

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:


A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação	233
Nara Aparecida Peruzzo	
Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?	251
Norberto Mazai	
A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....	270
Odair Neitzel	
A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....	289
Dionei Martello Francisco Fianco	
A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i>	311
Marcelo J. Doro	
Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo	330
Marli Teresinha Silva da Silveira	
Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento	354
Diandra Dal Sent Machado	
Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...	373
Renata Maraschin	
A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa	397
Enrique Sérgio Blanco	
Formação inicial de professores: capacidades ou competências?	418
Catia Piccolo Viero Devechi	
Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades	440
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
Sobre os autores	465

Segunda parte:
A formação humana
em exercício



A filosofia prática e as *ideenlehre* de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral

Odair Neitzel

Introdução

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tema da formação na ética aparece sempre em conjunto com outros termos, como estética, reflexão crítica e democracia. A necessidade da formação ética que se encontra dissolvida em toda a BNCC atravessa o documento e se coloca como algo fundamental para o convívio e o desenvolvimento humano. Porém, em suas dez competências e respectivas habilidades, não se pressupõe algo mais pontual e específico em relação à formação e ao desenvolvimento ético. Talvez, porque não seja algo que possa ser ensinado, mas por resultar de todo o processo formativo, ou seja, não é um conteúdo específico que torne as novas gerações competentes, hábeis para agir com eticidade e moralidade; talvez, porque os termos competência e habilidade sejam algo controverso em relação à ênfase da BNCC no aspecto empreendedor e neoliberal.

Em todo caso, há uma forte sinalização para o tema da formação moral e ética. Dentre as competências gerais, a que mais fortemente sinaliza para essa formação é a *Décima Competência Geral*, que propõe que os estudantes, ao cabo do percurso formativo da educação básica, sejam competentes em:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Essa é, sem dúvida, uma questão complexa, até porque a BNCC visa romper com uma perspectiva mais forte de disciplinaridade e, principalmente, conteudista, razão pela qual também foi estruturada em campos de saber. A defesa de uma educação por competências não é uma novidade, pois já foi defendida por Pierre Perrenoud como modo de superação de uma educação transmissiva. Ser competente, conforme o pensador suíço, é ter a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Nessa perspectiva, a educação proveria as condições para que cada pessoa desenvolvesse, em seu ritmo, capacidades que não se encerram em si mesmas, mas que se desdobram sobre o mundo, como subsídios que permitam aos sujeitos se voltar criticamente para o mundo e existir nele.

Assim, tornamo-nos competentes eticamente pela presença de saberes que nos permitem desenvolver, em nosso processo formativo, a competência de agir eticamente. Para Herbart, a filosofia prática, que sustenta a ação pedagógica, ocupa-se tanto da definição do que é o bem (*das Gute*), em perspectiva teórica, quanto da sua aplicabilidade. Afirma Sutckert (1999, p. 50, tradução nossa) que: “Herbart usa o termo ética ou filosofia prática para descrever a disciplina filosófica que pergunta o que é o bem e como este pode ser realizado de modo prático”¹.

¹ Cf. “Mit Ethik bzw. praktischer Philosophie bezeichnet Herbart die philosophische Disziplin, die danach fragt, was das Gute sei und wie es im Handeln verwirklicht werden könne”.

A discussão do bem é objeto da filosofia prática e, nesta, sob perspectiva teórica ou da Ética pura (*reinen Ethik*) enquanto discussão conceitual e em relação à sua realização prática, pela Ética aplicada (*angewandte Ethik*). Herbart ocupa-se mais com a ética aplicada e sua presença na ação pedagógica. Em todo caso, não o poderia fazer sem se pautar em uma base teórica, obviamente, adequada ao campo educacional. E nisso reside uma das grandes distinções da filosofia prática de Herbart, que, distanciando-se de uma fundamentação transcendental, elabora uma ética voltada para a educação.

Poucos autores da pedagogia ocuparam-se de modo mais detido com a formação da capacidade de agir moralmente como Johann Friedrich Herbart. O fim da pedagogia reside no fortalecimento do caráter moral e no desenvolvimento da moralidade. Essa se daria através de um percurso formativo que se iniciava no governo da infância, apoiando-se no processo de formação de um interesse múltiplo e de um círculo de pensamentos, para que, através de um processo de trabalho sobre eles, desencadeado pela disciplina formativa, culminasse com a formação e o fortalecimento do gosto moral (*Sittliche Geschmack*) ou da capacidade de se conduzir eticamente (*Sittlichkeit*). O gosto desenvolve-se através da formação estética em sentido kantiano, no qual a própria moralidade se sustenta.

Herbart mostra que todo tipo de saber é importante, tanto das coisas do mundo fenomênico quanto do mundo humano e simpático ou da convivência. Tais saberes servem para desenvolver um interesse que se dirige em todas as direções. Todos esses saberes deveriam ser tangenciados, tensionados a partir de alguns constructos éticos que, como temas transversais, atravessariam todo o processo formativo e a prática pedagógica. Não são somente saberes, mas princípios que Herbart denomina *Ideenlehre*².

² É difícil traduzir o termo alemão *Ideenlehre*. *Ideen* são ideias, concepções; *lehren* seria o processo pedagógicos de, no caso, ensinar, transmitir, educar, propor, apresentar. Assim poderia ser traduzido como ideias condutoras, constructos, apesar de soar um tanto prescritivo e que não é a pretensão de Herbart. Por essa razão, buscaremos manter, na medida do possível, o termo no idioma de origem.

É com essas ideias condutoras – *Ideenlehre* – que nos ocuparemos na sequência e que são o foco de nosso ensaio. Além de uma aproximação com elas, interessa-nos saber se ainda faz sentido, para a formação em geral, falar de *ideenlehre*. Isso nos parece importante, ao menos, por duas razões: (1) por ser uma discussão que aparece fortemente na nova BNCC, mas que corre o risco de ser vertida em algo instrumental, isto é, em uma mera habilidade subserviente à prática profissional e mercadológica; veremos que Herbart, em sua proposta, choca-se diretamente com algumas das perspectivas que atravessam a proposta de formação na atualidade; (2) também pensamos que a discussão da formação ética é um tema espinhoso na educação, principalmente por enfatizar erroneamente a ideia de uma moral prescritiva, autoritária, contrária à própria liberdade individual e autônoma, interditando inclusive a decisão moral.

A título de introdução, ainda, é preciso registrar que retornar à filosofia prática de Herbart exige de nós um esforço hermenêutico. Trata-se de não ir a Herbart somente para compreender Herbart, o que por si só é um esforço investigativo importante, mas, também, ao ouvi-lo, buscar atualizar seu pensamento. Primeiramente, porque seu pensamento está situado em outros tempo e lugar. Depois, para que possa ser provocativo, é preciso ter em mente que a educação em geral sempre é pressionada por algum saber/poder. Sloterdijk, referindo-se ao acrobata de Nietzsche em *Assim falava Zarathustra*, afirma que os seres humanos sempre têm necessidade de esticar novos arames sobre nossas cabeças e fazer caminhar sobre elas artistas que nos inspirem a olhar para o alto e ver alguém caminhando e se exercitando sobre a corda. Nosso ensaio poderia ser pensado dessa forma, não só colocando Herbart a caminhar sobre a corda, mas também tornando a sua filosofia prática provocativa e nos desafiando a escalar a escarpa da montanha de uma vida de exercícios, visando ao aperfeiçoamento do humano.

Ideenlehre

O primeiro movimento que faremos é olhar para as *Ideenlehre* propostas por Herbart em sua *Allgemeiner Practische Philosophie* de 1808. Ele distingue cinco *Ideenlehre*, sendo que cada uma possui um duplo sentido: um sentido conceitual próprio e outro que corresponde ao seu efeito e à sua perspectiva social. As primeiras são tidas como originais; as segundas derivadas ou, como denomina Herbart (1887b, p. 385), “*abgeleitete Ideen*”. Por uma questão de espaço, abordaremos somente as cinco ideias originais.

Para Benner (1993, p. 122), a *Ideenlehre* de liberdade interior (*inneren Freiheit*) provavelmente é a mais abstrata, considerando as *Ideenlehre* de perfectibilidade (*Vollkommenheit*), bondade (*Wohllwol-lens*), direito (*Rechts*) e equidade (*Billigkeit*). A *Ideenlehre* de liberdade interior concretiza-se a partir das outras ideias, no desdobramento do sentido para a esfera social daquilo que Herbart denomina alma social (*beseelten Gessellschaft*). Em outros termos, resulta na concretização da liberdade interior como condição para se pensar a consciência coletiva.

Liberdade interior (*inneren Freiheit*)

A *Ideenlehre* da liberdade interior é condição de possibilidade das demais ideias. Ela se apresenta, segundo Benner (1997), em duplo sentido: (1) como possibilidade de a vontade se justificar em uma avaliação da experiência despreziosa (*willenlose*); (2) como a ação avaliada deve (*soll*) acontecer. Isso significa que nenhuma vontade deve tornar-se ação sem ser validada e que aquele que age deve se orientar a partir de sua introspecção, da avaliação a partir de si mesmo (*seiner Einsicht*) (Benner, 1993, p. 123-124, 145).

A liberdade interior é o pressuposto e a condição para qualquer outra justificação moral, inclusive das outras *Ideenlehre*. Afinal, sem ela, não há um eu e uma abertura para qualquer decisão, não haveria qualquer possibilidade de escolha, autonomia e, portanto, capacidade

de praticar a bondade, o aperfeiçoamento, a equidade e o direito. É preciso, porém, lembrar de que se trata de uma condição primordial, embora não seja suficiente para a ação moral. Na liberdade interior, apresenta-se a relação entre a vontade e a justificação que antecipa a ação (Herbart, 1887d, p. 118). Como a vontade orienta a ação, ela precisa ser submetida à avaliação dos motivos, consistindo as *Ideenlehre* em orientações para a justificação da ação. A liberdade interior, nesse caso, não é bem um desses princípios que atendem a função de orientar os juízos da vontade moral, mas é a condição para tal, de modo que o sujeito orienta sua vontade não a partir da coerção externa ou motivado pelas necessidades e carências da pessoa (*Leidenschaften*). Entre outras coisas, a liberdade interior pretende significar, em Herbart, a condição de fazer uma escolha orientada (Stuckert, 1999, p. 55).

Vale destacar a relação entre liberdade e determinação. A liberdade é possível justamente porque existe a determinação, a qual provém da avaliação e da justificação encontrada na capacidade de avaliar racionalmente a intenção e as motivações, de acordo com Herbart (1887e, p. 305), que afirma: “é denominado exatamente como liberdade, por que eles são determinados por motivos esclarecedores”³. A liberdade é, portanto, o efeito de um processo formativo que se desenha como abertura frente às forças que tangenciam o sujeito.

Perfectibilidade (*Vollkommenheit*)

A *Ideenlehre* de perfectibilidade (*Vollkomentheit*) é a segunda das ideias e assume uma perspectiva em duplo sentido: primeiramente, entende a vida humana em sua condição antropológica, que é de abertura e constante processo de aprendizado. Ou seja, a pessoa humana não pode se esquivar e furtar do processo constitutivo de si e de se aperfeiçoar. Essa percepção na filosofia prática se encontra como pano de fundo. Porém, tratando-se das *Ideenlehre*, a perfectibilidade é concebida como pressuposto ético que orienta a formação humana,

³ Cf. “[...] gerade darum Frey genannt, weil sie determiniert sind durch einleuchtende Motive”.

a qual impulsiona os sujeitos à constante busca de aperfeiçoamento e ao exercício para a virtuosidade. Trata-se de um constructo que, ao mesmo tempo, conota uma condição humana e um princípio, no caso da formação humana, da necessidade constante da busca daquilo que é bom para si e para os outros. É a ideia de perfectibilidade como encontramos também em Rousseau (1988) e tantos outros pensadores, porém, agora elevada a um princípio da ação educacional que, pela liberdade interior, se torna presente aos envolvidos. A *Ideenlehre* de perfectibilidade opera como um efeito regulador dos juízos, à medida que os sujeitos operam reflexivamente sobre as suas tomadas de decisão.

A *Ideenlehre* de perfectibilidade atravessa o percurso formativo do sujeito, visando à elaboração de sua própria vontade e ao seu constante aprimoramento. Poderíamos dizer que a *Ideenlehre* funciona como efeito crítico da vontade, no sentido de autocuidado. Declara Herbart (1887b, p. 358) que “o perfeito é ganho a cada passo, mas perdido novamente a cada ganho”⁴. Com isso, Herbart sinaliza estar ciente de como esse conceito de perfectibilidade poderia levar a tomar o conceito como na antiguidade clássica, com a ideia de uma hierarquia de virtudes e funções sociais, com um fundo teleológico. Tinha ciência de como o conceito de perfectibilidade, tomado como valor, poderia perverter um novo modo de compreender e, inclusive, empobrecer esse conceito. E é justamente isso que Herbart tenta evitar de antemão, ao afirmar que a *Ideenlehre* é um juízo regulativo qualitativo, não como um hipostasiar moral, mas “entendido como ampliação qualitativa do juízo da vontade” (Benner, 1993, p. 154).

Segundo Stuckert (1999, p. 58), Herbart distingue três aspectos da perfectibilidade: *primeiro*, que a ideia de perfeição diz respeito ao conjunto de objetos abarcados por uma vontade diante da multiplicidade de coisas, sinalizando para o alcance da capacidade de definição moral. A ideia de perfectibilidade (*Vollkommenheit*) sugere que o ho-

4 Cf. “Das Vollkommene wird bay jedem Schritt gewonnen, aber im Gewinne Schon wieder verloren”.

mem deve desafiar-se e ser impulsionado a buscar o bem não somente em determinadas situações, mas no conjunto de suas ações. O *segundo* aspecto da ideia de perfectibilidade é que o conjunto das ideias seja o parâmetro para a avaliação moral, isto é, que não somente uma parte ou uma ideia, mas o conjunto das *Ideenlehre* precisa ser tomado como parâmetro e considerado como importante para o aperfeiçoamento do sujeito. Enfim, como *terceiro* aspecto, tem-se a ideia de perfectibilidade como parâmetro de comparação das próprias ações em relação com a dos outros.

Dito isso, é preciso ter em mente, para nossa reflexão, que a dimensão ética e formativa da *Ideenlehre* de perfectibilidade reside não tanto em seu aspecto ontoantropológico da condição humana, mas como um constructo ético que visa impulsionar o ser humano ao exercício constante em busca do bem. Nesse sentido, não pode ser tomado como fim da ação, mas como base, superfície sob a qual o sujeito se apoia em suas ações diárias. Importante: do ponto de vista moral, essa *Ideenlehre* se efetiva em sintonia com as outras ideias.

Bondade (*Wohllwollen*)

Percebemos que a *Ideenlehre* da perfectibilidade supõe o constante exercício formativo do sujeito em busca daquilo que é o bem. Isso evidencia a necessidade de outro constructo fundamental da filosofia prática de Herbart: a *Ideenlehre* da bondade (*Wohllwollen*). Seu foco não está direcionado para as múltiplas vontades pessoais, já que isso sempre está implicado, mas focaliza a relação com o outro. Localiza-se entre a de perfectibilidade – voltada para a autoformação ou formação de si mesmo (*Seblsbildung* – *Selbst*, que pode ser traduzido como *Self*, alma), da regulação individual e do direito que se ocupa da interação de muitos. A diferença para a ideia de direito, como veremos em seguida, é que a bondade ainda não trata dos sujeitos como portadores de vontades que se sobrepõem e precisam ser reguladas. A bondade orienta-se a outros estranhos a mim.

Segundo Benner (1993, p. 156), a *Ideenlehre* da bondade é circunscrita no campo das relações intersubjetivas, entre um eu e alguém estranho a ele, em que não seja possível estabelecer qualquer julgamento elementar. Numa relação com um estranho, sempre são colocados em ação o nosso próprio entendimento, os nossos valores e a nossa consciência. No caso, é a nossa própria vontade que se apresenta como porta-voz da avaliação e do julgamento. Minha consciência empresta seu entendimento hipoteticamente para forjar uma vontade a um estranho. No entanto, como é alguém estranho, não há a mínima possibilidade de verificação do meu entendimento. Não há como verificar a semelhança entre o meu juízo e o juízo de um outro. Não há como transferir meu juízo a um estranho. Por isso, também, não há uma relação elementar entre como um eu estabelece juízos e como o outro estabelece juízos, sem de alguma forma ingressar em uma relação de interação recíproca e instrutiva com um outro eu.

Nesse sentido, trata-se da ação de acolhida de outro ser humano estranho. Assim, em Herbart, a única vontade que se pode imputar a um outro, que não se pretenda como representação da vontade deste, é apresentada sob o conceito de “bondade desinteressada” (*mitlossen Wohlwollens*) (Benner, 1993, p. 157). Trata-se de não impor a sua própria vontade e nem se submeter a uma vontade alheia e estranha a si. Entretanto, significa a fomentação de uma vontade que possa ser comum e desinteressada de modo imediato em relação às vontades próprias. Afirma Herbart (1887a, p. 363) que “a bondade é bondade precisamente porque é boa diretamente e sem motivo para com a vontade de outros”⁵.

Cabe destacar que a ideia de bondade toma o outro não pelo que representa para mim. Poderíamos questionar sobre em que medida isso seria permissivo com situações imorais e com a maldade. Primeiramente, devo ser bom com a vontade de outrem em sintonia com as

⁵ Cf. “Die Güte aber ist eben darum Güte, weil sie unmittelbar und ohne Motiv dem fremden Willen gut ist”.

demais *Ideenlehre*. Ademais, mesmo que o fim da bondade seja, digamos, o mundo da vida, trata de certo modo do meu dever de agir com bondade. Isso não é prescritivo, mas, sim, altamente pedagógico, pois implica a necessidade de ser orientação ao outro.

Um segundo aspecto fundamental da ideia de bondade é a incondicionalidade. Exige-se das pessoas reconhecer o valor da humanidade nas outras pessoas simplesmente por serem humanas, o que se deve dar em perspectiva e tratamento mútuos. A ideia da bondade se traduz, assim, no reconhecimento humano incondicional. Herbart pretende, portanto, fomentar um “tratamento humanitário das pessoas entre si”⁶ (Stuckert, 1999, p. 56).

Direito (*Rechts*)

As duas últimas *Ideenlehre* tratadas não são mais propositivas, mas se caracterizam por seu aspecto de negação, uma vez que são voltadas para questões que se apresentam problemáticas na interação humana. A *Ideenlehre* de direito justifica-se a partir da concepção de que os conflitos devem ser evitados. Nesse sentido, quando duas partes desejam um mesmo objeto, é necessário que um dos envolvidos renuncie à pretensão do objeto. Herbart apresenta, nessa perspectiva, um conceito não prescritivo, como encontramos em códigos do direito processual ou normativo.

Na *Ideenlehre* de direito, Herbart não tem em mente uma concepção de direito positivo como a que o Estado produz para organizar e regular uma sociedade. Também não se trata do uso individual do direito positivo institucionalizado para, por exemplo, celebrar contratos e acordos privados. A *Ideenlehre* de direito, assim como as demais, está voltada para o âmbito das vontades singulares como propósito formativo através do qual o sujeito pode se ocupar com sua própria vontade.

A esfera em que esta *Ideenlehre* se faz necessária como orientação crítica e reflexiva se refere às situações de conflito que envolvem

⁶ Cf. “einen humanen Umgang der Menschen miteinander”.

dois sujeitos. O conflito é contornado pela decisão de um dos envolvidos a favor do outro. A decisão não se vincula a justificações ou legalidades, pois o direito (*Recht*) é legitimado pela vontade do outro. Portanto, o direito é legitimado pelo consentimento voluntário de ambas as partes, não se preocupando com questões legais individuais ou particulares. A origem da legalidade está “nas relações que se formam entre certas pessoas de ambos os lados, que se aplicam somente a essas pessoas, e que se aplicam somente como tal, pois elas são formadas”⁷ (Herbart, 1887b, p. 368).

Para poder situar melhor essa comparação, é interessante entender que o direito positivo resulta, nesse caso, das relações que são estabelecidas entre as pessoas e orientam a instituição do Estado, de uma sociedade que se organiza em prol da promoção de uma vida justa, etc. No entanto, a *Ideenlehre* do direito de Herbart é voltada para a relação volitiva entre os sujeitos, sem pretender estabelecer uma normatividade. Ela serve como orientação das vontades nas relações entre dois sujeitos. E, nesse caso, orienta a vontade de dois indivíduos em relação a algo terceiro, um objeto de disputa conflitiva entre duas vontades. Trata-se de uma ideia que busca orientar a ação em situações em que a vontade de dois indivíduos se orienta para um mesmo objeto.

A solução para uma disputa nesse contexto, de acordo com Herbart, não pode ser baseada na vontade mais forte, pois não seria possível uma relação ética que se pautasse na ideia do mais apto, “uma vez que a força não estabelece nenhuma reivindicação moral”⁸ (Benner, 1993, p. 159). A decisão não pode ser pelo mais apto, ou pelo mais forte, pois não se justifica uma ação diretiva em que o mais fraco se submeta ao mais forte, mas o mais forte, do ponto de vista da coexistência humana, deve ceder e zelar pela vontade do mais fraco. O que precisa

⁷ Cf. “[...] sondern in Verhältnissen, die zwischen bestimmten Personen von beiden Seiten gebildet werden, die nur für diese Personen gelten, und nur als solche gelten, wie sie sind gebildet werden”.

⁸ Cf. “[...] da Stärke keinerlei moralischen Anspruch begründet”.

ser observado aqui, na opinião de Herbart, é que a disputa, ou a livre concorrência, é errada e imoral.

O que se evidencia, segundo Herbart, é que, na relação conflituosa, cada um poderia apresentar um conjunto de razões práticas para justificar sua vontade. Ademais, ambas as vontades se apresentam como obstáculos para a ação em direção a um objeto. A resolução do conflito encontra seu caminho na medida em que cada um dos envolvidos aprove a vontade que se apresenta ao seu impedimento. Para tanto, deve colocar a sua vontade sob suspensão, favorecendo a vontade do outro, colocando a sua vontade à disposição. Importante: sempre tomar essa *Ideenlehre* em sintonia com as outras, pois não se trata de acolher qualquer vontade de outrem. Ademais, é preciso ter em mente que esse movimento deve ser recíproco, de ambas as partes envolvidas.

Se esta *Ideenlehre* obtiver sucesso, afirma Herbart, o conflito pode ser dirimido. E esse é o objetivo da *Ideenlehre* do direito, como busca de consenso, processo de parametrização das vontades, de encontrar a “conformação das vontades, pensada como regra que faz frente aos conflitos”⁹ (Herbart, 1887b, p. 362). Para Benner (1993, p. 160), a “ideia do Direito não apenas nega a chamada lei do mais forte, mas também o denominado direito natural: a cada um o que é seu”¹⁰.

A ideia de direito formulada por Herbart não é voltada para si mesmo, mas pretende ser um caminho para que cada um possa ajustar a sua vontade a uma vontade estranha. Essa ideia de entrar em consenso é a defesa da necessidade do sujeito de se elaborar e implica um constante exercício do sujeito sobre sua vontade. Trata-se da competência de balizar a vontade em um movimento recíproco. Esse posicionamento se torna fundamental para viabilizar as *Ideenlehre* de liberdade interior, de perfectibilidade e de bondade.

⁹ Cf. “Einstimmung mehrerer Willen, als Regel gedacht, die dem Streit vorbeuge”.

¹⁰ Cf. “Die Idee des Rechts negiert nicht nur das sogenannte Recht des Stärkeren, sondern ebenso das sogenannte Naturrecht: Jedem das Seine”.

Equidade (*Billigkeit*)

A lógica de argumentação que se apresenta em torno da *Ideenlehre* de direito se mostra como condicionamento das demais, segundo Benner (1993, p. 162). Quando a regra consensual não der conta de ajustar as vontades, não será mais possível que as partes envolvidas prossigam a julgar, com sua vontade, ou que se busque pela força fazer com que a regra encontrada seja executada. E é diante dessa situação, de um contexto de conflito que não solve com a própria relação, que se faz necessário recorrer à *Ideenlehre* da equidade (*Billigkeit*).

Pela *Ideenlehre* de *Billigkeit*, Herbart olha não mais para as vontades dos sujeitos da relação, mas sim para a relação deles a partir de outras situações relacionais. E, nesse sentido, pretende assumir a perspectiva de uma “retribuição devida” (*gebührende Vergeltung*), que pode se apresentar tanto como um ganho, benefício ou retribuição (*Lohn*) quanto como perda, um prejuízo, que assume a conotação de uma pena (*Strafe*) (Herbart, 1887c, p. 358).

Justamente nas situações em que não é mais reconhecida a regra acordada por uma das partes é que se busca o ajuste das tomadas de ação para evitar conflitos. Nessas situações, exige-se mais a ideia de perfectibilidade em todos os argumentos envolvidos na avaliação de suas opções de ação e reconhecimento e solicita-se, da ideia de bondade, a abertura para uma possível reconciliação por parte dos envolvidos, que retirou a força da regra consensual na busca de ajuste de suas vontades (Benner, 1993, p. 162). Assim, o fato de se apresentar um desajuste na relação de vontades, do necessário emprego da ideia de direito, não anula o esforço das ideias de liberdade interior, de perfectibilidade e de bondade, pelo contrário, torna-as mais solícitas.

A ideia de equidade define que tanto as boas quanto as más ações, quando se tornam uma perturbação ofensiva, impelem à busca novamente do equilíbrio para cada situação específica. Assim, a ideia de equidade como meio para restabelecer os acordos não se dá nem por

gratidão, nem por vingança, mas somente pela interação como caminho de colocar o outro novamente em ação.

Filosofia prática

As cinco *Ideenlehre* são consideradas os pilares teóricos da filosofia prática de Herbart. O interesse de Herbart nessa formulação, contudo, não encontra o seu fim nas próprias *Ideenlehre*, servindo de base para sustentar a formação humana na ação pedagógica. A filosofia prática em Herbart, com sua perspectiva teórica e aplicada, dá sustentação à sua pedagogia. Isso é afirmado mais enfaticamente pelo pensador alemão em sua obra tardia *Umriss Pädagogisches Vorlesung* (1841), já ao final de sua vida: “Pedagogia como ciência sustenta-se na filosofia prática e na psicologia”¹¹ (Herbart, 1887c, p. 69).

A preocupação com a formação moral dos educandos era algo que já estava presente desde o princípio, tanto em suas reflexões como nas suas duas *Vorlesung über Pädagogik*, de 1802. Obviamente, na atualidade vivemos outro momento do desenvolvimento do pensamento humano, principalmente da psicologia e da própria ética, muito diferente da época de Herbart. Na concepção de Foucault (2016), ainda estávamos no limiar do surgimento das ciências humanas. O próprio Herbart (1806) reconheceu que a psicologia e a filosofia prática deveriam avançar muito, para que pudessem, de fato, subsidiar a ação pedagógica.

O que então justifica o retorno a Herbart? Talvez as *Ideenlehre* que ele propôs não sejam mais adequadas. O próprio pensador manteve aberta a possibilidade da formulação de novas ideias ou constructos morais. Em todo caso, uma primeira razão e inspiração da filosofia prática de Herbart reside no fato de que, mesmo que ela não seja subscrita de modo exclusivo à pedagogia, está profundamente imbricada e interligada com o fim da pedagogia e, com ela, compromissada com a formação humana. Quando publica, em 1806, a *Allgemeiner Pädago-*

¹¹ Cf. “Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie”.

gik, provavelmente a sua obra mais relevante do ponto de vista educacional, as reflexões para uma filosofia prática já estavam avançadas e integravam as reflexões da *Pedagogia geral*. Porém, apresenta somente as três primeiras *Ideenlehre*, que vêm a público, de forma completa, em 1808, na sua *Filosofia prática geral (Allgemeiner Pracktische Philosophie)*¹².

Ajuda-nos a compreender qual o papel das *Ideenlehre*, se as tomarmos em conjunto com a compreensão do que é e do que se ocupa a filosofia prática. Genericamente, poderíamos dizer que ela se ocupa com a edificação do bem comum. Em Herbart, porém, ela é pensada vinculada de modo mais estreito com os processos formativos. Assim, ocupa-se em pensar as *Ideenlehre* que avalia como fundamentais para a formação humana e, portanto, devem atravessar todo o currículo do processo formativo. Isso significa educar as novas gerações na capacidade de deliberar e se posicionar de modo ético, esclarecido, com autonomia diante das diversas situações existenciais.

Nesse sentido, a filosofia prática e suas *Ideenlehre* operam, subsidiando e orientando o processo formativo, permitindo que os sujeitos se exercitem sobre esses constructos, essas ideias, consideradas fundamentais para a vida fraterna, justa e igualitária. É importante pensar que não se trata de um saber que se isola em uma perspectiva idealizada ou metafísica, mas também não se confunde com o habitual e circunstancial, mantendo-se em perspectiva de fundamento filosófico. Poderíamos afirmar que ela se caracteriza como uma certa ontologia do presente¹³ que recobre o ato pedagógico. Ou seja, a filosofia

¹² As principais reflexões de Herbart sobre ética e filosofia prática, segundo indicação de Anja Stuckert (1999, p. 49), podem ser encontradas nos seguintes escritos: *Allgemeine Praktische Philosophie* (1808); *Zur Lehre der Freiheit des Menschlichen Willens* (1836); *Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und moral* (1836). Há também textos menores: o último capítulo de *Entwurfs zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie* (1807); *Die Erste Vorlesung über Praktische Philosophie* (1819); uma pequena parte da *Kurzen Enzyklopädie der Philosophie* (1831). Também é possível encontrar escritos com recomendações sobre aspectos psicológicos da ética em *Lehrbuch zur Psychologie* (1816) e, de modo fragmentado, na segunda parte de sua *Psychologie als Wissenschaft* (1825).

¹³ O conceito de ontologia do presente é encontrado principalmente em Foucault tardio e não é algo ainda presente em Herbart.

prática e as *Ideenlehre* de Herbart voltam-se para a práxis pedagógica e buscam provocar certos efeitos no processo formativo nos educandos em vista da vida em comum.

Podemos dizer que, na filosofia prática de Herbart, não estamos lidando com a prescrição normativa, pois não é essa a superfície em que se assenta a sua proposta. Pelo contrário, trata-se de propor constructos, ideias morais que atravessam todo o processo pedagógico, subsidiando a formação do caráter e da capacidade de deliberação moral dos sujeitos, em detrimento da prescrição de verdades morais. Afinal, Herbart (1887b, p. 333) entende por filosofia prática a disciplina filosófica que se pergunta sobre o bem e busca compreender como esse bem é possível de ser efetivado na realidade.

José Ortega Gasset (1983) afirma que a ética e a filosofia prática de Herbart constituem sua filosofia mais forte, apesar de pouco conhecida. O que se pode constatar é que, para Herbart, o bem não pode ser *a priori*. Só pode ser demonstrado, anteposto, no sentido de ser uma orientação a partir de sua fisionomia: “[...] es una calidad que hallamos em aquello que fuerza nuestra aprobación (Beifall)”, e, conseqüentemente, o mal é “la calidad de lo que nos fuerza a la desaprobación (Missfallen)” (Ortega Gasset, 1983, p. LXIII).

Por essa razão, Herbart chama suas proposições de *Ideen* (ideias), que funcionam como se fossem temas transversais, somadas ao termo *Lehren* (ensinar, conduzir), e daí *Ideenlehre* (ideias condutoras, constructos). Não no sentido prescritivo ou normativo, mas no sentido de constructos éticos, filosóficos, que embasam as atividades e as reflexões, no caso, da atividade pedagógica. O dicionário *Duden* (Drosdowski, 1989, p. 750) define o termo *Ideenlehre* filosoficamente como o ensino de ideias ou da educação nos fundamentos: “Lehre von den Ideen; Urbildern”. Portanto, um termo adequado seria constructo – ou ideia, como utilizamos anteriormente –, mesmo que não seja uma tradução adequada. Uma definição adicional descreve *Ideenlehre* como “geschichtsphilosophisches Konzept von Ideen als zentrale

Wikkräften der Geschichte”, que pode ser traduzido como: “conceitos histórico-filosóficos como força central de atuação na história”. Isso nos auxilia a pensar as *Ideenlehre* de Herbart como conceitos filosóficos centrais que operam como uma força na ação pedagógica no desenvolvimento do caráter fortificado dos educandos.

Por esse motivo, também, Herbart abandona a pretensão de prescrever coisas. Diante do questionamento sobre no que a filosofia prática pode contribuir, abandona a pretensão de oferecer determinados bens, valores, virtudes, deveres. Abandona porque seria como recair em um círculo vicioso, em uma petição de princípio, pois, à medida que a filosofia prática assume a pretensão de oferecer prescrições, de enquadrar as ações morais, ela está caindo em contradição consigo mesma e se destruindo.

Considerações finais

A breve e panorâmica exposição da filosofia prática de Herbart está muito longe de ser abarcada nos argumentos apresentados neste ensaio. Em todo caso, se a pretensão é, em sintonia com o que tem se enunciado em diversas políticas educacionais, de fomentar o desenvolvimento da capacidade de agir moralmente das novas gerações, refletir sobre quais constructos éticos devem se apresentar e como, de modo aplicado, operacional, é possível uma educação que se ocupe com o desenvolvimento da competência ética, encontramos em Herbart uma fonte inspiradora de reflexão e debate. Nisso, poderíamos questionar se liberdade interior, perfectibilidade, bondade, direito ou justiça, equidade ou igualdade ainda são ideias morais que devem fazer parte e balizar os processos formativos: qual seria a atualidade dessas *Ideenlehren*, quais ainda se sustentam, quais poderiam ser ignoradas e que outras poderiam ser possíveis e propostas? Ainda, quais são as ideias morais que atravessam os processos formativos e o currículo da educação básica na atualidade?

Herbart poderia auxiliar e provocar em muitas dessas questões. Porém, para tanto, cabe olhar para a sua filosofia prática não como uma moral prescritiva, mas como uma superfície sobre a qual os sujeitos se exercitam e se produzem competentes moralmente. Afinal, sua proposta pretende contribuir para pensar como é possível, dentro da prática pedagógica, promover o desenvolvimento da capacidade moral dos estudantes. Esse é um tema urgente, negligenciado no campo educacional, sem o qual não é possível a edificação de uma sociedade humanitária e justa.

Referências

- BENNER, Dietrich. *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim: Juventa, 1993.
- BENNER, Dietrich. *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik: interpretationen* (Band 2). Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. v. 2.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- DROSDOWSKI, Günter (org.). *Duden: Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl (org.). *Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in Chronologischer Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1806. v. 2. p. 1-139.
- 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, 1887a. v. 2. p. 1-139.
- HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Practische Philosophie. In: KEHRBACH, Karl (ed.). *Joh. Friedr. Herbart's Sämliche Werke*. Leipzig: Langensalza, 1887b. v. 2, p. 329-458.
- HERBART, Johann Friedrich. Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral (1836). In: KEHRBACH, Karl (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge*. Aalen: Langensalza, 1887c. v. 10. p. 315-460.

HERBART, Johann Friedrich. Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. *Em*: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887d. v. 2. p. 1-294.

HERBART, Johann Friedrich. Zur Lehre von der Freyheit des menschlichen Willens. *In*: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887e. v. 10. p. 207-313.

ORTEGA GASSET, José. Prólogo. *In*: PEDAGOGIA general derivada del fin de la educación. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983. p. IX-LXXII.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

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.

STUCKERT, Anja. *Johan Friedrich Herbart: eine begriffliche Rekonstruktion des Verhältnisses von Ästhetik, Ethik und Erziehungstheorie in seinen Werk*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Wien: Peter Lang, 1999. (Res Humanae). v. 4.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catía Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

