com escolares de ensino fundamental e médio. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 11, p. 86-122, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.05.p86. Acesso em: 02 maio 2020.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. M. (org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores.* Relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053146151. Acesso em: 02 maio 2020.

ORTEGA RUIZ, R. Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Revista Investigación en la Escuela*, n. 100, p. 112-22, 2020.

ORTEGA RUIZ, R.; DEL REY, R.; CASAS, J. A. La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 6, n. 2, p. 91-102, 2013.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PARRAT, S.; TRYPHON, A. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1998.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança.* Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PUIG, J. M. *Práticas morais*. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M. *et al*. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

SERRANO, G. P. *Educação em valores*: como educar para a democracia. 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TAVARES, M.; MENIN, M. S. S. (org.). Avaliando valores em escolares e seus professores. *Textos FCC*, v. 46, p. 1-85, 2015.

TERRA. *Multidões se aglomeram em shoppings de São Paulo e Rio*. 11 de junho de 2020. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/coronavirus/multidoes-se-aglomeram-em-shoppings-de-sao-paulo-e-rio,a3b951120f091eda427bfb46c477bbde3884tb6b.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

TOGNETTA, L. R. P. *Bullying*: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A. DE; LAPA, L. Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do *bullying* escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 3, p. 397, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506. Acesso em: 02 jun. 2020.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática*: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; DOMINICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; SAMPAIO, V. C. S. Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VAN DER MEULEN, K.; GRANIZO, L.; DEL BARRIO, C.; DE DIOS, M. J. El programa EQUIPAR para Educadores: sus efectos en el pensamiento y la conducta social. *Pensamiento Psicológico*, v. 17, n. 2, p. 89-105, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.peee. Acesso em: 15 jun. 2020.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVIA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALDI, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747. Acesso em: 02 maio 2020.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade*: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 11, número especial, p. 123-158, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123. Acesso em: 20 jun. 2020.

ZECHI, J. A. M. *Educação em valores*: solução para a violência e a indisciplina na escola? 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2014.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O ensino como atividade mediadora no processo de apropriação de conceitos

Teaching as a mediating activity in the process of appropriating of concepts

La enseñanza como actividad mediadora en el proceso de apropiación de conceptos

Sandro Roberto Cossetin[*]
Marli Dallagnol Frison[**]

Resumo

Este artigo socializa resultados de um estudo que teve como objetivo analisar e discutir questões relacionadas à atividade de ensino e ao processo de formação de conceitos nos ambientes de estudo e às implicações desses processos no desenvolvimento humano. Faz-se a análise, também, com pressupostos marxistas em relação à formação escolar e acadêmica quanto ao ensino e à aprendizagem e seus direcionamentos para o mundo do trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que buscou apoio em teóricos da linha histórico-cultural. Os resultados indicam a necessidade de mudanças quanto às concepções referentes à formação de conceitos, desde a organização curricular, na direção da apropriação do conhecimento pelos sujeitos a partir da coletividade pelos pressupostos das mediações e da formação docente para atuar na educação básica e superior.

Palavras-chave: aprendizagem; atividade; conceito; ensino; formação de conceitos.

Abstract

The present article socializes understandings regarding the process of formation of concepts from the perspective of historical-cultural psychology. This production is a section from a Doctoral research in Education in Sciences under development, and it aims to analyze and discuss issues related to the process of formation of concepts in the study environments, and the implications of these processes in human development. There is also an analysis, with Marxist assumptions in relation to the school and academic formation, of the teaching and the learning, and their directions to the job market. It is a qualitative research that sought support from theorists of the historical-cultural line. Results indict the need for changes in the conceptions regarding the formation of concepts, from the curricular organization towards the construction of knowledge by the subjects with basis on the collectivity by the assumptions of the mediations and the formation of teachers to work in basic and higher education.

Keywords: learning; activity; concept; teaching; formation of concepts.

Recebido em: 09/09/2019 – Aprovado em: 28/04/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.9905

[*] Professor da Escola Técnica Estadual 25 de Julho. Doutor e Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Especialista em Gestão e organização da escola pela Unopar. Licenciado em Física pela Unijuí. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1763-0178. E-mail: scossetin@gmail.com
[**] Pós-doutora pela Unesp. Professora do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4985-1992. E-mail: marlif@unijui.edu.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen

El presente artículo socializa las comprensiones sobre el proceso de formación de conceptos desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural. Esta producción es un recorte de una investigación de Doctorado en Educación en las Ciencias en desarrollo, cuyo objetivo es analizar y debatir cuestiones relacionadas con el proceso de formación de conceptos en entornos de estudio y las implicaciones de estos procesos en el desarrollo humano. También, se hace un análisis, con presupuestos marxistas en relación con la formación escolar y académica, la enseñanza y el aprendizaje, y sus direccionamientos hacia el mundo del trabajo. Se trata de una investigación cualitativa que buscó el apoyo de los teóricos de la línea histórico-cultural. Los resultados indican la necesidad de cambios en los conceptos relacionados con la formación de conceptos, desde la organización curricular hacia la construcción del conocimiento por parte de los sujetos a partir de la colectividad por los presupuestos de mediación y de la formación docente para actuar en la educación básica y superior.

Palabras clave: aprendizaje; actividad; concepto; enseñanza; formación de conceptos.

Introdução

O desenvolvimento humano é, com recorrência, debatido em diversos âmbitos, como nos da educação, da sociologia, das ciências, da religião, da política e da psicologia, entre outros. Os debates pelo viés da educação, da mesma forma, referentes ao desenvolvimento dos sujeitos e à sua formação possibilitam diversas percepções e proposições para que participem do mundo contemporâneo, bem como sejam inseridos no mundo do trabalho.

Se, de um lado, percebemos tendências por uma formação racional e técnica, cuja preocupação principal é desenvolver nas pessoas habilidades e capacidade produtiva condizentes com as expectativas do empregador e do mercado, por outro, observamos preocupações na direção de uma formação mais ampla e humanista, cuja intencionalidade é desenvolver sujeitos capazes de estabelecer relações diversas a partir do conhecimento científico. Há, portanto, entendimentos distintos, com alguns pontos antagônicos para a formação e o desenvolvimento humano percebidos ao longo dos anos.

O mundo contemporâneo é resultado da criação da humanidade. O que vivemos e o que adquirimos são produtos das criações do homem, via transformação da natureza que o circunda, processo pelo qual o próprio homem é transformado. Segundo Leontiev (2004), essas criações produzem o mundo objetivo, os bens tangíveis e, também, o mundo das relações, da convivência e da cultura, portanto, um mundo complexo e diverso. O conhecimento, formal ou não, possibilita que ocorram as relações do homem com este mundo criado por ele e, desse modo, ele próprio é constituído por este mundo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O desenvolvimento humano é um processo dependente dos aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo e de como estes são desenvolvidos. Na *Revista Superinteressante* de outubro de 2018, edição 394, a capa apresenta a matéria "A era da burrice", desenvolvida por Eduardo Szklarz (repórter) e Bruno Garattani (jornalista e editor). A temática abordada, anunciada no título da matéria, convoca-nos à reflexão sobre discursos que circulam em nossa sociedade e que estão relacionados à constituição do intelecto humano. A indagação é acerca da diminuição da inteligência humana em âmbito mundial, inclusive em países como Dinamarca, Finlândia, Inglaterra, França e outros. Os indicadores considerados foram os testes de quociente de inteligência (QI) elaborados em 1905, originalmente, pelos psicólogos Alfred Binet e Théodore Simon, na França, e aperfeiçoados em 1916, pelo americano Lewis Terman. Apenas em 1955, porém, foram estruturados para avaliar a inteligência de adultos, pelo psicólogo David Wechsler, nos Estados Unidos, sendo mundialmente utilizados pelos profissionais da psicologia e da psiquiatria.

Nos últimos anos, segundo a matéria, foi verificada uma significativa redução dos índices de QI em diversos países, inclusive nos desenvolvidos, o que levou especialistas a buscarem respostas para essa realidade. O psicólogo sueco Michael Woodley (apud SZKLARZ; GARATTANI, 2018, p. 28) afirmou que "a capacidade cognitiva é fortemente influenciada pela genética", atribuindo que parte da inteligência seria um atributo hereditário. No entendimento desses autores, a hereditariedade seria determinante para a constituição do potencial intelectual do indivíduo. Contrapondo essas ideias, defendemos, com base em Vigotski (2007, 2008, 2010) e Leontiev (1960, 2004, 2005), que o homem herda características biológicas da sua espécie (filogenética), porém, a sua constituição humana, ou seja, a sua humanização só é possível pela apropriação da cultura humana. Para Leontiev (2004, p. 170),

> [...] apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido a hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Podemos herdar a inteligência ou a "burrice"? Como nos constituímos mais inteligentes? Como o ser humano se desenvolve cognitivamente? Essas questões nos levam a pensar acerca da constituição humana – cognitiva e afetiva – e do desempenho dos sujeitos no mundo do trabalho a partir da formação escolar e acadêmica. As possibilidades do desenvolvimento cognitivo humano foram pesquisadas e analisadas pelo pesquisador russo Lev *Semyonovich* Vigotski[1], que contribuiu profunda e significativamente no entendimento do funcionamento da mente hu-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

mana. À luz da sua teoria, denominada histórico-cultural, Vigotski descreveu que o ser humano é potencialmente capaz de se desenvolver intelectualmente diante das possibilidades de constituição da sua estrutura mental e do ambiente social e cultural em que está inserido. Assim, é constituído como homem, pois "é o ser menos pronto ao nascer", posto que o desenvolvimento do seu intelecto está totalmente em aberto, apesar das características biológicas do seu cérebro. Nessa mesma perspectiva, outro pesquisador russo, Alexis Nikolaevich Leontiev (2004, p. 267), defende que "cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana".

Assumimos e defendemos, com os autores citados, que a constituição humana só é possível por intermédio das relações sociais que ocorrem entre pessoas e entre elas e o meio social, histórico e cultural que as circunda, relações mediadas por instrumentos e signos. Sendo assim, o ser humano atinge diferentes níveis de desenvolvimento, a depender do seu processo de apropriação da cultura humana, pois, como refere Leontiev (2004, p. 171),

> [...] o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfologicamente e não se transmitem por hereditariedade.

As pesquisas desenvolvidas acerca do psiquismo humano revelam a complexidade do funcionamento da mente humana e a importância de oferecer às pessoas as condições necessárias para a apropriação de sua cultura, para que elas se desenvolvam humanas nas suas máximas potencialidades. Nesse contexto, é de responsabilidade das instituições de ensino, sejam de educação básica ou de ensino superior, apresentar a cultura humana, ou seja, os conhecimentos científicos historicamente produzidos e selecionados para serem ensinados.

A organização das instituições de ensino, situada e fortemente influenciada por um mundo de relações sociais, pessoais e de trabalho, também é complexa, dinâmica e elaborada pelo homem que interage socialmente. Essa condição coloca as instituições de ensino no centro de muitos debates diante das demandas contemporâneas do mundo do trabalho e da inserção social pelo conhecimento. Para Leontiev (2004), o trabalho, compreendido como atividade, é essencial ao ser humano, uma vez que, por seu intermédio, o homem transforma a natureza, relaciona-se, transforma-se e humaniza-se. Por meio do trabalho alienado, característico do atual sistema capitalista, contudo, o homem se desumaniza.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nesses debates, surgem tensionamentos nos entendimentos da formação dos sujeitos (MARTINS, 2015; REHEM, 2009; REGO, 1995), em particular nas próprias instituições de ensino, desafiando os profissionais da educação a contraporem diversas políticas para a educação a partir de reflexões e, também, a proporem ações para tais processos formativos. Esses momentos enfrentam, constantemente, interesses externos às escolas e às universidades advindos de concepções de sistemas produtivos da nossa sociedade.

Alguns encaminhamentos dos processos educativos, no entanto, tendem, por um lado, a nos potencializar como profissionais e especialistas (CUNHA, 2000; FRIGOTTO, 2004), mas, por outro, a nos enfraquecer como cidadãos, em virtude de processos educativos realizados de forma descontextualizada e fragmentada. Essa realidade é percebível e debatida, nos últimos anos, em momentos de estudos acerca da formação (BAZZO, 2011). Tal realidade remete ao distanciamento entre os saberes e parece estar naturalmente aceita desde a educação básica. Percebem-se uma demarcação e uma compartimentalização de disciplinas com separação entre os saberes, à medida que o ensino avança em níveis de escolarização, que, segundo Santomé (1998), pode ser visualizada por meio do currículo organizado por disciplinas específicas oferecidas pelas instituições de ensino, do nível básico ao superior, o que leva à "incompreensão daquilo que é estudado", pois a "fragmentação dificulta a compreensão" (SANTOMÉ, 1998, p. 104).

No ensino médio, de maneira geral, evidencia-se a disciplinariedade, resultando num maior distanciamento entre os diversos saberes e dificultando a sua interlocução e, consequentemente, a aprendizagem dos conceitos trabalhados. No ensino superior, tais distanciamentos acentuam-se, uma vez que o foco está centrado na formação profissional. Nesse espaço-tempo formativo, as atenções voltam-se para os conhecimentos requeridos conforme a escolha profissional. Tradicionalmente, a concepção de uma eficiente preparação para o exercício da profissão, por vezes, fragmenta, ao mesmo tempo em que fragiliza o desenvolvimento de conceitos de algumas áreas do conhecimento que são, culturalmente, entendidas como "desnecessárias", tendo em vista a necessidade da formação profissional.

Esses processos educativos nas áreas das ciências exatas são frequentemente concebidos pelo viés do domínio de técnicas para obtenção de resultados condizentes com as expectativas de parâmetros para uma eficiente formação profissional, uma característica pertinente em virtude das necessidades de resultados precisos em projetos e processos concebidos nas engenharias; é uma peculiaridade necessária e intrínseca à área, porém não exclusiva e suficiente. Os conhecimentos específicos

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

da formação dos engenheiros, por exemplo, pressupõem exatidão e objetividade em cada etapa. A Matemática, a Física e a Química, exemplarmente, possuem funções específicas e bem definidas na formação dos alunos em futuros engenheiros, cujo objetivo é a apropriação de conhecimentos científicos, com o domínio de técnicas e a obtenção de resultados exatos. Destaca-se, porém, que, antes do profissional engenheiro, tem-se a formação humana e integral da pessoa. Tal preocupação é pertinente, pois é também necessária a obtenção de resultados exatos e isentos de falhas para um eficiente exercício da profissão. Essa condição coloca os alunos diante da dureza das ciências exatas e, de alguma forma, das ciências da natureza, pela exigência de racionalidade na condução dos processos de produção (como objeto e com preço), que primam por técnicas e métodos que atendam as expectativas de um sistema produtivo.

Diante desses entendimentos da formação, os alunos necessitam aprender determinados conhecimentos científicos e técnicas de aplicação de maneira mais marcante nas ciências exatas. Precisam aprender para corresponder, de forma reflexiva e contextualizada ou não. Nessa perspectiva, o processo de ensino é concebido pelo viés da racionalidade técnica e de decoreba dos conhecimentos ensinados, em detrimento de uma formação com amplitude e com desenvolvimento pessoal, proporcionando apropriação de conceitos científicos.

Nessas circunstâncias, o motivo pelo qual o estudante realiza sua atividade de estudo é o domínio de técnicas para corresponder às demandas da profissão de engenheiro que está inserida no mundo do trabalho, fragilizando, assim, consequentemente, o processo de apropriação de conceitos científicos. Para Leontiev (2004, p. 97), o motivo é "aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula", e, também, "aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada" (LEONTIEV, 1960, p. 346).

Nesse contexto, Duarte e Eidt (2007, p. 56) ressaltam que a atividade de ensino não deve ser "limitada" ou "reduzida" à "decoreba" e às técnicas de aplicação de conceitos científicos, mas, sobretudo, deve "visar o desenvolvimento do pensamento dos alunos, sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade material, bem como de raciocinar corretamente". Esses pesquisadores afirmam, também, que, no exercício da docência, a "atividade de ensino" deve vislumbrar a "ampliação dos horizontes culturais dos alunos, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos [...]" (2007, p. 55), condição que permitirá, nesse processo formativo, que o aluno tenha "consciência de qual seja o objeto de conhecimento

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

para o qual se dirige sua atividade de estudo, bem como da consciência dos motivos e dos fins dessa atividade [...]" (2007, p. 60). Para Rego (1995, p. 78):

> O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras. [...]. Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno: o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero.

As palavras de Rego (1995) alertam para a complexidade do processo de formação de conceitos pela necessidade de o sujeito se colocar em atividade de estudo, o que requer sua implicação ativa no referido processo. Diante dessas considerações, este estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: quais as implicações da atividade de ensino e do processo de formação de conceitos nos ambientes de estudo para o percurso de desenvolvimento humano? Tais considerações teóricas são referenciadas com autores da linha histórico-cultural, com destaque para os estudos de Vigotski e a Teoria da Atividade, a partir das pesquisas de Leontiev.

Em buscas no Portal Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não foi encontrado trabalho nesta linha de pesquisa. De Lara (2014), na sua dissertação fundamentada na metodologia de ensino baseada em um projeto de investigação do consumo de energia elétrica, apresenta uma forma alternativa de ensino de conceitos de eletricidade com alunos do ensino médio. Silva Júnior (2015), na sua tese, analisa o processo de construção de conceitos científicos em aulas de Física no ensino médio com suporte no ensino por investigação. Os trabalhos descobertos e analisados, portanto, são referentes a estudos quanto à formação de conceitos no ensino fundamental e médio, o que justifica a importância da pesquisa aqui apresentada.

Também, a partir da experiência de um dos autores desta pesquisa, que, na condição de docente em Física nos cursos de Engenharia e na Educação Profissional, observou dificuldades de os alunos se apropriarem efetivamente de diversos conceitos requeridos na atuação profissional, em razão de o aprendizado estar acontecendo de maneira fragmentada, mecanizada e descontextualizada. Nesse sentido, apresentamos, na sequência, a análise de possibilidades de formação de conceitos na perspectiva histórico-cultural, considerando a problemática desta pesquisa, que se apoia em autores como Vigotski (2008, 2010), Leontiev (1960, 1983, 1994, 2004), Leontiev *et al*. (2005) e em outros pesquisadores com a mesma

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

perspectiva, como Bernardes e Moura (2009), Duarte e Eidt (2007), Duarte (2016), Martins (2015), Rehem (2009), Rego (1995) e Saviani (2008).

Processos de formação/apropriação de conceitos na perspectiva histórico-cultural

O desafio para os professores, nas mais distintas áreas do conhecimento, para que propiciem a efetivação do aprendizado por parte dos alunos é enorme, o que convoca educadores e pesquisadores comprometidos com a educação como um todo, para que reflitam e busquem entendimentos para o enfrentamento de tal problemática e que proponham diretrizes para que se pense uma formação profissional e humana.

Pelos anos de experiência docente proporcionados no trabalho com o ensino superior e a educação profissional, pode-se inferir que há, em grande parte das instituições de ensino, uma tendência para uma formação racional e técnica dos sujeitos, para o desenvolvimento de habilidades e capacidades produtivas condizentes com as expectativas do empregador e do mercado de trabalho.

As demandas oriundas do mundo do trabalho, espaço a ser futuramente ocupado pelos profissionais das mais distintas áreas, são fortemente pautadas por resultados imediatos para atender os interesses do capital. Esta análise também se faz necessária e é referenciada nos pressupostos marxistas, referendada na pedagogia histórico-crítica. De acordo com Duarte (2016, p. 16):

> Este tipo de imediatismo é aceitável nas pedagogias do aprender a aprender como, por exemplo, a pedagogia das competências, que postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos. Mas essas relações imediatas limitam-se ao plano da adaptação à lógica do capitalismo, o que é coerente com a visão de mundo que fundamenta a pedagogia das competências.

Duarte (2016, p. 26) enaltece, ainda, que atualmente é denotada a "disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade". Nessa perspectiva, Rehem (2009, p. 31) destaca que "antigamente os conhecimentos adquiridos tinham utilidade para solucionar as situações para o resto da vida, em virtude de situações previsíveis e duráveis". A análise dessas percepções com os pressupostos de Marx é "natural", bem como necessária, tendo em vista que a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são fundamentadas fortemente nas suas ideias, criticando tais relações dos sujeitos com o mundo sem consciência dos ditames do capital.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Entendermos as influências históricas e contemporâneas do mundo do trabalho é fundamental, pois estas impactam fortemente nas instituições de ensino, tanto em nível médio quanto no superior. Diante do contexto em que as instituições de ensino se encontram para perceber interferências, entraves e fatores condicionantes, é imprescindível refletir para que, na condição de educadores, sejamos críticos e propositivos nos espaços de estudos, pesquisas e atividades em prol da melhoria da educação como um todo.

Nessa conjuntura, as necessidades dos homens também possuem um cunho imediatista, ou seja, a atividade que o sujeito desempenha é condicionada externamente por demandas que induzem a ações meramente reprodutivistas, mecanicistas, imediatistas, fragmentadas e de entendimentos superficiais, para atender os interesses do capital, motivos pelos quais os sujeitos se colocam em atividade (ou não, conforme as concepções da Teoria da Atividade) no desenvolvimento do processo formativo pelo estudo escolar e acadêmico. Na atualidade, a mera aquisição de conhecimentos para comprovação da formação, com o objetivo de conquistar um espaço no mundo do trabalho, resulta em um processo formativo com alguns limites e lacunas. Para Duarte (2016, p. 26):

> Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade.

Essa condição relativiza o processo educativo, no sentido de os fatores motivadores serem restritos a aprender a fazer e a adquirir "competências" para o exercício de uma função específica no mundo do trabalho. Duarte (2016, p. 26) enfatiza tal situação ao descrever: "quando a seletividade precisa ser atenuada por alguma razão, acionam-se os mecanismos de precarização".

Segundo Saviani (2008, p. 25), "[...] a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade", no entanto, há que se produzir um movimento na tentativa de romper com o que já vem sendo imposto historicamente pelo sistema capitalista, objetivando a alienação dos sujeitos que vendem o seu trabalho. Contrapondo essa alienação, Leontiev (2004, p. 122) assim se refere: a "vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objectivo da actividade humana e o seu motivo".

Nesse sentido, a seguir, expomos acerca do conceito de atividade no contexto histórico-cultural com contribuições da pedagogia histórico-crítica, com o olhar

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

para as atividades de ensino e de aprendizagem no que se refere à formação de conceitos ou à ausência desta.

A atividade no processo de formação dos conceitos científicos

No processo formativo dos alunos, nas atividades de ensino e de estudo, a formação de conceitos é necessária para proporcionar condições ao estabelecimento de relações com outros conceitos da futura atividade profissional. Nessa linha de pensamento, identificar e atribuir sentidos, apresentando motivos para nortear quanto à formação dos conceitos intrínsecos da atividade profissional, é importante para o processo de aprendizagem. Nas diferentes áreas do conhecimento, é fundamental a apropriação de conceitos, para que as relações desses contribuam, de fato, para uma formação profissional eficiente, possibilitando, ainda, a evolução científica em prol do desenvolvimento humano.

Os conceitos e as suas devidas compreensões e apropriações são indispensáveis nas distintas áreas do saber, como o conceito de vetor na Matemática, de substância na Química, de isonomia no Direito e de gestão na Administração. A apropriação conceitual é indispensável para a formação profissional e humana, evitando o ato de "decorar" e a reprodução mecânica e descontextualizada do conhecimento, situações que não oferecem as condições mínimas necessárias para a aprendizagem conceitual. Debates recorrentes nos espaços destinados às reflexões quanto aos processos de aprendizagem buscam identificar e compreender fatores que potencializam e/ou dificultam o desenvolvimento de atividades de ensino e de estudo nos ambientes escolares e acadêmicos.

Neste estudo, portanto, consideramos a perspectiva histórico-cultural como base teórica na análise dos dados diante das evidências verificadas. Assim, é necessário discorrermos acerca da definição de *atividade*[2] sob o prisma da psicologia soviética, pois é essencial o entendimento do termo nos estudos sobre o psiquismo humano com foco para as atividades de ensino e de estudo no contexto do ensino superior.

Em seus estudos, o pesquisador russo Vigotski aborda e destaca a importância da *atividade* como constituidora da consciência a partir da significação social e da sua construção pela mediação e pelo uso de instrumentos e signos. Pelo viés histórico-cultural, a necessidade é reguladora e norteadora dos sujeitos no mundo real e objetivo. Diferentemente dos animais, os homens idealizam e constroem seus objetos para auxiliá-los na superação de suas necessidades. Ao superá-las, surgem novas necessidades e, logo, novas atividades.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O pesquisador russo Leontiev (2004, p. 296) define por *atividade* "os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo". Para esse autor, nem todo o processo, portanto, é uma *atividade*; para ser *atividade*, precisa responder a uma necessidade particular. A partir da *atividade*, podem ser determinados processos que possibilitam que necessidades específicas do ser humano possam ser supridas pela relação (ou relações) que o homem estabelece com o mundo (BERNARDES; MOURA, 2009).

Leontiev (1994, p. 68), considerando os motivos, descreve a *atividade* como um processo que coincide "com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta *atividade*, isto é, o motivo". Bernardes e Moura (2009) asseveram que a *atividade* também pressupõe objetividade e intencionalidade das ações humanas na direção do(s) motivo(s) que a origina, bem como a necessidade da realização desta *atividade* em ação(ões) consciente(s). Nessa linha de pensamento, Leontiev (1994, p. 83) menciona que "o conceito de atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivo. A atividade não pode existir sem um motivo [...]", para que as ações dos sujeitos sejam conscientes na direção dos objetivos advindos da *atividade*.

Bernardes e Moura (2009, p. 468), então, destacam:

> Em síntese, a atividade definida pelo seu objeto fundamenta-se numa necessidade humana representada pelo motivo que excita a execução da ação. Esta, por sua vez, vincula-se ao objetivo da atividade que se liga diretamente ao objeto da própria atividade e que por isso é estável. Diante das condições de execução das ações, as operações estabelecem-se como funções automatizadas, que concretizam o objetivo da atividade.

O conceito de *atividade* é marcantemente referenciado com ações e operações potenciais que possibilitem aos sujeitos o desenvolvimento humano na interação com o mundo diante do seu contexto real (social, cultural e histórico), no qual interage e age. A partir da *atividade* desencadeada pelos motivos é que o processo de estudo se efetiva, sendo esse possível pela intermediação do outro, para que apresente a realidade objetiva (aparência e essência) para a apropriação do conhecimento, portanto, um processo educativo.

O papel das instituições de ensino é determinante e está intencionalmente organizado para a efetivação deste processo que é educativo, para que as ações e as operações aconteçam pela intermediação do professor via saberes sistematizados do mundo, sendo eles adequadamente apropriados pela humanidade, e, consequentemente, sejam efetivados a hominização e o desenvolvimento humano. Assim, "[...]

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2008, p. 13) e é uma atividade intencionalmente organizada e conduzida por fins (DUARTE, 2016).

Leontiev (2004) avança nos estudos a partir de ideias de Vigotski (2007, 2008) no tocante a "ações individuais e atividades coletivas", definindo três níveis de análise: operação, ação e atividade. A operação é característica das rotinas do sujeito, provindas da inconsciência e de hábitos, ou seja, resulta em ações que acontecem automaticamente; a ação, em um grau superior ao da operação, já em nível de consciência, é vinculada a uma meta e composta por operações. Por fim, a atividade, no âmbito superior, pressupõe realização coletiva, mais durável e norteada por motivo(s) e meta(s). Para Leontiev (2004, p. 303-304), operação significa:

> [...] o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim.

Considerando os níveis elencados por Leontiev, os processos educativos deveriam ser conduzidos na dimensão de proporcionar ao sujeito condições de estar em atividade, operando e agindo, estando ele (sujeito) orientado por motivo(s) que possibilite(m) estabelecer compreensões consistentes e sólidas, para significar os conhecimentos envolvidos na formação dos sujeitos. Consoante, Duarte (2016, p. 43) assevera que:

> Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia. Isso desencadeia novos processos que estabelecem novas necessidades, novos desafios, para cujo enfrentamento os seres humanos constroem novos planos e assim por diante, num processo que não tem fim enquanto exista a humanidade.

As ideias citadas nos levam ao entendimento de que as condições ideais para que aconteça a apropriação de conceitos são aquelas que possuem motivos claros, que emergiram de necessidades humanas. Dessa forma, o ensino intencionalmente organizado deve atentar para os motivos que sustentam o processo educativo e possibilitam o efetivo aprendizado dos saberes pertinentes às áreas de formação das instituições de ensino. Conforme Martins (2015, p. 56), "a atividade é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva".

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Assim, a clareza dessas condições pelos sujeitos que fazem a (inter)mediação dos conhecimentos da humanidade com os sujeitos em situações de estudo e de aprendizagem – os professores – é fundamental para a organização de suas atividades de ensino. Nessa perspectiva, a atenção se volta para as condições da formação de conceitos e da constituição dos sujeitos nas ações de ensino, discussão que apresentamos na sequência.

Dizeres de pesquisadores sobre as atividades de ensino e estudo no processo de formação de conceitos e constituição do sujeito

Os sujeitos constituem-se humanos diante das relações caracteristicamente humanas que estabelecem com o mundo e os outros humanos (VIGOTSKI, 2008); são relações que não acontecem pela ação direta com o mundo, mas de forma mediada por instrumentos e signos e por intermediações por outro humano e, especialmente, quando o sujeito entra em atividade (LEONTIEV, 2004), sendo esse um processo de aprendizagem. Para aprender, segundo Vigotski, o homem necessita entender a organização e o direcionamento do seu comportamento, situação em que acontece a mediação por instrumentos e signos, que pode ser a palavra, por exemplo, que o auxiliará na formação de conceitos. Assim, é referenciada a relação com o outro para a efetivação das apropriações dos conceitos e da história da humanidade por um processo que é educativo (SAVIANI, 2008).

Os processos educativos intencionais são concebidos para o efetivo aprendizado dos sujeitos como condição para a apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade. É fundamental, portanto, a compreensão de como acontece esse aprendizado, bem como a própria organização da atividade de ensino para a sua efetivação; é condição que remete à busca pelo entendimento de como acontece o processo de formação de conceitos, pela complexidade que ele apresenta, sendo necessária a atenção para uma adequada compreensão acerca da atividade de ensino e de estudo que proporcione aprendizagem e promova o desenvolvimento humano nas suas máximas potencialidades (DUARTE, 2016).

Na atividade de ensino, a intenção é a de proporcionar a apropriação do conhecimento, realizando-a com consistentes motivos para a efetiva assimilação dos conceitos pelos sujeitos. Esse processo é organizado sistematicamente nas instituições de ensino, atentando para a vivência de cada sujeito, sendo necessário considerar o processo de formação de conceitos, a distinta diferenciação e a implicação dos conceitos cotidianos e científicos no processo de constituição humana (VIGOTSKI, 2010).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Considerando as vivências cotidianas, os conceitos espontâneos são apropriados pelo sujeito de maneira informal e sem rigor metodológico ou sistêmico, bem como o senso comum, que parametriza diversos "saberes". Esses conceitos são apropriados pela pessoa sem a necessidade de estabelecer relações conceituais. Os conceitos científicos, no entanto, são concebidos e construídos no contexto de ambientes das instituições de ensino, organizados de maneira formal, intencional e sistêmica; condições importantes, pois, segundo Vigotski (2007), a formação de conceitos científicos pela mediação de outros conceitos forma, assim, uma rede conceitual. A organização desse processo é fundamental para a efetiva apropriação pelos sujeitos em atividade de estudo.

O processo de formação dos conceitos, na concepção vigotskiana, acontece pela formação dos complexos, que é referente à análise de fatores de uma situação com características semelhantes e por conceitos potenciais qualificados pela associação de características comuns diante de uma situação de análise (VIGOTSKI, 2010). Esses processos são possíveis pela palavra, signo presente na mediação proporcionada pelo outro mais experiente, especialmente durante a atividade de ensino e de estudo. Para Vigotski (2008, p. 67), "[...] um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas".

O processo de apropriação de conceitos possibilita o desenvolvimento do sujeito no contexto escolar que, em atividade de estudo, desenvolverá potencialidades para estabelecer relações com o mundo com consciência reflexiva. Tal processo é pertinente à escola bem como às instituições de ensino superior, que organizam e desenvolvem atividade de ensino; um processo complexo que carece de compreensão pelos sujeitos diante do conhecimento construído pela humanidade, pois, como advertem Leontiev *et al.* (2005, p. 13-14),

> [...] os conceitos não se assimilam passivamente, mas têm de ser "construídos". A tarefa do docente não é apresentar conceitos novos já construídos; tarefa e dever do docente é, em primeiro lugar, demonstrar como a utilização de um conceito velho – ou a não utilização de um conceito novo – cria contradições e incertezas, para facilitar depois o processo de "construção", permitindo assim superar as contradições e reduzir a incerteza.

Entendemos ser fundamental que o processo de apropriação de conceitos científicos no contexto do ensino e do estudo seja compreendido pelos sujeitos intermediadores do conhecimento – os docentes –, porque "[...] os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contido nas palavras e determinado por um processo histórico cultural" (REGO, 1995, p. 39). Ter clareza e consciência acerca desse processo, portanto, é necessário, uma vez que:

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema; e que só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito. [...], o fator decisivo para a formação de conceitos é a chamada tendência determinante (VIGOTSKI, 2008, p. 67-68).

Esse processo, definido como criativo, acontece via educação escolar, promovida pela atividade de ensino, a qual envolve relações entre sujeitos, mediadas por instrumentos e signos, dentre os quais o conhecimento historicamente produzido. Para Vygotsky (2010, p. 247):

> A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado.

Tais conclusões contrapõem o ensino conduzido pela predominante, senão exclusiva, maneira de conduzir o ensino e o estudo, cuja aprendizagem se dá pelo viés de ações de decorar palavras sem a devida estruturação de uma rede conceitual. Nas ciências exatas, por exemplo, é possível verificar entendimentos com definições conceituais pela linguagem matemática como predominante e até mesmo suficiente, conforme Paty (1995, p. 234), ao descrever que a "Matemática era concebida como um conhecimento que permitia uma leitura direta da natureza [...]". Vigotski (2008, p. 72-73), em seus estudos, dedicou significativo tempo e esforços em pesquisas acerca da formação dos conceitos, nos quais enaltece o quão complexa é essa atividade, levando em conta que:

> [...] o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências dominantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Tais considerações colocam os processos de ensino e de aprendizagem no centro dos debates quando o assunto é a efetiva aprendizagem para as relações com o mundo, ou seja, para além da reprodução de palavras e termos em momentos de verificação do que foi aprendido ou, simplesmente, decorado. Entendemos que esse é um processo que demanda tempo, reflexão, vivência e reelaboração. Duarte (2016, p. 16) descreve que "as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo são mediadas e complexas". Desse modo,

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> [...] o domínio de um material perfeitamente determinado não leva sempre imediatamente a um progresso no desenvolvimento mental do aluno, ao aparecimento de novas características, ou seja, a um desenvolvimento real. Tudo isto, depende do que se adquire e de como se adquire (LEONTIEV *et al.*, 2005, p. 48).

Pensamos que, na organização curricular, é importante considerar que os resultados satisfatórios quanto a uma efetiva aprendizagem no campo da educação não são instantâneos, pois necessitam de assimilações, reflexões e ressignificações constantes, o que nos leva a concordar que "é um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares" (DUARTE, 2016, p. 16).

Há a concepção de que a formação de conceitos segue um caminho definido e fossilizado como modelo ou receita e com suposta garantia da efetiva apropriação do conhecimento. A apropriação de conceitos acontecerá a partir de operações na presença de uma problemática que possibilitará ações e reflexões acerca do foco de análise e de estudo. Vigotski (2008, p. 68) adverte que "a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos". Isso implica a necessidade de o aluno atribuir sentidos para a atividade de estudo. Nas palavras de Leontiev *et al.* (2005, p. 57), "a educação alcança o seu objetivo imediato (particular) e definitivo (geral) quando põe em ação as capacidades potenciais do aluno, e, em conformidade, dirige a sua utilização".

Nessa perspectiva, é importante frisarmos o quão necessário é pensar e organizar os processos de ensino nas instituições escolares e acadêmicas, vislumbrando que se efetive o aprendizado dos sujeitos, pois, como ensinam Leontiev *et al.* (2005, p. 14),

> A "construção" dos novos conceitos, com as suas correspondentes consequências [...] constitui a motivação, o "reforço" do próprio processo, o processo de "construção" é um processo automotivado; para assegurar o seu prosseguimento, uma vez iniciado, não é necessário um "reforço externo"; é necessário e suficiente que subsistam as condições adequadas para que o processo continue a desenvolver-se.

Essas condições dizem respeito à qualidade e à intencionalidade das atividades de ensino e estudo mediante o entendimento do professor, uma vez que "os conceitos não se assimilam passivamente, mas tem de ser 'construídos'" (LEONTIEV *et al.*, 2005, p. 13), como também afirmam Leontiev *et al.* (2005, p. 31):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> Estudos demonstram que o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e portanto tem de ser desenvolvida mediante um exercício específico. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Quanto ao papel do professor, Vigotski (2008, p. 104) argumenta "que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero", sendo, então, improdutivo e na crença de uma suposta aprendizagem, pois há somente a retenção de termos no sentido de uma mera reprodução, sem estabelecer relações mais amplas, reduzindo o processo a uma simples "repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, [...] que na realidade oculta um vácuo". Nessa linha de pensamento, Vigotski (2008, p. 104) ressalta que:

> [...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. [...] o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

Com base em Leontiev *et al.* (2005), percebemos que a atividade de ensino deve ser organizada com a intencionalidade de oferecer a todos os alunos condições adequadas e permanentes para a apropriação e a sociabilização daqueles conhecimentos científicos que promovam o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Nesse processo sistematizado:

> O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos (LEONTIEV *et al.*, 2005, p. 46-47).

Na proposição de situações-problema que requerem pesquisa, o professor proporciona a atividade de estudo com novas possibilidades de apropriação do conhecimento, com incentivo ao uso e ao desenvolvimento das funções superiores mentais por intermédio do planejamento intencional e sistemático da atividade de ensino, que se contrapõe ao modelo tradicional, no qual predomina a simples decoreba e a apropriação da informação pronta, acabada. Segundo Rego (1995, p. 39), ao apostar na possibilidade formativa, pautada pela real formação dos conceitos, opta-se

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

por uma condição em que "estes processos mentais são considerados sofisticados e 'superiores', porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas [...]".

Para Duarte (2016, p. 140), a sistematização e a organização dos processos que proporcionam tais situações poderiam ser pensadas e viabilizadas nas escolas e também nas universidades, uma vez que:

> O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte.

O ensino, sistemático e intencionalmente organizado para a apropriação de conhecimentos científicos das diferentes áreas do saber, necessita acontecer na direção de razões que possibilitem motivação para agir visando esse objetivo, ou seja, realizar a atividade para a construção do conhecimento mediado por instrumentos e signos e intermediado pelo professor nas instituições de ensino, na perspectiva de produzir a necessidade de estudo. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 108-109) assevera que:

> A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

As palavras desse autor nos permitem afirmar que a produção de necessidades, no sujeito, desenvolve motivos para a realização de ações e operações com vistas a supri-las. Assim, se a escola e seus professores empenharem-se no sentido de produzir em seus alunos necessidades do conhecimento, estes se sentirão motivados para a atividade de estudo e, nesse caso, o processo de aprendizagem é favorecido. Produzir tais necessidades é um dos maiores desafios dos docentes e das instituições de ensino.

Considerações finais

Diante dos desafios impostos aos professores para o enfrentamento de questões relacionadas aos processos de apropriação de conhecimentos científicos, concisos e frutíferos, verificamos diversas manifestações quanto aos limites do de-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

senvolvimento humano a partir da formação escolar e acadêmica. Conhecimentos supostamente elementares são considerados insuficientemente construídos pelos sujeitos diante dos resultados nos espaços de trabalho e no desempenho escolar, que são ínfimos. Logo, há o entendimento de que o conhecimento é superficialmente construído pelos discentes, que a inteligência está diminuindo, e indaga-se quanto ao que é mais importante entre o saber-fazer como potencial produtivo e mercantil e o saber-saber amplo e reflexivo; entendimentos dicotômicos e polarizados no horizonte histórico do mundo capitalista. Esta análise, de cunho marxista, é necessária e pertinente ao desenvolvimento humano nas concepções advindas da teoria histórico-cultural, bem como na pedagogia histórico-crítica, dada a função de construção da autonomia do sujeito enquanto integrante do mundo como ser humano e ser produtivo.

Diante da problemática da apropriação de conceitos e o fundamental entendimento do professor nesse processo, destacam-se as valorosas contribuições da psicologia russa e seus seguidores para tais entendimentos e reflexões. Essas possibilidades de análises e reflexões nem sempre foram consideradas nos estudos acerca do funcionamento da mente humana na direção da construção do conhecimento, na constituição do ser humano e de suas relações com o mundo e, também, na própria formação de professores.

Os estudos aqui analisados e considerados constituem consistente base da formação, em especial com Leontiev, ao desenvolver o que chamou de Teoria da Atividade, com contribuições fundamentais para o entendimento dos processos educativos de crianças, jovens e adultos. Essa teoria proporciona entendimentos do complexo processo de funcionamento da mente humana, que resulta em atividades especificamente do homem diante da realidade dos sujeitos. As atividades humanas referenciadas nesses estudos são possíveis a partir da compreensão do contexto histórico e cultural no qual os sujeitos se encontram. Compreende-se, com Rego (1995, p. 39), que os processos referentes ao desenvolvimento humano, à aprendizagem e à hominização dos sujeitos "[...] não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento".

Esse comportamento essencialmente humano é possível pela relação que estabelece com o mundo e com o conhecimento produzido historicamente, sendo igualmente possíveis apropriações desse conhecimento pela intermediação proporcionada pelos homens. Essa intermediação, a partir de ações humanas, também acontece por instrumentos oriundos das criações humanas e, no direcionamento a

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

um objeto, possibilita que sujeitos se coloquem em "atividade", que, na concepção de Leontiev, possibilitará a apropriação do conhecimento, desde que orientado por motivos.

Por esse viés, o processo educativo é fundamentado pela "atividade" que inclui operações e ações na intencionalidade de despertar motivos para a efetiva realização da aprendizagem, ou seja, de apropriação do conhecimento. No ambiente de ensino e de estudo, portanto, é fundamental a organização intencional dos processos pedagógicos, vislumbrando efetivos aprendizado e desenvolvimento humanos. Para Leontiev (1983, p. 83), "o objeto da atividade é seu motivo real", sendo o motivo alimentado pela necessidade de encontrar um objeto. Nesse foco de análise, o objeto é o termo usado como referência a um processo de construção e apropriação de conhecimento e/ou conceito; logo, não como a materialidade física de um objeto.

Com o olhar docente, há, com recorrência, a utopia de encontrar, descobrir ou criar "a forma" adequada e eficiente de ensinar, dada a complexidade do processo. Para Duarte (2016, p. 109),

> [...] a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza.

Há um contraponto marcante aos entendimentos contemporâneos citados na introdução desta escrita no que se refere ao suposto "emburrecimento" do sujeito, inclusive pela carga hereditária.

> Não há a menor dúvida, segundo os psicólogos soviéticos – salvo em casos de lesões fisiológicas diagnosticáveis com segurança –, de que qualquer "estudante" é capaz de construir novos conceitos, desde que se encontre em uma etapa suficientemente avançada do desenvolvimento ontogênico (LEONTIEV *et al.*, 2005, p. 14).

A conclusão é contundente quando contrapõe fortemente o senso comum quanto aos entendimentos de "nascer inteligente", "não tem jeito de aprender", "esse não serve para estudar, para nada". Tratam-se de afirmações fortes, pesadas, mas, infelizmente, reais; entendimento que, possivelmente, transcende o senso comum e chega a pertencer aos comentários no meio docente.

O entendimento profundo do termo *atividade*, composto por ações e operações (conforme o conceito de Leontiev) como conceito fundamental de processos educativos nas instituições, é determinante para que, ao realizarem a atividade de estudo, os estudantes se apropriem dos conceitos científicos ensinados, desenvolvendo as funções psicológicas superiores. De acordo com Leontiev (2004), são realizações

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

possíveis mediante uma prática pedagógica pensada e organizada pelos educadores na direção da satisfação da necessidade de estudo e de aprendizagem pelos sujeitos, mas satisfazendo essa necessidade com sentidos atribuídos pelo professor que realiza a intermediação.

O processo de memorização, essencialmente humano, é o que possibilita e potencializa a capacidade dos sujeitos de se apropriarem das informações e dos conhecimentos sociabilizados por outros sujeitos e com o uso dos signos (VIGOTSKI, 2007), quando acontece a apropriação de conceitos. Destaca-se que o termo "memorização" é dissociado da "decoreba", anteriormente referenciada como uma ação limitadora na atividade de estudo, dado o infrutífero resultado do aprender, ou seja, de realizar efetivamente a apropriação dos conceitos e conferir significados do conhecimento nas relações do homem com o mundo. Segundo Vigotski (2008, p. 116), é fundamental a consideração dos conceitos para o aprendizado escolar e acadêmico, "pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados". Ainda acerca dos conceitos, Vigotski (2008, p. 116) afirma:

> Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos.

A partir da construção do conhecimento, há um sentido vivo na alma dos educadores e sonhadores com um mundo melhor pelo caminho da educação, quando as transformações das pessoas são reais e possíveis.

> Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é a atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano (DUARTE, 2016, p. 34).

Os estudos desenvolvidos na psicologia russa, bem como seus seguidores, observam a formação dos indivíduos com atenção aos impactos sociais no âmbito em que se encontram e influenciam esta realidade. Logo, as concepções dos processos formativos, desde a escola até o ensino superior, precisam de significação e contextualização para, de fato, interferir positivamente na realidade social. Logo, a organização do ensino e o efetivo envolvimento e entendimento por parte dos docentes é determinante nesta caminhada em prol da formação dos sujeitos, pois, como afirma Duarte (2016, p. 59):

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

As contribuições da psicologia histórico-cultural são fundamentais para o entendimento, a organização e a transformação dos processos educativos, bem como dos processos formativos dos docentes. Na concepção de Duarte (2016, p. 37), entretanto, ela "não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia", o que contribui para a qualificação dos processos formativos de docentes e estudantes.

Ao longo desta escrita, foi possível fazer uma reflexão acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar e acadêmica, considerando a importância da formação de conceitos e a mediação que possibilita a efetivação da aprendizagem e do próprio desenvolvimento humano. O trabalho educativo como socialização do conhecimento construído pela humanidade (DUARTE, 2016), todavia, é a possibilidade de desenvolvimento da autonomia e de constituição dos indivíduos vislumbrando uma vida justa e digna. Essas condições remetem à organização dos processos educativos pelas mãos e pelos olhares dos profissionais da educação com as considerações vigotskianas a respeito da apropriação dos conceitos científicos.

Na perspectiva histórico-cultural, os conhecimentos espontâneos, apropriados pelos sujeitos, são determinantes para que esses processos educativos levem à apropriação do conhecimento pelo indivíduo a partir do coletivo e das mediações; processos que nunca são conclusos, estão sempre sendo revistos e reconstruídos, pois o mundo real transforma-se constantemente, e nós estamos continuamente na busca pelo entendimento deste mundo. Com o conceito de *atividade* elucidado por Leontiev e os demais pesquisadores da escola russa, portanto, espera-se que as ações e operações possibilitem, efetivamente, a partir da apropriação desse conceito por docentes, a assimilação do conhecimento descoberto, produzido e sociabilizado pela humanidade.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Notas

[1] Ao longo do texto, foi adotada a grafia Vigotski, com exceção das citações, que serão apresentadas de acordo com a obra consultada.

[2] Grifo nosso para o termo *atividade* quando na referência específica da perspectiva da psicologia russa (Leontiev).

Referências

BAZZO, Walter Antonio. *Ciência, tecnologia e sociedade*: e o contexto da educação tecnológica. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza M.; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 463-478, set./dez. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 89-107, maio/jun./jul./ago. 2000.

DE LARA, Adroaldo Capes. *Ensino de conceitos básicos de eletricidade através da análise do consumo de energia elétrica em uma escola de Ensino Médio*. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Instituto de Física, Porto Alegre, 2014.

DUARTE, Newton. *Os conhecimentos escolares e a ressureição dos mortos.* Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton; EIDT, Nádia M. Contribuições da teoria da atividade para o debate da natureza da atividade do ensino escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 24, p. 51-72, 1º sem. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In:* NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). *Juventude e sociedade:* trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo.* 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis *et al*. *Psicologia e pedagogia:* bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, Alexis N. Las necesidades y los motivos de la actividad. *In:* SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (org.). *Psicología.* México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia e personalidad.* Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-83.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

MARTINS, Lígia M. *A formação social da personalidade do professor*: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PATY, M. *A matéria roubada*: a apropriação crítica do objeto da Física contemporânea. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 1995.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky:* uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REHEM, Cleonice Matos. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.* São Paulo: Editora Senac, 2009.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA JÚNIOR, João Mauro da. *A construção de conhecimentos científicos nas aulas de física utilizando atividades investigativas*. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação, Vitória, ES, 2015.

SZKLARZ, Eduardo; GARATTANI, Bruno. A era da burrice. *Superinteressante*, São Paulo, SP, a. 32, n. 10, Edição 394, p. 24-33, out. 2018.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem.* Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão teórica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ESPAÇO PEDAGÓGICO

DIÁLOGO COM EDUCADORES

Os clássicos e a educação atual: entrevista com Rainer Bolle

Cláudio Almir Dalbosco[*]
Odair Neitzel[**]

Introdução

A *Revista Espaço Pedagógico* (REP), no presente dossiê sobre o pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart, oferece aos leitores uma entrevista com o prof. dr. Reiner Bolle, o qual é nada mais nada menos do que o atual presidente da prestigiosa Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*). Com sede na Alemanha, a referida sociedade desenvolve amplas atividades acadêmicas e científicas sobre esse autor clássico da pedagogia alemã.[1]

Reiner Bolle estudou teologia católica, pedagogia e filosofia para professor ginasial na Universidade de Münster, onde também se doutorou em 1988. Na condição de professor assistente na Universidade de Hamburgo, escreveu seu trabalho de habilitação sobre Jean-Jacques Rousseau, do qual resultou o livro *Jean-Jacques Rousseau.* O princípio da perfectibilidade do ser humano pela *Edukation* e a pergunta pela conexão entre liberdade, felicidade e identidade (*Jean-Jacques Rousseau.* Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Edukation und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität). Depois de muitos anos de atividade como professor na escola Sophie-Barat (Sophie-Barat-Schule), assume vaga de concurso em 2002 na Pädagogische Hochschule Karlsruhe, como professor de Pedagogia Geral, disciplina que ainda ministra até hoje. Além de presidir a Sociedade Internacional Herbart, o prof. Bolle possui uma vasta publicação acadêmica em livros, capítulos de livros e ensaios em periódicos nacionais e internacionais. Cabe destaque, dentre sua produção científica, além do referido livro sobre Rousseau, também para a obra por ele organizada em parceria com Gabriele

Recebido em: 13/12/2021 – Aprovado em: 13/12/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.13254

[*] Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3408-2975. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com
[**] Doutor em Educação (UPF/Universität Kassel). Professor Adjunto na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Filosofia (PPGE/PPGFIL). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8121-1149. E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Weigang, intitulada *Johann Friedrich Herbart 1806-2006*. 200 anos da Pedagogia Geral. Impulsos histórico-efetuais (*Johann Friedrich Herbart – 1806-2006*. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse). Participam desta coletânea, como autores de capítulo, grandes especialistas internacionais do pensamento de Herbart, entre os quais, Klaus Prange e Rotraud Coriand.[2]

Elaboramos as perguntas inicialmente em alemão e as enviamos ao prof. Bolle, via correio eletrônico, no dia 26 de janeiro de 2021, o qual nos retornou, também eletronicamente, em 7 de abril de 2021. Na sequência, procedemos com a tradução da entrevista e, posteriormente, fizemos-lhe novas consultas de esclarecimento. É preciso salientar, contudo, que o primeiro contato com o referido entrevistado ocorreu pessoalmente, ainda em janeiro de 2015, quando um dos entrevistadores, Cláudio Almir Dalbosco, proferiu conferência sobre Jean-Jacques Rousseau na Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Alemanha), contando com a prestigiosa presença do próprio prof. Bolle. Depois disso, os vínculos continuaram por meio da Internationale Herbart Gesellschaft, com acesso frequente à sua vasta produção científica.[3]

A entrevista abre um leque de temas educacionais, revelando ao leitor alguns aspectos da cultura pedagógica alemã, e mostra o perfil de um professor pesquisador que consegue traduzir formativamente, para as novas gerações de estudantes, a importância de estudar os clássicos. De sua ocupação de décadas com dois grandes pensadores da tradição pedagógica ocidental, resulta uma visão aprofundada de aspectos nucleares da educação. Sua interpretação de Rousseau permite resgatar o sentido originário emancipador inerente à *Bildung* alemã, uma vez que o genebrino apresentou a compreensão crítica da condição humana em sua historicidade e sua sociabilidade, que influenciaram, entre outros, autores como Kant, Herder, Humboldt e o próprio Herbart. De outra parte, os estudos minuciosos que Bolle faz de Herbart revelam o sentido formativo inerente ao ensino que serve como crítica ao reducionismo cada vez mais crescente das questões educacionais amplas à linguagem da aprendizagem dominada por competências e habilidades. Em síntese, educandos e educadores encontrarão nesta entrevista muitos impulsos teóricos para continuar pensado questões formativas indispensáveis para um mundo melhor.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Entrevista

REP: Prof. Dr. Rainer Bolle, poderia nos falar sobre alguns aspectos de sua biografia: sobre sua infância e seus primeiros estudos? Por que você escolheu a pedagogia sistemática e a educação como campos de investigação e ocupação profissional? Quais foram suas influências intelectuais mais importantes?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Acredito que sempre tive curiosidade. Eu queria saber tudo o que era possível. Muitas vezes, coisas que as pessoas preferiam não me contar, de modo que minha curiosidade não era raramente julgada como irritante. Subjetivamente, percebo que a minha educação foi bastante rigorosa e sustentada na obediência e no funcionamento ordenado. Não se tratava de autonomia, pensamento independente, questionamento crítico. Eu também não vivenciei isso na escola. Eu não era um mau aluno e por muito tempo respondi "sim" à pergunta se eu gostava de ir à escola. Isso pode ter sido o caso no início, mas, já nas 7ª a 10ª classes, esse não era mais o caso. Isto, no entanto, se alterou novamente devido ao fato de que, na escola secundária, na 11ª classe, dois anos e meio antes da conclusão no ensino médio (*Abitur*), eu mudei novamente de curso e encontrei professores que, a meu ver, eram de alguma forma mais "humanos", mais acessíveis e, em alguns aspectos, também mais "críticos". Associo minhas mais belas experiências escolares a este tempo antes da conclusão do ensino médio.

Nessa época, eu queria realmente entrar para a polícia, depois de me formar no ensino médio. Quem sabe, então, o que teria sido de mim?! Que não tenha chegado a isso, devo, na verdade, mais a um amigo que conheci durante esse tempo no ensino médio, mas que não frequentava a escola. Nos conhecemos porque ele havia reprovado de ano na escola técnica em sua cidade natal e, portanto, fez um curso como mecânico de precisão em minha cidade natal. O que meus pais e doze anos de escola foram menos capazes de fazer, eu experimentei em muitas conversas sobre Deus e o mundo com ele. Por sugestão dele, comecei a questionar as coisas, a acertar contas com várias coisas que eu tinha tomado como certas, a reorganizar completamente minha vida. É claro que isto não aconteceu de um dia para o outro, mas certamente foi muito mais rápido então do que se tivesse que acontecer hoje, em uma idade avançada. Um dos resultados deste enfrentamento na época, auxiliado por outros eventos, foi que eu não entrei para a polícia e, em vez disso, me formei como professor.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

No início, a reivindicação pedagógica associada a ela ainda não estava tanto em primeiro plano. Eu havia escolhido as disciplinas de "Teologia Católica" e "Filosofia", e, acima de tudo, a teologia era meu principal interesse. Eu poderia ter acabado me tornando um padre se não tivesse encontrado uma namorada pouco tempo depois, que não gostou nada da ideia e me convenceu a casar e ter filhos. Tudo isso foi então ainda durante o tempo da universidade, onde houve um grande ceticismo, pelo menos na casa de meus pais, de que aqui provavelmente a ordem correta não foi mantida. Porque se determinava: primeiro estudar, depois garantir um emprego e finalmente seria a hora de começar uma família. Talvez não seja sem importância mencionar que não cumpri esta ordem, ainda mais em um momento em que foi feito o anúncio claro de que, após a formatura, ainda seria possível fazer um estágio, mas não mais na profissão de professor. Houve um congelamento das admissões nas escolas. Hoje, com tal perspectiva, quase todos provavelmente interromperiam seu curso de formação de professor e fariam outra coisa, porque estudar como mero meio não pode mais cumprir seu propósito. Comigo foi diferente! Mas de longe não só comigo. Naquela época, não houve êxodo em massa do curso de formação de professores. O estudo foi também um fim em si mesmo, um lugar de debate, de liberdade, como eu nunca havia experimentado antes, uma oportunidade para uma verdadeira formação.

É assim que eu classificaria isso hoje. Minha nova situação familiar – tornei-me pai pela primeira vez aos 20 anos e pela segunda vez aos 22 – até encorajou-me a me concentrar mais na pedagogia. Porque aqui, também, havia muito "trabalho". Escolhi então a pedagogia como um segundo tema. A filosofia tornou-se, assim, o terceiro tema. Mas, de alguma forma, essa inclinação se alargou junto com a necessidade de olhar para as conexões entre as áreas de conhecimento. No final – depois de conhecer, nesse caminho, Dietrich Benner –, isto levou ao tema da minha dissertação sobre *Educação Religiosa e Ética na Prússia*, que era principalmente sobre o processamento de conexões e tensões entre teologia, educação, ética e política. O doutorado também me deu a oportunidade de conciliar pelo menos dois anos de licença da profissão docente. Depois disso, tive a sorte de conseguir imediatamente um cargo de assistente universitário na Universidade de Hamburgo. A posição estava focada na educação religiosa, mas ao mesmo tempo me ofereceu a oportunidade de me habilitar na educação geral. Esse foi então meu trabalho em J. J. Rousseau. E, após meu tempo como assistente, a situação de contratação na escola encontrou um período mais favorável, e nesse meio fui para Hamburgo, para participar da seleção, e imediatamente assumi como professor. Minha escola era

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

uma escola particular católica em Hamburgo. Lá, é claro, eu ensinava principalmente religião, mas eu também tive a oportunidade de ensinar filosofia e até pedagogia no ensino médio, que normalmente não é uma disciplina no ensino médio, de uma escola geral em Hamburgo. Com a chamada para a *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, em julho de 2002, terminou meu tempo na Escola Sophie Barat, em Hamburgo.

REP: Um interesse de sua variada e ampla trajetória intelectual é sempre a educação em uma perspectiva clássica. Nesse contexto, você já lidou com vários autores. O que você pensa sobre o papel dos clássicos na educação das novas gerações?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Já apresentei sobre os antecedentes biográficos que me levaram à pedagogia. O fato de os clássicos terem sido capazes de assumir um papel particularmente importante do meu interesse pela pedagogia se deve, naturalmente, a vários fatores. Pessoalmente, a impressão que Dietrich Benner e Herwig Blankertz deixaram em mim, durante meus estudos, certamente desempenhou um papel importante. Os clássicos puderam ganhar importância crescente para mim, quando ficou claro que, na fase decisiva da transição para a sociedade burguesa do século XVIII para o XIX, eles fizeram a seguinte pergunta e a responderam de forma construtiva e bastante coerente: o que significa, para o modo como nos ocupamos com as novas gerações, se elas não devem ser simplesmente treinadas para atender padrões sociais pré-definidos, mas ser educadas para a autonomia, para a livre, auto e codeterminação e para a responsabilidade social?

Enquanto a pesquisa empírico-analítica, que hoje domina a ciência educacional, tem a tendência de querer apenas determinar o que parece estar acontecendo na educação, sem poder esclarecer teórica e coerentemente a partir da mera prática o que deve ser feito em seu lugar, a pedagogia clássica criou pelo menos bases importantes para isso, para poder pensar sobre essas questões repetidamente, no sentido de uma solução construtiva. Os clássicos não nos dizem simplesmente, em termos concretos, o que devemos fazer, mas nos encorajam a sermos capazes de perceber o que é pedagogicamente decisivo e, com base nisso, obter uma orientação em termos de teoria da ação quando assumimos responsabilidade pedagógica.

REP: Você trabalhou intensamente com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau e também escreveu um livro importante sobre ele. Qual é o seu interesse neste autor? O que você considera central no conceito de educação de Rousseau? Como

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

você interpreta o princípio da perfectibilidade humana através da educação de Rousseau?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Tenho dedicado bastante tempo de minha vida aos escritos de Rousseau. Originalmente, o tema da perfectibilidade humana através da Educação era mais amplo. Vários rascunhos clássicos deveriam ser discutidos aqui. Eu queria começar com Rousseau, mas depois quanto mais eu olhava para suas obras completas, mais ele ficava comigo. Fiquei fascinado acima de tudo pela imensidão de seu círculo de pensamento. Muitos têm considerado Rousseau como um autor contraditório, mas a maioria dessas contradições poderia ser bem tratadas histórica e hermeneuticamente - se fosse possível classificá-las em termos de história de vida e colocá-la em conexão com o respectivo círculo de destinatários.

Na terceira edição de meu escrito de habilitação (BOLLE, 2002), que não foi publicada por acaso no ano de Rousseau 2012 (300º aniversário, 250 anos do *Emile* e *Contrato Social*), substituí o termo *Erziehungsbegriff* no título pelo termo *Eduktion*. Este termo não deve ser confundido com o conceito de educação, que tem seu equivalente em inglês, francês, espanhol e português, que é sempre traduzido para o alemão como *Erziehung*. A *Eduktion*, por outro lado, é em princípio um novo termo e deve ser distinguida da educação (*Erziehung*). O pano de fundo disto é que os dois termos pedagógicos básicos tradicionais em alemão, *Bildung* e *Erziehung*, desempenham um papel diferente na história da emancipação burguesa. Embora o conceito de formação (*Bildung*) em sua tradição do neo-humanismo não possa ser traduzido de forma adequada para outra língua, por outro lado, sua orientação é fundamentalmente emancipatória. A formação liberta o homem para si mesmo e o conecta com a "humanidade".

O conceito de educação, por outro lado, tem uma história mais longa, que é bastante ambivalente. O termo educação tem sido frequentemente mal utilizado e continua a ser mal utilizado diariamente, com o sentido de treinar pessoas, para "puxá-las" para caminhos pré-determinados, para, simplesmente, adaptá-las acriticamente às diretrizes da sociedade, para transformar adolescentes em meros objetos de educação. E, em minha percepção, o próprio conceito de educação não se defende o suficiente contra este abuso, parece justificar aqueles que o utilizam desta forma. Consequentemente, a "educação" é usada com tanta frequência e em quase todos os lugares. Parece que não se pode evitar...

Os clássicos da pedagogia têm uma compreensão diferente da educação, uma compreensão que inclui o adolescente em seu desenvolvimento, leva-o à responsa-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

bilidade e não simplesmente exerce uma determinação sobre ele. Mas os clássicos não mudaram o termo e, portanto, deve-se ter um interesse quase filosófico na questão da educação, deve-se ser capaz de lidar de forma muito crítica com a prática educacional convencional, para poder detectar as diferenças – com o mesmo conceito – com precisão.

Meu orientador de doutorado, Dietrich Benner, fala aqui da distinção entre educação "afirmativa" e "não afirmativa". Preferi, então, falar de *Eduktion* ao invés de "educação não afirmativa" e deixar o termo *Erziehung* para aqueles que querem "puxar" seus filhos em uma direção muito específica, de acordo com determinadas normas, que não levam a criança à autonomia, mas praticam a tutela permanente.

A *Eduktion*, por outro lado, não deriva da palavra latina *educare*, mas de *educere* ou *exducere*, que significa conduzir para fora. Aqui, estou preocupado com um "ato de libertação" ou "caminho de libertação" dos "grilhões da infância" para a educação. A educação está, portanto, "levando à educação", à educação no sentido mais abrangente possível. A associação de "liderança" está orientada para a alegoria de Platão sobre a caverna, que enfatiza particularmente o aspecto da libertação.

É precisamente este tipo de compreensão de educação que tenho notado nos clássicos da pedagogia, embora, como eu disse, eles não falavam de *Eduktion*, mas, precisamente, de *Erziehung*; Rousseau falou então de *éducation*. Até agora, porém, ainda não consegui me afirmar com meu novo conceito.

É claro que, apesar de toda a diferenciação conceitual, tenho o problema que meus colegas muitas vezes chamam a si mesmos de pesquisadores da educação e, ao fazerem isso – e que também é o que eles de fato fazem! – estão mais preocupados academicamente com a problemática da má condução da ação pedagógica do que com as possibilidades e perspectivas alternativas da pedagogia clássica.

Meu livro de Rousseau, em sua terceira edição, ofereceu-me assim a oportunidade de incorporar meu entendimento sobre educação na interpretação da pedagogia de Rousseau.

Com relação ao problema da perfectibilidade, é digno de nota que Rousseau, como autor do pensamento francês, não possui o termo alemão *Bildung*, mas ele usa, em vez disso, de forma muito específica, o conceito de capacidade de perfectibilidade, que em alemão pode ser traduzido como *Vervollkommnungsfähigkeit*, que em certos aspectos também está muito próximo do conceito alemão de formação. E o ponto aqui é que Rousseau, no seu *Segundo Discurso*, identifica esta perfectibilidade, juntamente com a liberdade, como características essenciais da natureza humana. Assim, a supressão não só da liberdade, mas também da capacidade de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

se aperfeiçoar é, ao mesmo tempo, a supressão do humano. Esta supressão descreve assim um caminho de autoalienação. E isto poderia ter, ao mesmo tempo, o possível efeito colateral de mostrar também que é contra a natureza humana deixar-se reprimir. E só por esta razão não devemos ficar tão surpresos se os chamados representantes e especialistas da "educação" falham tão frequentemente com exatamente esta educação, alcançando exatamente algo diferente do que eles realmente queriam alcançar.

REP: Você também trabalhou intensamente com o pensamento de Johann Friedrich Herbart, que também é um clássico no campo da teoria e filosofia da educação. No momento, você é o presidente da Sociedade Internacional Herbart e está no processo de organização da conferência sobre Herbart, que será realizada na Universidade de Budapeste. Por que Herbart se tornou um clássico e qual seria sua atualidade? O que significa ensino educativo (*erziende Unterricht*) em Herbart e de que forma é um conceito crítico contra a pedagogia da competência? Você pode nos dizer algo sobre a Sociedade Internacional Herbart e suas publicações?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Estou envolvido com Rousseau desde aproximadamente 1980 e com Herbart desde 1983. Embora eu estivesse entusiasmado com Rousseau desde o início, demorou um pouco mais com Herbart. Meu primeiro ponto de contato foi a psicologia de Herbart, depois a pedagogia e a filosofia prática. Apesar de minha participação na publicação de uma edição resumida da pedagogia do jovem Herbart por Dietrich Benner, Herbart ainda não era de interesse principal durante a época de minha tese (1985-1988). Na fase da habilitação, ele no mínimo ajudou a me levar a um outro pensamento de Rousseau, a trazer este para um ponto melhor.

Há uma expressão proferida pelo neokantiano Paul Natorp afirmando que Herbart foi o melhor pedagogo entre os filósofos e o maior filósofo entre os pedagogos. Isto diz muito e não quero contradizê-lo, como se eu pudesse apresentar um contraexemplo. Talvez outros possam. Meu entusiasmo por Herbart basicamente só começou com a fase de docência na universidade, na qual eu retomei a maior parte de seus escritos de forma ainda mais completa e abrangente. Em 2006 – 200 anos da pedagogia geral de Herbart –, tentei abrir um simpósio de Herbart em Karlsruhe, mas tive que o cancelar devido à falta de inscrições. Um efeito colateral desta ação foi, no entanto, porque havia um grande número de oradores, que a publicação planejada ainda pode ter lugar (BOLLE; WEIGAND, 2007). Um segun-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

do efeito colateral importante foi o contato que fiz com a Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*). No mesmo ano, tornei-me membro. Em 2015, consegui trazer a conferência bienal da sociedade para a *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*. Desde então, fiz parte da diretoria e, em 2017, fui eleito presidente em Paris.

Este ano, a reunião está programada para acontecer em Budapeste. Na verdade, já deveria ter acontecido lá em março, mas teve que ser adiada para o outono por causa da crise da pandemia da Covid-19. Talvez tenhamos que adiar novamente até a primavera de 2022. A própria diretoria é, grosso modo, responsável pela coordenação geral dos membros da associação. Mas o trabalho de organização decisivo é feito pelos responsáveis no local, que também são sempre membros da associação.

A resposta à pergunta por que Herbart pode ser corretamente chamado de um clássico da pedagogia, já indiquei em um primeiro passo com minha referência ao julgamento de Natorp. Herbart está entre os que cumprem os critérios de ter concebido uma pedagogia não afirmativa, conseguindo fazer isso muito sistematicamente. Também é bem-sucedido na integração da ética e da psicologia, que, ao contrário de muitas outras psicologias, já foi desenvolvida em um contexto educacional e, portanto, pode justificadamente ser chamada de psicologia educacional. O campo geral de sua pedagogia do tato pedagógico à instrução educativa e sua formação de caráter orientado à moral são tão versáteis que respondem à maioria dos problemas e questões pedagógicas atuais e que podem ser extraídos de sua pedagogia. Uma característica especial de sua pedagogia, para a qual existem poucos pontos de referência na pedagogia cotidiana de hoje, desde a família até a escola, é seu conceito de instrução educativa (*Erziehenden Unterrichts*).

No pensamento empírico-analítico dominante da pesquisa em ciências educacionais, descobriu-se que os professores nas escolas de hoje têm cinco tarefas: planejar, ensinar, aconselhar, educar, inovar. Não há muito a ser dito contra estas tarefas, exceto que sua inter-relação parece ser completamente obscura, parecendo refletir também que não há coerência para os praticantes. Isto é bem diferente em Herbart. Ele só queria reconhecer o ensino que, ao mesmo tempo, educa, ou seja, de um ensino que é formativo. Isto é concebível quando os processos educacionais podem ser relacionados à instrução, porque a instrução não apenas forma um círculo de pensamento, mas, dentro da estrutura deste círculo de pensamento, que segue um interesse multifacetado, forma o poder crítico de julgamento, ao qual a educação pode então responder em forma e conteúdo. No pensamento analítico, ao

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

invés disso, tais processos são isolados uns dos outros, não têm nada a ver uns com os outros, e cada ato pedagógico isolado começa assim aproximadamente do zero, porque não pode pressupor nada.

Este pensamento analítico, no qual as partes individuais são isoladas e enumeradas, mas não podem mais ser reunidas, também inclui a lógica da competência. Qualquer classicista poderia ter entendido o conceito de competência com base em sua competência linguística com conhecimentos latinos. Mas ninguém usou este termo. A principal razão pode ser que a lógica da competência isola tudo que se supõe ser capaz de fazer e saber – e o faz com a intenção de poder avaliar os detalhes isolados. As competências são formuladas de tal forma que são, acima de tudo, verificáveis. Isto não corresponde às prioridades do conceito de educação. A educação quer, acima de tudo, levar a pessoa educadora a si mesma e além de si mesma. A educação serve ao ser humano, as competências devem atender aos padrões estabelecidos.

Eu já mencionei que a Sociedade Internacional Herbart se reúne a cada dois anos em um local diferente para um simpósio. Há um tema de conferência. O tema da conferência para Budapeste, por exemplo, é "Personalidade – Caráter – Moralidade". A partir deste tema, a conferência e o foco são estruturados, a partir daqui são convidados os palestrantes, os quais são, muitas vezes, mas nem sempre, seus próprios membros. A principal publicação da Sociedade Internacional Herbart neste contexto é o volume bienal do simpósio, que em princípio documenta as contribuições dos conferencistas.[4]

REP: Você é professor na universidade há muito tempo, trabalhando com a disciplina Pedagogia Geral. O que significa ser um professor em uma universidade alemã? O que significa Pedagogia Geral e por que tal disciplina é parte especial da tradição pedagógica alemã? Por que a pedagogia e a teoria educacional precisam de Pedagogia Geral? Como professor no ensino superior, como você julga a sempre nova geração de estudantes? Em que estão interessados os estudantes alemães e o que eles pensam dos clássicos e das humanidades?

Prof. Dr. Rainer Bolle: A questão sobre o que significa ser professor em uma universidade alemã não é tão fácil de responder quanto é colocada. No mínimo, ser professor em uma universidade alemã é uma profissão bastante livre, embora exatamente o que distinguiu esta profissão por muitos anos pareça estar gradualmente evaporando, especialmente nos últimos anos e décadas. A burocratização

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

está avançando e a liberdade de ensino e pesquisa está sendo cada vez mais restrita ou regulamentada. Entre todos os funcionários da universidade, entretanto, o professor ainda é o mais livre, pois ainda lhe é permitido tomar muitas decisões em relação ao seu trabalho, decisões que de outra forma são ainda mais fortemente regulamentadas.

O que na verdade é a Pedagogia Geral também deve ser tratado com um pouco mais de detalhe. A Pedagogia Geral difere das pedagogias especiais, que se referem a uma área específica, antes de tudo, porque a Pedagogia Geral é geral em um triplo sentido: 1) refere-se a todas as pessoas; 2) refere-se a todas as áreas da vida para todas as pessoas; 3) neste sentido, combina a educação humana geral com o objetivo comum a todos: autonomia com independência e responsabilidade social.

Neste sentido, a Pedagogia Geral também é pedagogia no verdadeiro sentido da palavra, porque leva em conta, simultaneamente, o que é realmente a pedagogia. Com todas as pedagogias parciais, não seria apenas necessário ver se elas são coerentes em si mesmas e, sobretudo, se têm alguma coisa a ver com a pedagogia no sentido descrito acima.

Aqueles que se distanciam do contexto geral através do pensamento analítico, como as pedagogias da área às vezes fazem, naturalmente também têm maiores dificuldades não apenas em encontrar seu próprio centro, mas também em identificar seu próprio pensamento e agir como pedagogos em primeiro lugar, pois isto é fundamentalmente caracterizado como pensamento e atuação holística. Como já mostrei por meio de várias sinalizações, o pensamento pedagógico geral está em muitos aspectos em desacordo com a corrente dominante das prioridades atuais, também em termos pedagógicos.

Portanto, não é evidente que os estudantes desenvolvam uma grande afeição pela pedagogia clássica. Uma vez que dei uma palestra introdutória aos professores do primeiro ano do último semestre de inverno pela primeira vez desde 2011, tenho pelo menos a este respeito uma melhor visão do último semestre dos estudos, que confrontei com vários textos de pedagogia clássica. A resposta foi bastante satisfatória, embora provavelmente sejam os melhores estudantes os que são os mais beneficiados por este confronto.

REP: Você também examina intensivamente os problemas escolares e a formação como investigação e tarefas da vida. Como é a escola alemã após a *Declaração de Bolonha*? O que você considera serem os problemas centrais nas escolas de hoje? Quais são as principais dificuldades para o trabalho dos professores na

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

escola? O que você considera crucial para os professores formadores? Ainda existe uma orientação crítica em relação aos professores formadores a ser mantida? O que poderia ser criticado neste contexto?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Escrevi alguns ensaios críticos sobre a falta de apoio aos processos formativos nas escolas. O conteúdo do argumento, ou seja, o conteúdo das aulas tem um papel muito subordinado. Eles são tratados a curto prazo, são importantes até o próximo teste, até o próximo exame, e depois são esquecidos novamente. Entretanto, este fenômeno tem sido denunciado desde o século XVII, na medida em que, do ponto de vista da teoria educacional, a escola pública não cumpre a tarefa que lhe é realmente destinada. Este não é, portanto, um problema específico da *Declaração de Bolonha*. É também o resultado de uma contradição na sociedade burguesa, que a escola não só tem uma tarefa educacional, mas também é um instrumento de qualificação social. E esta última tarefa é mais bem compreendida pelos estudantes, pelos pais e, em última instância, infelizmente, pelos pais do que a atividade educacional. Para a maioria, a escola e o ensino são um meio para atingir um fim. O final são os certificados, o diploma escolar, que é um pré-requisito para certas posições sociais.

Tenho certeza de que a maioria dos professores percebe que algo está errado com a relação entre a escola e os alunos, mas não acho que eles a analisem da maneira como se poderia analisar. Porque assim eles poderiam notar ainda melhor que responsabilidade eles mesmos têm no problema e, talvez, soubessem em que estrutura e em que medida eles mesmos poderiam contribuir para resolver o problema, pelo menos mitigar o efeito.

REP: É preocupante como o conservadorismo autoritário e o obscurantismo estão gradualmente ganhando espaço. Como você entende esses fenômenos e por que isso está acontecendo? Qual seria o papel da educação pública e da pedagogia contra o autoritarismo crescente?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Tais fenômenos, estruturas autoritárias e efeitos antiesclarecedores não chegaram ao meu conhecimento tão claramente quanto desde o início da crise da Covid-19, apesar das minhas críticas expressas às escolas até 2019.

Com algumas pinceladas de caneta, as portarias estão sendo usadas aqui para anular não apenas as leis, mas os direitos fundamentais. A imprensa, o rádio e a televisão parecem ter conhecido quase apenas um tema durante anos e anos, vo-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

zes críticas são imediatamente abafadas e interditadas com um rigor não visto há muito tempo. A responsabilidade pessoal, que até há pouco tempo era considerada garantida, pelo menos em termos de saúde, não parece mais desempenhar um papel importante. O fato de que no passado as pessoas, com sua responsabilidade pessoal, às vezes tomavam decisões erradas que eram aceitas sem mais sanções, agora não é mais tolerado.

Portanto, tudo isso mudou muito significativamente em um curto espaço de tempo. E a questão da exatidão com que isso acontece, a facilidade com que grandes massas de pessoas se deixam levar à sua própria ruína por um medo sistematicamente fomentado – isso é bastante assustador! E, infelizmente, pelo menos para mim, não é reconhecível o que poderia parar este processo a partir de dentro de forma tão simples. Os vírus já existem desde antes do início da humanidade. A humanidade sempre viveu com isso e sobreviveu. Os seres humanos sempre morreram, mas alguns sempre morreram como resultado de uma infecção pelo vírus. Os vírus sempre sofreram mutações...

A falta de história com a qual as pessoas se percebem e o mundo é certamente favorecida pelo progresso científico e técnico, que distrai a história, obscurece as conexões históricas ou as faz esquecer, mas é também um problema educacional. E também o problema raramente se mostra tão claramente como na crise da Covid-19, cujo fim – assim parece no momento – provavelmente só pode ser esperado com o fim das mutações do vírus.

REP: O diagnóstico dos tempos: qual é sua avaliação dos principais problemas mundiais atuais, tais como Covid-19, pobreza, miséria, fome, insalubridade, injustiça social, etc.? Qual é o papel da democracia e da educação pública neste contexto?

Prof. Dr. Rainer Bolle: O que também é surpreendente em toda a crise da Covid-19 é que quase todos os Estados do mundo não pararam ou interromperam o efeito dominó da crise, como se apertasse um botão, e que os mecanismos que fomentaram e continuam a fomentar isto ainda não foram desvendados. Desta forma, a maior parte das pessoas, ou seja, a maioria da humanidade ainda está convencida, ou pelo menos parece estar, de que o preço horrendo pago até agora pela pandemia nos planos social, econômico, psicológico, dos direitos de liberdade, etc., ainda evitou um mal muito maior e deve, portanto, continuar até que os vírus sejam finalmente "derrotados".

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

As escolas estão sendo intimidadas de semana a semana com novas medidas e regulamentos. Todos concordam de alguma forma com isso. Aqueles que desistem colhem sanções, mas estas só são aceitas porque não são as sanções de um sistema injusto, mas porque são as sanções de um sistema legal que tem o bem da humanidade em mente para sua justificação e, portanto, é claro, deve proteger a humanidade de seus ameaçadores. A humanidade pode estar sendo salva neste momento, mas as pessoas estão presas.

REP: Em conclusão, o que você sugeriria para professores e alunos (professores e alunos também) em termos de educação humana em relação a este diagnóstico de época?

Prof. Dr. Rainer Bolle: A estas últimas palavras, um pouco amargas, caberia também uma amarga conclusão. E isso certamente se encaixa na crise da Covid-19, mas não me convence em absoluto. Talvez haja vida após a crise, e talvez tudo o que foi possível e aceito por tantas pessoas com alguns golpes de mão, em sua óbvia desvantagem, acabe levando à reflexão e à autorreflexão crítica. Isto poderia então ser também um começo da educação, cuja necessidade a crise revelou mais uma vez...

Notas

[1] Os interessados que desejarem maiores informações sobre a referida sociedade poderão fazê-lo por meio do seguinte *site*: https://www.herbart-gesellschaft.de

[2] Enquanto Klaus Prange organizou o volume Herbart und Dewey (2014), Rotraud Coriand e Alexandra Schotte (2014) organizaram o volume "Einheimische Begriff" und Disziplinentwicklung, ambos inseridos na Coleção Herbartstudien, publicada pela Edition Paideia.

[3] Cabe referenciar aqui os vários volumes da Coleção Herbartstudien, da qual também fazem parte os dois volumes citados na nota anterior.

[4] Os volumes são publicados na Coleção Herbartstudien, conforme já referido em nota anterior.

Referências

BOLLE, Reiner. *Jean-Jacques Rousseau:* Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität. 3. ed. Münster: Waxmann Verlag Gmbh, 2002.

BOLLE, Reiner; WEIGAND, Gabriele (Hrgs.). *Johann Friedrich Herbart 1806-2006*: 200 Jahren Allgemeiner Pädagogik Wirkungsgeschitliche Impulse. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2007.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

CORIAND, Rotraud; SCHOTTE, Alexandra (Hrsg.). *"Eiheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung.* Jena: Garamond Verlag – Edition Paideia, 2014.

INTERNATIONALE HERBART GESSELLSCHAFT. Disponível em: https://www.herbart-gesellschaft.de/. Acesso em: 24 ago. 2021.

PRANGE, Klaus (Hg.). *Herbart und Dewey*. Pädagogische Paradigmen im Vergleich. Jena: Garamond Verlag – Edition Paideia, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.* Tradução de Lourdes Santos Machado. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. v. 2. (Os Pensadores).

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ESPAÇO PEDAGÓGICO

RESENHA

Um filósofo que caminha: sobre "educação e formação humana na sociedade atual"[1]

Francisco Carlos dos Santos Filho[*]
Luciana Oltramari Cezar[**]

Ao fechar a última página desta "simples coletânea", como o autor costuma chamá-la, é possível sentir o frescor do campo. É como se, terminada a leitura e fechado livro, de pronto se abrisse uma fresca manhã de setembro, dessas que a nós se oferecem pouco antes da primavera, aqui, no interior do Rio Grande do Sul. Um ar fino dá início ao dia ensolarado e luminoso, a lagoa ainda recoberta por um véu de bruma branca a guardar-lhe o pudor da nudez que se aproxima. Ali, por entre ipês e pinheiros, o filósofo caminha. Ousamos dizer que a diferença no modo de exercer a prática intelectual de Cláudio se dá justamente pelo fato de que ele é um filósofo que caminha, que se desloca e que se move pelos caminhos que lhe tocam andar. Enquanto caminha, transmuta cada passo de sua meditação – quase podemos vê-lo andar ao longe – em uma compreensão profunda do mundo e do lugar que nele tem a educação, entendimento que, generosamente, compartilha com seus alunos e colegas. A prova está nesta "simples coletânea", cujos textos transportam em seu interior um mundo de complexidades que fazem desse livro uma caminhada em meio à natureza, recheada de reflexões rigorosamente fundamentadas. Aqui, a filosofia da educação contemporânea mostra sua musculatura e sua delicadeza, materializando o que nos disse certa vez, numa conversa pessoal, Silvia Bleichmar, de que o primeiro mundo está, mesmo, no interior do terceiro.

Recebido em: 10/10/2021– Aprovado em: 13/12/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.13043

[*] Psicólogo, psicanalista, doutor em Psicologia Clínica com concentração em método psicanalítico e formações da cultura pela PUC-SP. Professor titular da Universidade de Passo Fundo, atuando na clínica psicanalítica e no ensino da psicanálise, principalmente nos campos psicanálise, cultura, formação acadêmica em psicologia, psicanálise, clínica, método psicanalítico e intervenções psicanalíticas. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7868-2003. E-mail: santos@upf.br

[**] Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Diretora do Projeto Associação Científica de Psicanálise, exercendo também as funções de Coordenação de seminários para psicanalistas em formação, Coordenação do Núcleo de Infância e Educação, supervisão sistemática dos alunos que estão em formação em psicanálise e participação na Comissão de Ensino. Atua principalmente na área da clínica infantil e pesquisa nos temas: infância, intervenção precoce com bebês e crianças pequenas, educação infantil, psicologia do desenvolvimento, constituição psíquica, processos de subjetivação na primeira infância, detecção precoce, estimulação e intervenção precoce, intervenção pais-bebês. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5170-0830. E-mail: lucianacezar@me.com

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resenhar esse livro é dar um passeio que nos leva desde um diagnóstico de época da educação, do papel dos clássicos e sua atualização na formação humana até propostas para os problemas da educação na sociedade atual. Desde a introdução, o livro de Cláudio Dalbosco (2021) é um convite a trilhar o caminho que, partindo das inquietações educacionais atuais, chega à tradição intelectual dos clássicos. Já na apresentação, que oferece um panorama dos nove capítulos do livro, o autor revela sua intenção de desenvolver uma posição crítica fundamentada que amplia no leitor a visão de mundo e o papel da educação. É uma leitura de caráter formativo, que trabalha na fronteira entre a filosofia e a educação através do diálogo crítico com os clássicos e enfatiza o papel das humanidades na formação ética do sujeito.

Os nove textos que compõem a obra, originários de conferências proferidas pelo autor em distintas universidades brasileiras, estão articulados em torno dos eixos comuns da educação, da condição e da formação humana em sociedades plurais e complexas. O fio que perpassa os capítulos não desvia do caminho da complexidade nem se perde em reducionismo ou relativismo para pensar o problema da ética, da formação humana e da educação. O livro oferece recursos robustos para fazer frente aos problemas educacionais atuais, como a mercantilização utilitarista da educação, o produtivismo acadêmico, o imediatismo da pressão por resultados e os desafios da educação no mundo digital. A obra torna acessível ao público em geral saberes por vezes restritos a discussões acadêmicas e serve como material de reflexão crítica para professores de escolas públicas ou privadas. É um ato de resistência e um convite para estudar os clássicos e combater a racionalidade simplista e imediatista que ameaça a formação das novas gerações.

O primeiro capítulo, "Educação em sociedades tradicionais e sociedades complexas: o problema da crise de autoridade", trata "da relação entre educação e sociedade tomando como referência dois diferentes contextos sociais, um fechado e outro complexo, profundamente diferentes entre si" (DALBOSCO, 2021, p. 32). Apresenta, por um lado, através de um relato autobiográfico, um diagnóstico social, cultural e econômico de um momento histórico da Região Sul do Brasil, de colonização italiana, que oferece um modelo de sociedade conservadora fechada e uma educação tradicional. Essa educação tradicional e conservadora apoia-se na "relação autoritária e hierárquica entre professor e aluno, entre adulto e criança, entre educador e educando" (DALBOSCO, 2021, p. 40); por outro lado, apresenta uma sociedade complexa e a necessidade de uma pedagogia nova, de olhar ampliado para a diversidade. Os efeitos da passagem de um contexto a outro apontam

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

para um aprofundamento da crise de autoridade e revelam que, muitas vezes, "a educação escolar se enreda em um conflito entre formas tradicionais e atuais de vida, e isso repercute diretamente na maneira como a autoridade é compreendida e exercida no interior da escola" (DALBOSCO, 2021, p. 44).

A complexidade social desencadeada pela tecnologia digital acentua a crise das formas tradicionais de autoridade. Na companhia de Rousseau, Kant e Piaget, Cláudio enfrenta criticamente o sentido autoritário de educação, propondo um diálogo vitalizado com a tradição que enfatiza o que ela tem a dizer às gerações mais novas, evitando o relativismo radical que esfacela a noção de autoridade. O que é recusado é o conservadorismo hierárquico e autoritário; os pensadores citados, mesmo criticando a educação tradicional, não perderam de vista a força formativa vinda da tradição.

Em íntima relação com o primeiro capítulo e seu diagnóstico de época, está o segundo, "Espiritualidade e formas urbanas de vida", que trata do cultivo da espiritualidade no modo de vida de uma sociedade urbanizada, complexa, já transformada e arrancada de seu estado de organização agrário, simples e tradicional. Como sobrevive o cultivo da interioridade num meio social urbano contrastante com as formas tradicionais de vida? O autor nos faz ver o risco da progressiva perda da interioridade ou o declínio da subjetividade. São profundas as transformações que a subjetividade humana sofre pela ação de novas formas de subjetivação desse moderno modo urbano de viver. Num mundo de saberes fragmentados, não mais centralizados na figura absoluta da autoridade encarnada e claramente definida, o lugar que detém o saber torna-se cada vez mais vago e representado por um intangível Grande Outro digital e anônimo, cujo semblante desfigura-se numa forma abstrata, inacessível e não humana. Assim, indaga Dalbosco (2021, p. 69):

> Se vivemos num mundo que se caracteriza pela passagem de formas metafísico-teológicas de pensamento e de vida para formas pós-metafísicas que desembocam, em grande medida, na cultura egoísta e na tirania da aparência e da intimidade, que tipo de espiritualidade ainda é possível sustentar?

Se esse deslocamento na direção de um pensamento falibilista conduz a formas de vida mais democráticas do que aquelas da autoridade inquestionável, qual é o papel da educação nesse novo contexto? A proposição que nos é feita é de que a espiritualidade preserva seu sentido clássico de questionamento sobre as formas e viver, convertendo-se em uma prática que tem repercussões concretas na vida do sujeito e de seu meio e que deve ser concebida de forma ampliada, como cuidado de

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

si, busca da verdade, reconhecimento da verdade de si, escuta do outro e solidariedade, sendo o grupo o espaço genuíno para sua manifestação.

O capítulo três problematiza o tema da tecnologia na sociedade atual, com o título "Formação humana e sociedade digital", e "busca compreender as novidades da sociedade digital e o conjunto de dispositivos tecnológicos a ela vinculado sem, por outro lado, abrir mão de alguns dos principais ideais de formação humana formulados no século XVIII" (DALBOSCO, 2021, p. 75). Nessa parte, são debatidas questões atuais de alta relevância, como o desafio de saber se os ideais iluministas podem oferecer reflexões indispensáveis para os educadores enfrentarem o desafio de uma formação humana ética, sólida e ampla, no contexto das inovações tecnológicas que dominam a sociedade e a educação das novas gerações na sociedade digital. Nesse sentido, um dos desafios atuais é a possibilidade do diálogo vivo entre gerações, exigindo um esforço das gerações mais velhas para compreender e se abrir ao mundo das crianças e dos adolescentes nascidos na sociedade digital. Ressalta-se a importância de se desfazer tanto dos preconceitos com a tecnologia como das idealizações, citando estudiosos de ambas as vertentes e guiando o leitor em uma postura crítica, ampla e profunda sobre a questão da formação humana na sociedade digital, sem ingenuidades ou oportunismos.

"Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau)" é o quarto capítulo, que inicia pautando a relação entre educação e formas de conhecimento. Dentre a variedade de teorias educacionais que descrevem como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, Dalbosco apresenta duas que são contrastantes e que exibem modos antagônicos de pensar questões fundamentais da relação pedagógica: o modelo inatista, tomando como referência o modelo clássico esboçado por Platão, e o modelo socionaturalista, que tem no pensador suíço-francês Jean-Jacques Rousseau sua maior influência. O inatismo defende que o "sujeito já traz pronto em sua bagagem hereditária a estrutura conceitual necessária para compreender o mundo" (DALBOSCO, 2021, p. 93). Nesse modelo, as ideias nascem com o sujeito e são anteriores à experiência, competindo ao mestre tão somente fazer o conhecimento brotar de dentro do educando. Essa concepção contrasta com o segundo modelo – que representa, na modernidade, a ruptura com a tradição inatista e lhe dirige as principais críticas – e propõe uma educação diferente, apoiada na experiência dos sentidos através de uma educação natural e social, conforme demonstra Rousseau em seus livros do *Emílio*. Ao ir às origens dos conceitos filosófico-pedagógicos de cada uma dessas grandes teorias educacionais, as reflexões propostas criam condições para que o

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

leitor compreenda como as formas de pensamento influenciam decisivamente a maneira como se concebe a realidade da relação de ensino e aprendizagem.

O quinto capítulo traz como ideia central o problema do individualismo exacerbado como obstáculo para a construção de um relacionamento cooperativo e solidário no processo formativo humano. Nesse contexto, que é o modo de vida contemporâneo, o autor propõe o grupo como recurso formativo indispensável para o desenvolvimento do convívio recíproco, uma das maneiras de fazer frente à decomposição das relações horizontais, igualitárias e fraternas, provocada pelo neoliberalismo e, sobretudo, pela vertente que funde liberalismo, conservadorismo e autoritarismo, que grassa atualmente em nosso país. Esse confuso e perigoso amálgama impulsiona a mercantilização de toda a vida, bens culturais, saúde, educação e política, transformando-nos a todos em consumidores. Com isso, o cenário público se reduz, confundindo-se com os interesses privados, e a política se espetaculariza, fenômenos que exigem um antídoto eficaz, que nos é apresentado na forma da reflexão filosófica e na justificação do grupo como recurso filosófico-formativo. O capítulo apresenta o diagnóstico e o antídoto, apontando as ferramentas conceituais para levar a cabo o trabalho formativo. Além do grupo e, mais amiúde, dentro dele, o reconhecimento é uma ferramenta conceitual potente. O reconhecimento é um bem de valor estruturante que o sujeito que busca desde os primeiros tempos de vida, daí o lugar destacado do grupo no processo formativo. Para que possa desenvolver-se autonomamente, o sujeito necessita do reconhecimento de seus pares, que o fazem sentir-se aceito. Assim, embora constitua um aparente paradoxo, existe uma imbricação entre o processo de autonomia e a socialização, entre a vontade própria e a força constitutiva e continente do vínculo social de interdependência oferecido pelo grupo.

O capítulo seis apresenta um título pleno de força simbólica: "A patologia da repugnância e o respeito pela diferença". Os autores que servem de apoio à Cláudio são Martha Nussbaum, Rousseau e Kant. A condição humana se constitui sobre uma tensão permanente, na qual a fragilidade primordial pode seguir duas direções, uma construtiva e outra destrutiva. Aqui entram em jogo, conforme Rousseau, o amor de si – de cunho instrumental-narcisista – e amor próprio, cujo fundamento, ainda que narcísico, é de um cunho amoroso, que passa pelo reconhecimento do outro. Nessa tensão, desenvolve-se o ser humano em sua estruturação pessoal e em sua inserção no laço social. É nessa possibilidade de conversão do amor de si em amor próprio, via reconhecimento do semelhante, que o papel da educação ganha relevo. Conforme Dalbosco (2021, p. 132), "o recurso a esses autores permite

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

concluir que o ser humano está muito longe de ser uma essência pronta que se desabrocha a partir do movimento que vai do interior para o exterior". Nada mais copernicano e psicanalítico. É o que também ocorre com Nussbaum, que se baseia fortemente em Winnicott para tratar do decisivo modo como os pais lidam com o desenvolvimento precoce dos filhos e também a forma como facilitam sua inserção no estranho que são o mundo e a realidade. Esse estranho pode ser abordado com mais ou menos fomento da ojeriza. Assim, "quando dinamizada socialmente" – e nisso a conformação familiar e posição subjetiva, ideológica e política dos pais conta muito – "a repugnância pode tornar-se uma crença irracional, constituindo-se em mecanismo eficiente de discriminação social" (DALBOSCO, 2021, p. 133).

Nos dois capítulos finais, a arguição se volta para o ensino superior, apontando os "desafios postos à educação superior no contexto das sociedades plurais, marcadas pelo mercado globalizado e por formas pós-metafísicas de pensamento" (DALBOSCO, 2021, p. 157), e a tendência da formação de profissionais voltada apenas para atender às demandas do mercado global e do lucro maximizado, com o risco de formar sujeitos cada vez mais individualistas. No capítulo oito, "Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática", Dalbosco defende a ideia de que uma formação cultural ampla (*Bildung*) e uma universidade pública e democrática é que poderão dar condições aos sujeitos de dialogarem com a diversidade cultural e terem respeito pelo outro, consolidando formas democráticas de vida e de organização social e política. Para tanto, é necessário incluir, no olhar dirigido para a universidade, o viés da filosofia e dos fundamentos da educação, apesar da crise que enfrenta o ensino das humanidades no mundo acadêmico, com reiteradas tentativas de apagamento. Não resta dúvida de que é preciso desenvolver humanitariamente os alunos e que isso se dá por "dimensões mais amplas da cultura, como os aspectos artísticos, literários, pedagógicos e filosóficos" (DALBOSCO, 2021, p. 163), num compromisso irrenunciável com a formação das novas gerações, que deve vir atrelado ao conhecimento técnico especializado que a universidade oferece para o exercício profissional. A ciência somente emancipa e humaniza quando associada a processos dialógicos, solidários e cooperativos, tarefa primordial da educação.

No último capítulo, o autor se ocupa da realidade da universidade e recupera a necessidade do ensino das humanidades para que o acadêmico tenha acesso à formação alargada que lhe permite – além do desenvolvimento das competências que preparam para exercício profissional – a aquisição do pensamento crítico. Dalbosco sustenta que, para enfrentar a pecha comum de que a defesa do ensino das

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

humanidades é uma prática corporativista, a preocupação deve recair sobre a qualificação do professor que vai assumir essa tarefa e para as condições de trabalho que ele vai ter para desenvolver seu ensino. Para tanto, é necessário um amplo conhecimento de sua disciplina; uma postura indagativa apoiada na sólida formação como pesquisador; o reconhecimento da falibilidade de todo o saber, traduzida na posição de abertura ao diálogo, que permite reconhecer as necessidades da outra área e de seus estudantes; uma continuidade temporal desse contato, possibilitando estreitar laços e aprofundar as questões oriundas desse diálogo.

Existe uma tendência mundial de encurtamento e ataque ao ensino das humanidades na universidade. Isso ocorre em países díspares, como Brasil, Estados Unidos e Alemanha, por exemplo. Em todos, o mesmo diagnóstico: a universidade deixa-se curvar às exigências do mercado global, acumulando riscos para a formação do pensamento crítico e para a possibilidade de pensar por si. Segundo Dalbosco (2021, p. 184):

> As humanidades devem assegurar, em primeiro lugar, a enorme diferença que existe entre conhecimento e informação e, em segundo lugar, mostrar, formativamente, em que termos o próprio conhecimento tem a ver, em seu sentido legítimo e originário, com o ato de dar razões e de levar os envolvidos no processo formativo, tanto professor como aluno, a pensar por conta própria.

Afinal, se o reducionismo na formação acadêmica representa o risco constante do encolhimento das mentes, o encurtamento das humanidades significa o encurralamento do sujeito.

Nota

[1] Resenha da obra *Educação e condição humana na sociedade atual*: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo, de Dalbosco (2021).

Referência

DALBOSCO, C. A. *Educação e condição humana na sociedade atual*: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Manifesto em defesa do legado de Paulo Freire à educação no ano do centenário de seu nascimento[1]

Eldon Henrique Mühl[*]

O Programa de Pós-Graduação em Educação, o Nupefe, o Gepes, os grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF) e a revista *Espaço Pedagógico* manifestam seu reconhecimento ao legado à educação do educador **Paulo Reglus Neves Freire**, por ocasião do centenário de seu nascimento.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, PE, e faleceu em 02 de maio de 1997, em São Paulo.

É considerado um dos principais educadores de toda a história da educação mundial e o educador brasileiro de maior reconhecimento internacional do século XX. Sua obra, conhecida em mais de cem países e traduzida para mais de vinte línguas, foi construída com muito esforço em contextos com inúmeras adversidades provenientes da pobreza, da exploração, da violência, do exílio, de culturas e populações devastadas por guerras e por diferentes formas de opressão, de colonialismo, de racismo e de todas as formas de exploração capitalista.

Ao propor uma pedagogia libertadora, Freire manifesta sua confiança no ser humano e acredita que todas as vidas merecem ser vividas com dignidade e liberdade. É um testemunho de fé na humanidade e de esperança no poder transformador da educação. Para que isso ocorra, a educação tem um papel indispensável, embora não exclusivo. Como ele mesmo declara, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira em 2013, homenageado com o título *honoris causa* por universidades de mais de 40 países, condecorado pela Unesco pelo seu trabalho em prol da educação e em defesa da paz e dos direitos humanos e por títulos de cidadão honorário em cidades de diferentes partes do mundo.

Recebido em: 10/10/2021– Aprovado em: 13/12/2021
http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.13716

[*] Cursou licenciatura em Filosofia na Universidade de Passo Fundo, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor e pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) na Universidade de Passo Fundo.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Após seu retorno do exílio, que se deu entre 1964 e 1979, participou intensamente no debate sobre a educação brasileira, mas, ao contrário do que seus críticos dizem, nunca conseguiu implementar nem servir de referência a um projeto de educação nacional sustentado em suas ideias pedagógicas e políticas. Algumas iniciativas pontuais foram ou estão sendo realizadas por algumas escolas e por alguns municípios, mas nunca chegaram a extrapolar fronteiras locais.

Em alguns meios, Paulo Freire é responsabilizado pelas limitações que a educação brasileira apresenta. No entanto, tratam-se de reações decorrentes de preconceitos e distorções teóricas, sustentadas em visões elitistas sobre educação e teorias educacionais e que expressam uma visão obscurantista daqueles que pretendem desqualificar toda a manifestação que se apresenta como problematizadora das concepções autoritárias que possuem. Atacam sua obra e questionam seus títulos e o reconhecimento que teve em muitos países e instituições, alimentando o ódio e o desprezo à sua luta por liberdade, democracia e justiça social. Podemos imaginar, diante desse quadro, que, se vivo fosse, ele estaria sofrendo intensamente diante da sofisticação dos modernos meios de opressão e com a crescente maldade presente na crítica dos opressores. Entretanto, não ficaria calado e se ocuparia de mobilizar os oprimidos na luta contra os opressores, buscando pela educação o fortalecimento da resistência e da luta pela emancipação. O que menos o ocuparia seria, certamente, a defesa dos seus títulos e de suas comendas.

Uma das preocupações mais importantes da pedagogia de Freire é a formação de professores e de educadores populares. Tal formação implica na capacidade de voltar-se para a especificidade cultural de cada indivíduo, de cada grupo e de cada povo. A compreensão da realidade vivenciada e do universo em que cada educando se encontra é imprescindível para a formação de novos educadores. Os professores não são meros técnicos e administradores de um sistema ou de um conjunto de saberes, mas mediadores entre a cultura de cada povo e a cultura humana universal. Tal mediação não pode ser a imposição de uma cultura sobre outra, a dominação dos saberes de uns sobre os saberes de outros, mas uma síntese cultural. Todos são produtores de saberes que precisam ser valorizados no diálogo com os saberes de outros povos, de outras culturas, de outros indivíduos.

A escola que Freire propõe é a de ser um círculo de cultura, um círculo de investigação e de formação de indivíduos, de grupos, do povo em luta pela emancipação. É uma escola de práticas concretas sobre o mundo real em que os indivíduos vivem. A escola deve ser um espaço e tempo de pensar coletivo, de fazer participa-

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

tivo, possibilitando o surgimento da responsabilidade comum e de práticas transformadoras coletivas.

Paulo Freire não quer seguidores de sua pedagogia, mas inventores de novas formas educativas que promovam a liberdade e a autonomia dos educandos. Como ele mesmo afirma, "para seguir-me, o fundamental é não me seguir". Ele não quer que o repitam, mas que cada um aprenda a reinventar-se no confronto com as situações opressoras que limitam o viver.

O pensamento de Paulo Freire e suas práticas, desenvolvidas em diferentes contextos e com diferentes sujeitos, são estímulos a quem acredita que a escola e a educação devem se constituir em práticas de emancipação e de libertação das visões opressoras e discriminadoras e que o saber de cada povo e de cada indivíduo é ponto de partida do processo de conscientização e transformação da realidade, algo que ele provou não só ser possível, mas necessário. Sua luta por uma educação humanitária e sua defesa intransigente da escola pública de qualidade, da democracia, da justiça social, dos direitos humanos e da dignidade de todo ser humano são apelos que nos conclamam a continuar a sua pedagogia do oprimido, da esperança, da autonomia. Diante de Freire, não é possível ficar indiferente. Como educadores, podemos estar com Freire ou contra Freire, mas dificilmente poderemos estar sem Freire.

Nossa homenagem a um educador que colocou a humanização e a libertação como princípios fundamentais de sua pedagogia. Depois de Freire, a educação brasileira e mundial assumiu uma nova perspectiva como luta pela libertação. Trata-se de uma pedagogia radical em todas as dimensões, uma pedagogia da descolonização das mentes, e sua prática é permanentemente revolucionária.

Nota

[1] Este manifesto foi organizado pelo professor doutor Eldon Henrique Mühl, traduzindo o posicionamento do PPGEdu-UPF, da revista *Espaço Pedagógico*, do Nupefe, do Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Educadores, do Nupepp e do Gepes. O documento foi apresentado durante o encontro virtual: "100 Anos de Paulo Freire: conversas sobre seu legado", realizado em 1 de outubro de 2021, transmitido pelo YouTube.

Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.