
HERBART E O NEO- HUMANISMO: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA*

Ana Beatriz Machado de Freitas*

Resumo: o artigo discorre acerca de contribuições de Johann Herbart para a história da educação e discute a relevância de elementos de sua filosofia, que se apresentam ainda significativos na educação contemporânea. Primeiramente, é destacada a pormenorização da instrução educativa, assentada em pressupostos psicológicos, bem como sua herança pedagógica e digressões; a seguir, discute-se a vinculação instrução educativa - fins da educação, compreendendo-a no contexto político e educacional da Alemanha desde a transição do século XVIII para o XIX e na relação com a filosofia neo-humanista. Por fim, apresentam-se as reflexões sobre o legado neo-humanista para a educação contemporânea; discute-se, especialmente, a importância do resgate de alguns de seus princípios, sobretudo quanto à dimensão estética na formação de professores.

Palavras-chave: Herbart. Pedagogia alemã. Humanismo. Estética.

O filósofo e educador Johann Friedrich Herbart (1776-1841) é considerado um precursor tanto da psicologia quanto da ciência da educação moderna (Eby, 1962). Esta afirmativa já traz em seu bojo um traço da modernidade na história da Pedagogia: a imbricação pedagogia-psicologia.

No decorrer da Idade Média, na Europa Ocidental, a educação era exercida prioritariamente pela Igreja e não se impunha como meio de ascensão social na rígida estratificação de classes – nobreza, clero e camponeses. A relação entre educação e ascensão social é um fenômeno historicamente recente; com a crescente tendência à urbanização e incremento do comércio na Europa, constituiu-se uma classe de comerciantes e artesãos nos “burgos” (cidades), que se fortaleceu. Esta classe – burguesia – afirmaria-se como aquela que ascendera socialmente por meio do trabalho (e não pela herança de terras e títulos) e pela impor-

tância dada ao conhecimento, particularmente o moderno, como o saber das descobertas científicas que ganharam divulgação mais ampla após a invenção da imprensa.

Apesar de essas mudanças terem acontecido com mais veemência a partir do século XVII e determinado a reivindicação de mudanças nos sistemas europeus de educação, a Alemanha do fim do século XVIII ainda não apresentava “nenhuma intenção enfática de consolidar propriamente um sistema de ensino” (BRITTO, 2012, p. 220); no entanto, intelectuais se destacavam, como Fichte, Schiller, Humboldt e o próprio Herbart.

Johann Herbart nasceu em 1776, em classe social burguesa; seu pai era advogado, e a mãe, com talento literário, foi presença marcante na trajetória acadêmica do filho (EBY, 1962). A educação se expressava, pois, nesse contexto, como um valor de classe social e familiar. Desde muito jovem o futuro pedagogo destacava-se nos estudos: “Em acréscimo à acentuada aptidão para matemática, línguas e Filosofia, era musicista talentoso e possuía raro gosto literário. [...] aos 11 anos estudou lógica; aos 12, metafísica; e aos 14, escreveu um ensaio sobre a *Liberdade da Vontade*. (EBY, 1962, p. 408-9). Posteriormente, como discorre esse mesmo autor, Herbart estudou filosofia e educação na universidade de Iena, onde conviveu com filósofos eminentes, e posteriormente atuou como preceptor, na Suíça.

Este foi um dos passos mais decisivos de sua vida. Teve dois resultados sumamente importantes: primeiro, ele ganhou experiência no ensino que deveria determinar sua teoria pedagógica e, segundo, seu interesse educacional teve uma influência decisiva sobre sua filosofia, especialmente sobre suas teorias psicológicas e éticas (EBY, 1962, p.409).

Foi, portanto, da materialidade, da experiência pessoal como educador e educando, que Herbart concebeu sua filosofia e pormenorizou sua ciência, tendo escrito trabalhos em diversos âmbitos. No início do século XIX escreveu suas principais obras e, naquelas que se centraram na educação, foi conferido destaque à ideia de instrução educativa. Ela norteou, como sublinha Hilgenheger (2003), um paradigma tanto do pensamento quanto da ação pedagógica.

Antes de Herbart, ocupava-se, primeiro, das questões de educação e de instrução separadamente. Somente num segundo mo-

mento surgiu a preocupação em saber como a instrução poderia apoiar-se na educação e vice-versa. Em sua teoria pedagógica, ao contrário, Herbart ousa subordinar a noção de instrução à de educação (HILGENHEGER, 1993, p. 2).

Na pormenorização da instrução educativa estão os fundamentos psicológicos, propriamente, e a marca contemporânea. Já a concepção de educação, de cunho filosófico neo-humanista, aparece ultrapassada na atualidade, e mesmo incompatível de ser conjugada com a instrução. Sobre essa “dissonância”, que para o filósofo traria o fracasso, proporemos reflexões para o presente. Em que medida o neo-humanismo estaria, de fato, obsoleto ou incompatível? Primeiramente, porém, para melhor compreensão, discorreremos sobre o cerne da obra pedagógica de Herbart que necessariamente deveria conjugar-se aos fins da educação: a instrução educativa.

INSTRUÇÃO EDUCATIVA E PROCESSOS PSICOLÓGICOS

Como seus contemporâneos e predecessores, e como ocorre nos idiomas latim e alemão, Herbart distinguia educação de instrução: “A educação se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano. A instrução veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões pré-existentes e faz despontar capacidades úteis” (HILGENHEGER, 2003, p. 2). Ele defendia, contudo, a congruência entre ambas: a instrução educativa deveria estar a serviço da formação do caráter. Para tal, faria-se necessário o fortalecimento da vontade, entendida como força intelectual, atenção e disciplina voltada a interesses múltiplos. Assim, o professor “deve preparar o menino não só para desejar tais objetivos, mas para ter a capacidade de atingi-los” (EBY, 1962, p. 411).

O desenvolvimento da multiplicidade de interesses não adviria, como na concepção naturalista, de um desabrochar espontâneo da natureza do aprendiz, mas sim da atuação psicológica do mestre na vontade, na persistência e no discernimento. Nessa perspectiva, Herbart procurou compreender, mediante conhecimentos de psicologia da época, os processos mentais relacionados à aquisição de conhecimento.

Se não era um naturalista/inatista, tampouco Herbart era adepto do empirismo clássico, cuja teoria era a da mente como tábula rasa, na qual o conhecimento seria impresso mediante sensações advindas

do meio. O pedagogo alemão não desprezava a experiência sensorial, mas sustentava que esta deve ser somente o ponto de partida do processo. A “vida mental” propriamente, não começaria com as sensações em si, mas com seu conteúdo, com as significações decorrentes. A isso denominou representações (EBY, 1962). Nossa lógica, o professor lidaria com as ideias, com as representações mentais, e teria por tarefa trazê-las à consciência, na instrução educativa, para sistematizá-las e “elevá-las”, ou seja, proporcionar a passagem do senso comum ao conhecimento científico.

Considerando que vida mental é contínua e, portanto, repleta de representações em fluxo constante, Herbart deduziu que a maior parte do que é experienciado é mantido em um plano mental inconsciente. Na instrução educativa, certos conteúdos mentais são trazidos à consciência, isto é, à memória e à atenção. Isso se daria, particularmente, com as ideias presentes no *limen*, ou seja, no limiar da consciência, propícias, portanto, à “emergência” a este plano (EBY, 1962). Ainda levaria quase um século para que Sigmund Freud edificasse a Psicanálise, e Herbart já esboçava uma organização de aparelho psíquico com certa semelhança ao da divisão psicanalítica - Consciente, Pré-Consciente e Inconsciente. Assim, seu trabalho é referência na história dos estudos e concepções sobre a mente. Por sua formação acadêmica, objetivos e pelo conhecimento neurocientífico da época, Herbart não se aprofundou no estudo de cada um desses “níveis”; em sua concepção, diante do novo (conteúdo/experiência), a mente funcionaria como uma “massa aperceptiva”.

A ideia de apercepção supõe o conhecimento – ou aprofundamento deste - por meio de associações ao que foi experimentado ou conhecido. Eby (1962, p. 422) observa que “os psicólogos educacionais da atualidade não reconhecem mais uma função mental especial denominada ‘apercepção’” e que o termo não condiz com a psicologia atual, “que dá menos destaque ao lado ideativo e mais aos aspectos motor e volitivo dos fenômenos mentais”. Ponderamos, entretanto, que a psicologia é uma ciência com diversas tendências e, na época da obra supracitada, a vertente cognitivista, particularmente a de Jean Piaget, não alcançara o auge da repercussão, principalmente quanto à influência no meio educacional. Piaget, em sua epistemologia genética do conhecimento, destaca a inteligência sensório-motora como primeiro estágio do desenvolvimento humano e decorrente dos atos e movimentos espontâneos, os quais provocariam o mecanismo propulsor da pro-

gressão cognitiva. Este mecanismo cognitivo não se iguala a respostas associativas a estímulos, mas consiste em:

assimilação (comparável à assimilação biológica em sentido lato), isto é, que toda ligação nova se integra num esquematismo ou numa estrutura anterior: a atividade organizadora do sujeito deve ser, então, considerada tão importante quanto as ligações inerentes aos estímulos exteriores, pois o sujeito só se torna sensível a estes estímulos na medida em que são assimiláveis às estruturas já construídas, que se modificarão e enriquecerão em função das novas assimilações (PIAGET; INHELDER, 1994, p. 13).

Nessa conceituação identificam-se também afinidades com os pressupostos psicológicos de Herbart e contribuições à pedagogia. O tradicionalismo pedagógico era criticado por ele justamente pela inculcação e imposição de conhecimentos, bem como a instrução educativa que desconsiderasse as significações decorrentes das experiências pessoais (EBY, 1962; HILGENHEGER, 1993).

O construtivismo na pedagogia, tendência fundamentada na obra de Piaget, postula que a intervenção pedagógica deve estar atenta ao nível de desenvolvimento da criança e aos seus conhecimentos e experiências prévias para, a partir deles, propor o novo. Assim, o ensino viria ao encontro do que o sujeito poderia, com sucesso, assimilar e, concomitantemente, enriquecer os conhecimentos prévios. Hergenbahn (2009) chega a dizer que se substituirmos o conceito de “massa aperceptiva” por “estrutura cognitiva” teremos clara a semelhança entre os cientistas. Ponderamos que é importante a cautela nas comparações e que se tratam de epistemologias diferentes e devem ser guardadas as diferenças de contextos e conhecimento científico de épocas distintas, bem como as significações peculiares dentro de cada arcabouço teórico. Não concordamos, por isso, que seja epistemologicamente válido equalizar os conceitos “massa aperceptiva” e “estrutura cognitiva”. Sem dúvida, porém, é válida a busca de similaridade na compreensão e na concepção geral de como o indivíduo aprende e quanto ao que se deve levar em consideração no processo. Nesse sentido, a psicologia educacional de Herbart soa contemporânea.

Discípulos de Herbart, após a morte do mestre, prosseguiram nas sistematizações teóricas sobre a instrução educativa. Sua contribuição mais conhecida foi o estabelecimento de uma estrutura metodológica da

instrução por meio de cinco passos consecutivos: preparação, apresentação, associação, generalização (ou sistema) e aplicação (ou método). Segundo Nogueira (2002), a nomenclatura varia conforme a literatura posteriormente publicada e mesmo conforme os discípulos Tuiskon Ziller (1817-1882) e Wilhen Rein (1847-1929); todavia, é de Rein a autoria dos “cinco passos”. Esta matriz herbartiana está também presente em nosso tempo, coerente ao princípio de adequação psicológica no ensino, e é ensinada, direta ou indiretamente, nos cursos de pedagogia e na didática para formação de professores: procura-se primeiramente preparar o aluno, sondar seus conhecimentos prévios 1); a seguir, apresentar o novo, introduzir uma problematização ou “desequilíbrio” 2); procura-se, então, associar o novo a conhecimentos prévios 3) para que, em seguida, o aluno faça a síntese, generalize 4), revelando ter alcançado intelectualmente um nível qualitativamente diferenciado do início do processo; por fim, dar-se-ia a aplicação, a demonstração do aprendido 5).

Convém distinguir, entretanto, o pensamento de Herbart do “herbartismo” a *posteriori*. Os cinco passos da instrução foram assumidos por muitos – e por isso criticados – sob a rigidez do ensino tradicional e com foco livresco, dissociado do contexto do aluno, como se a reprodução do conhecimento, em si mesma, fosse o objetivo da educação. Para Nogueira (2009, p. 43), por exemplo, a tarefa de casa teria raízes no quinto passo da instrução; este seria “o momento de o aluno fazer os exercícios aplicando o que aprendeu em situações e exemplos novos, exercitando-o”. A autora situa Herbart na pedagogia tradicional, a qual é fundamentada no tripé: “transmissão de conhecimento pelo professor, passividade do aluno e execução de um programa extenso a ser cumprido fielmente pelo aluno” (NOGUEIRA, 2009, p. 44), além de prever disciplina rígida, até sob castigos físicos, se necessário. A nosso ver, há um equívoco nessa interpretação, pois ignora-se que Herbart considerou as funções mentais ativas, as representações/significações e as experiências do educando, além de ser um crítico do recurso à punição. Como bem observa Hilgenheger (1993, p. 12):

As objeções deste tipo, justificadas em face dos excessos do herbartismo, ameaçaram de lançar no descrédito o próprio Herbart. [...]. Esqueceu-se que a instrução educativa tinha a experiência do aluno como função central e o interesse do aluno, traço de sua atividade mental própria, não apenas como fim, mas como o meio mais importante da instrução educativa.

Vale reafirmar que a instrução educativa não é também, para Herbart, um fim, e sim um meio para alcançar a finalidade máxima da educação: a formação moral do caráter. Nessa perspectiva, entendemos que o “coroamento” da instrução, ou passo “final”, deveria ser compreendido como assentado nesta finalidade, até para que se conjuguem, em coerência com o pensamento do autor, instrução e educação. O enaltecimento da primeira parece ter ofuscado a dimensão e o vínculo com a segunda.

EDUCAÇÃO E NEO-HUMANISMO

Vimos que Herbart teve sua obra mais divulgada no que se refere à instrução educativa; porém os pós-tumos tomaram-na sob um viés pragmatista, talvez procurando “atualizar” o pensamento do filósofo em acordo com as necessidades trazidas pelo contexto socioeconômico da segunda metade do século XIX, na Europa Ocidental e América no Norte, marcadamente sob a industrialização e avanços tecnológicos da Segunda Revolução Industrial.

Herbart se formara no final do século anterior, sob uma pedagogia de caráter humanístico. O humanismo, cabe lembrar, foi uma das marcantes características do Renascimento, e depois “retornou” como tendência durante o Iluminismo até as primeiras décadas do século XIX, particularmente nas artes, movimento denominado Neoclassicismo – ou Arcadismo, na poesia (TUFANO, 1992), em alusão à característica de reportar-se aos valores da Antiguidade Clássica (greco-romana), dentre eles a exaltação do potencial humano na racionalidade, no “amor ao saber” (filosofia) e na estética. Um dos expoentes desse período foi o filósofo e poeta Schiller, com quem Herbart conviveu na universidade de Iena. Em suas Cartas para a educação estética do homem, Schiller postulava a importância da experiência estética para a formação do indivíduo; por meio dela o homem se tornaria mais sensível e, por conseguinte, seu espírito estaria em equilíbrio entre as tendências naturais (mundo sensório) e as exigências do pensamento (VERÁSTEGUI, 2012). Depreende-se que a estética seria imprescindível para o aprimoramento do homem e vislumbra-se esta influência sobre Herbart que, em 1804, publicou o texto Sobre a representação estética do mundo como objeto principal da educação.

O próprio título deste escrito indica que, mais uma vez, é da instrução educativa que se trata antes de tudo: o objeto principal da edu-

cação é a “representação estética do mundo”, ou seja, um ensino da literatura, da arte e da história, em que os conteúdos devem ser apresentados de forma a possibilitar um encadeamento de ideias, sentimentos, princípios e atos (HILGENHEGER, 1993, p. 7).

De fato, Herbart elegeu a literatura (em especial a poesia homérica) e a história como as áreas que mais contribuiriam para a apresentação e cultivo da tão almejada multiplicidade de interesses e, por conseguinte, para a formação do caráter, e também a matemática (EBY, 1962; HILGENHEGER, 1993). As primeiras por apresentarem as relações, atos e princípios humanos e suscitarem interesse pelos sentimentos do outro; a matemática, para além da dimensão prática, seria um meio de exercer a atenção, comportamento moral considerado importante, inclusive quanto aos sentimentos do próximo.

O enaltecimento humanista na Alemanha é compreendido no contexto histórico e político-educacional do país naquele período. A Prússia perdera territórios para os franceses durante as invasões napoleônicas (ARANHA, 1989; HILGENHEGER, 1993). Quanto à educação, “os estabelecimentos de ensino distribuíam-se ainda segundo o antigo modelo medieval: educação técnico-profissional e religiosa para os pobres, universidades dominadas pelas cadeiras teológicas para os nobres” (BRITTO, 2012, p. 221). Este autor avalia que a Revolução Francesa foi um incentivo para que os intelectuais alemães criticassem a estrutura educacional retrógrada de seu país e propusessem mudanças; por outro lado, não almejavam com alternativa uma transposição do modelo francês, mas a construção de um modelo com identidade germânica. Esperava-se que a educação fosse a grande responsável por mudanças na estrutura sociopolítica, mas pela consciência individual, à medida que os cidadãos, uma vez esclarecidos (*Aufklärung*), rompessem com a subserviência (ao Estado ou a qualquer poder) que ameaçasse a liberdade do indivíduo.

O que um grupo de intelectuais alemães, representados sobretudo por Wilhelm Von Humboldt, percebeu, no início do século XIX, foi que a própria ideia de um ‘telos’ externo no processo de formação cultural perpetuaria um esquema de dominação vertical onde todo aluno, todo estudante deveria ser, antes de mais nada, um súdito ou um funcionário do Estado – e os limites de seu desenvolvimento individual seriam restritos por essa força alheia, castradora,

que e sempre anticrítica. O neo-humanismo reage a isso com um retorno a interioridade, oferecendo o complemento positivo de um processo de falência das estruturas sociais do qual a Revolução Francesa havia sido o último e mais importante sintoma negativo. Partir do homem, daquilo que nele é mais íntimo, mais afastado da corruptibilidade dos esquemas de dominação – eis a divisa que pode definir o projeto pedagógico de Humboldt e seus contemporâneos (BRITTO, 2012, p. 221-2).

Humboldt, cuja formação também era neo-humanista, conduziu a reforma da instrução pública alemã em 1809 e convidou Herbart para participar do processo no que referia à formação de professores de ginásio (liceu). A instrução possibilitaria a elevação ao “entendimento” à medida que ampliasse o “círculo de pensamento” dos indivíduos, em acordo com os fundamentos psicológicos referidos. Daí a importância de o professor “habilmente manipular as ideias que devem ser focalizadas pela atenção e como pode entrelaçar as ideias novas na contextura da mente” (EBY, 1962, p. 420); e isso de modo a suscitar a multiplicidade de interesses. A literatura, especialmente, favoreceria este intento devido à clareza e por apresentar conexões com situações da vida e com o mundo moral da humanidade.

Podemos inferir que o professor competente quanto a essa proposta de instrução e educação precisaria dos seguintes requisitos: embasamento psicológico da instrução educativa, uma sólida formação intelectual (especialmente humanística) e revelar retidão de caráter (à medida que representasse o modelo de homem formado na ética e estética). Essas exigências, sem dúvida, tornaram-se obstáculo à materialização do ideal em um país em que os mestres careciam de formação aprimorada nessa perspectiva e os intelectuais constituíam uma pequena elite. No tocante à moralidade, o idealismo.

Para além de Herbart, pode-se dizer também que a identidade da reforma educacional alemã acabou comprometida pela incompatibilidade dos princípios filosóficos neo-humanistas com exigências e contingências da realidade político-econômica, sobretudo quanto ao princípio mais enfatizado por Humboldt: a *Bildung*, conceito que “refere-se ao processo de autodesenvolvimento, de autoformação dos indivíduos no que diz respeito à sua educação” (BRITTO, 2012, p. 222). Este princípio deveria valer inclusive na relação das instituições para com o Estado.

A reforma perpassou todos os níveis de ensino – básico, ginasial e universitário –, ecoou na Europa e até, como pontua Britto (2012), nos Estados Unidos, na virada do século XIX para o XX, e no Brasil. A educação básica democratizou-se a ponto de o analfabetismo ter sido reduzido drasticamente na Alemanha e a formação ginasial destacou-se pela coerência no preparo para os estudos acadêmicos superiores, sustentados filosoficamente pelo princípio da *bildung*, com a universidade de Berlim por referência (BRITTO, 2012). Tal sucesso não se deu exclusivamente por méritos individuais de pedagogos como Herbart e Fröebel, sob o legado do suíço Pestalozzi, e dos filósofos. A intervenção do Estado foi determinante; por exemplo, pelos subsídios financeiros e pela democratização da educação básica.

Práticas, atitudes e até pensamentos educacionais, ainda que não conscientes, são reforçados na atualidade pela ideologia da educação como via exclusiva de transformação do indivíduo, que individualmente contribuiria “para” o social, como se a escola e seus elementos fundamentais - da concepção ao currículo e métodos, bem como as diretrizes de formação de professores e legislação - não estivessem constituídas, imbricadas e não raro subordinadas ao contexto político e socioeconômico nacional e mundial. Até Humboldt experimentou este embaraço na necessidade de submeter os resultados da reforma ao Estado, depender dele para subvenções. Houve, por fim, certas mudanças no caráter do ginásio em face à economia industrial, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, que requeria uma formação educacional mais pragmática, sobretudo para uma nação recém- constituída que pretendia afirmar-se como moderna.

As exigências econômicas acentuaram-se ao longo daquele século, estenderam-se ao seguinte perpetuam-se mundialmente em nosso tempo (no que se convencionou chamar de globalização). Não parece haver lugar para o humanismo na pedagogia/educação. Tal como a instrução de Herbart, que se tornou diluída em “passos” e “adaptada” (se não subvertida, como o quinto passo), seus ideais aparecem hoje transfigurados na ideologia do mérito e esforço individual como atributos inatos que superam qualquer dificuldade.

Por que, então, trazer Herbart e o humanismo a uma discussão contemporânea? Esta proposta não parece ter uma “finalidade”, sob uma óptica pragmática. Cremos, contudo, que esta retomada histórica nos dê margem tanto à reflexão sobre as críticas quanto ao desafio de, quem sabe, recuperarmos contribuições valiosas.

CONSIDERAÇÕES: TRIBUTOS HUMANISTAS

O pragmatismo e tendência pedagógica vinculada a essa concepção, o escolanovismo, representado pelo pensamento de John Dewey, veio ao encontro da emergência do novo contexto que se configurava. O modelo industrial, ao qual a ideia de desenvolvimento aparece associada, requer e valoriza, sem dúvida, muito mais o indivíduo ágil e conhecedor das funções técnicas do mundo do trabalho do que um erudito ou pensador. Concomitantemente, passa a ter muito mais “valor” (social e econômico) o aluno formado para a resolução imediata dos problemas do presente do que aquele instruído por um professor que associa a experiência dos educandos com conteúdos do passado e assim forja o refinamento intelectual e moral pouco a pouco. Nesse sentido, Herbart é antimoderno.

Quando o homem, todavia, aparece em “crise”, reificado em uma sociedade também amplamente criticada pela crise de valores (humanos) e alienação ao consumismo e ao efêmero da moda, as artes e as “humanidades” são buscadas como contraponto. A recente inserção da Filosofia no ensino fundamental, a proposta de temas transversais como “educação para cidadania” e a cogitada educação musical no currículo aparecem como tentativas de resgatar, na educação, o “belo e bom” do e no humano. Evidentemente nem uma disciplina ou conteúdo por si só o fará; pelo contrário, é muito fácil que se tornem outros conteúdos a serem memorizados com a finalidade de aprovação, pois o sistema econômico e socioeducacional opera nessa lógica. Se atuam na contramão, provocam a conhecida indagação: “Para que servem?” A desvalorização das Artes e das ciências humanas no mercado expressa essa realidade.

A instrução está posta, em nosso tempo, preferencialmente a serviço de finalidades práticas e com aplicabilidade em curto e médio prazo. Mesmo quando é proposta uma formação crítica almejando-se que os alunos sejam criativos e questionadores para atuarem com vistas à transformação, esta é uma finalidade prática. Os educandos podem aprender a questionar a ideologia, mas de que modo e sob quais contrapropostas e princípios? Sob quais referências de formação humana, cultura, ética e vida em sociedade? Seria um aprendizado pela assimilação acrítica de outra “doutrina” já posta ou, de fato, suscitada como um movimento mais próximo da Bildung, decorrente de reflexões geradas a partir de ensinamentos vários que suscitaram “múltiplos interesses” em continuar aprendendo? Dentre estes, estará ressaltado o interesse pelas expressões artísticas, que constituem o que Nogueira (2010a) denomina “bagagem cultural”?

Concordamos com essa pesquisadora na assertiva de que esta “bagagem” quantitativa e qualitativa - advinda muito mais do plano extra-curricular do que o curricular - tende a repercutir qualitativamente na atuação pedagógica: na ampliação do universo cultural do aluno e abertura à multiplicidade de leituras, bem como no fomento ao interesse por esse cultivo: visitar museus, assistir a filmes, concertos e peças de teatro, participar de recitais, ler, ouvir músicas de um repertório não conhecido, etc. Nessa perspectiva, as experiências estéticas “se tornam fundantes de uma outra prática docente, uma prática que, por se perceber portadora e criadora de cultura, é plural e transformadora” (NOGUEIRA, 2010a, p. 5).

Entendemos que elas não se convertem apenas em ferramentas profissionais; o caráter transformador está em veicular e proporcionar experiências com manifestações de conhecimento e criatividade humana produzidas por diversas pessoas, culturas e contextos. Com esta bagagem, percorrem-se países, culturas, sociedades e momentos históricos, e assim são apreendidas linguagens, pensamentos, valores e anseios de pessoas, povos e épocas. Oportunizar estas “viagens” (que simultaneamente são artísticas, emocionais, intelectuais, políticas) e incentivar sua ampliação traz também uma dimensão ética quando não é imposto um “destino” pragmático ou ideológico e quando o professor intervém no sentido de suscitar reflexões sobre a própria estética em contexto, como por exemplo a relatividade – histórica e cultural - dos padrões de beleza (da língua, das artes plásticas, da música) ou das dicotomias do mundo das artes que perpassam o social como preconceitos, tais como: erudito versus popular; clássico versus contemporâneo.

Por esses motivos, muito importa a formação estética docente; todavia, ela não ocorre como instrumentalização, mas como uma metalinguagem, ou seja, também de maneira estética, como uma obra de arte. É um processo que aponta para a atitude de cultivo contínuo, não de consumismo de um bem. É uma formação que reclama ruptura com o tempo, inclusive no ato de apreciação (considerado uma “perda de tempo”) e no que requer de reflexão e estudo: o conhecimento de uma multiplicidade artística e a experiência com ela e com sua diversidade de atributos, linguagem, matérias-primas, processo e contexto de autoria. As experiências pessoais de professores e de alunos são também, obviamente, referenciais, considerando que somos todos gestados em cultura; são pontos para a ampliação da “bagagem” que podem suscitar ressignificações subjetivas e objetivas importantes.

A necessidade de formação, conforme Nogueira (2010b), decorre ainda do compromisso do educador em estar atento à coisificação da arte na indústria cultural, processo que vem estreitando esta via de sensibilidade e o discernimento. É o que ocorre, por exemplo, na apresentação massificada de determinadas manifestações como “arte”, as quais só impactam o espectador/ouvinte/leitor por curto período e logo são esquecidas ou “substituídas”.

Diferentemente, as obras de arte, sejam de origem popular ou erudita, promovem no apreciador, seja ele ouvinte ou espectador, um crescimento na direção de sua própria humanização. A relevância da experiência estética está justamente nesse processo, pois é no contato com a Arte, seja assistindo a um filme e sentindo empatia pelos personagens, seja participando de um concerto e se transportando para outro período histórico, seja apreciando uma pintura e vivenciando o ideal de beleza e humanidade nela expresso, o homem anseia por absorver o mundo e, ao mesmo tempo, integrá-lo a si mesmo (NOGUEIRA, 2010b, p.11).

Acrescentamos que a formação estética é assim constitutiva da alteridade, este valor que implica o reconhecimento de diferenças que nos humanizam, de aspectos que nos igualam ao outro, independente das diferenças de credo, cor, nacionalidade, classe social, poder aquisitivo, cultura, profissão, idioma, ausência ou presença de deficiência, entre outras. Esta ética soa também transformadora em meio um universo ultracompetitivo, a valores individualistas e a exclusões, conflitos e guerras por motivos das diferenças citadas.

Nesse horizonte, os estudos de Herbart e da pedagogia alemã do século XIX não terminam na erudição de um conhecimento importante no passado, mas acendem reflexões quanto a valores fundamentais a serem cultivados e “aplicados” na educação e humanização em nosso tempo.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRITTO, Fabiano de Lemos. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 217-233, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27/12/2012.
- EBY, Frederick. Herbart e a ciência da educação. In: EBY, Frederick. História da educação moderna. Rio de Janeiro: Globo, 1962.

HERGENHAHN, B.R. An Introduction to the History of Psychology. Belmont: Wadsworth, 2009.

HILGENHEGER, Norbert. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Tradução de José Carlos Libâneo. Revue trimestrielle de l'Éducation Comparée, Paris, v. XXIII, n.3-4, 1993. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Acesso em: 08/10/2012.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. Tarefa de casa: uma violência consentida? São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOGUEIRA, Monique Andries. Proposta da série Formação cultural de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro - Formação cultural de professores. Ano XX, boletim 07, jun 2010a. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf> Acesso em: 02/01/2013.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. Tradução de: Octavio Mendes Cajado. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

TUFANO, Douglas. Estudos de literatura brasileira. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes. A estética como condição para a formação humana. Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia. São Luís, v. 5, n. 5, ano 5, mar. 2012. Disponível em: <http://www.educacaoefilosofia.uema.br/v5/4.pdf> . Acesso em: 30/12/2012.

HERBART AND THE NEO-HUMANISM: CONTRIBUTIONS AND PERSPECTIVES FOR EDUCATION

Abstract: this article presents Johann Herbart's contributions to the history of education and discusses elements of his philosophy which are still significant to contemporary education. First, it details his educational instruction, which is based on psychological fundamentals, as well as its pedagogical legacy and digressions; next, the link between educational instruction and purposes of education is discussed, understanding it in the Germany's political and educational context since the transition from 18th to 19th century and in the relationship with the neo-humanist philosophy. Finally, we presents reflections on the neo-humanist legacy for contemporary education; in particular, it discussed the importance to rescue some principles, especially with regard to the aesthetic dimension for teacher education.

Keywords: *Herbart. German pedagogy. Humanism. Aesthetics.*

* Texto recebido em 24/09/2012 e aprovado em 30/11/2012.

* Pedagoga, mestre em Psicologia e doutoranda em Educação pela PUC Goiás. Psicopedagoga - Centro Educacional Anísio Teixeira – APAE, Goiânia. E-mail: bianadefreitas@ig.com.br