

O papel da educação no mundo pós-pandemia: pela (re)fundação de uma pedagogia das virtudes com inspiração herbartiana

Nathan W. Lima*

Resumo

Johann Friederich Herbart não somente fundou a pedagogia como campo autônomo, mas também nos deixou um vasto legado científico e filosófico sobre tal área do conhecimento. O objetivo desse trabalho é resgatar conceitos-chaves de Herbart para refletir sobre o papel da educação no cenário contemporâneo. Para tanto, primeiramente, é realizada uma interpretação do pensamento de Herbart. Na sequência, elementos do atual cenário político, epistêmico e social, são caracterizados em diálogo com pensadores contemporâneos das Ciências Políticas, Epistemologia e Psicologia. A partir do quadro teórico de Herbart, e do cenário apresentado, sua concepção de pedagogia e suas relações com a filosofia moral e a psicologia, o conceito de ensino educativo (ou instrução educativa) e de interesse são mobilizados para propor a fundação de uma nova Pedagogia das Virtudes.

Palavras-chave: Herbart; Pedagogia; Filosofia da Educação; Virtudes.

* Doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Departamento de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. E-mail: Nathan.lima@ufrgs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0566-3968>

<https://10.5335/rbecm.v5i1.13365>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Recebido em: 10/09/2021 – Aceite em: 15/02/2022

ISSN: 2595-7376



Introdução

A história da filosofia claramente nos mostra que a relação entre educação e política é praticamente tão antiga quanto o próprio pensamento ocidental. Sócrates, por exemplo, defendeu a expulsão dos poetas da cidade de Atenas, uma vez que esses formavam seus discípulos para valorização do ideal de bravos guerreiros, e não para se tornarem sábios e filósofos (PLATO, 1963; SMITH, 2012). A relação entre *educação* e regime político também aparece em Aristóteles (1912), e em textos de outros pensadores ocidentais. Não é por acaso que filósofos dedicados a discutir a estruturação do Estado e da organização social, como Rousseau (2002) e Locke (2010), também escreveram sobre educação (LOCKE, 1880; ROUSSEAU, 1889)¹.

Tal reconhecimento nos permite posicionar a educação como um elemento central da organização social e da própria manutenção ou da reforma do regime político vigente. Nesse sentido, a pedagogia é, talvez, o campo do conhecimento mais sensível e potente com relação aos efeitos concretos que pode implicar para uma sociedade. Em um mundo que se tornou, literalmente, irrespirável (MBEMBE, 2020) e inabitável (LATOURE, 2020a), refletir sobre o que é a pedagogia, quais seus fundamentos, seus meios e finalidades, faz-se mister.

Nesse contexto, deve-se reconhecer que Johann Firederich Herbart (1776 – 1841), além de ser considerado o responsável pela fundação da pedagogia como uma ciência autônoma, deixou-nos um vasto legado filosófico e científico sobre tal área, refletindo profundamente sobre as finalidades do fazer pedagógico e apontando possíveis caminhos para se alcançar tais fins. Embora tenha sido, de uma forma geral, esquecido e ignorado no debate pedagógico contemporâneo (NEITZEL, 2019a; PEÑA, 2009), a hipótese do presente ensaio é que o pensamento de Herbart, quando *interpretado* à luz do *contexto* contemporâneo², possui o potencial de (re) fundar uma pedagogia potente, capaz de formar cidadãos para enfrentar os desafios político-epistemológicos que se apresentam na contemporaneidade³.

O objetivo principal desse trabalho, portanto, é apresentar uma reflexão sobre o cenário político-epistêmico contemporâneo, seus desafios e dilemas, e discutir como a educação pode contribuir para a articulação de soluções urgentes e necessárias em busca da “construção de um mundo comum” (STENGERS, 2020). Para tanto, partimos de concepções do próprio Johann Friederich Herbart para caracterizar e fundamentar a pedagogia, a educação, o ensino e suas relações (seção 2) – discutindo



tais constructos a partir de elementos da filosofia e da pedagogia contemporâneas. Na sequência, apresento uma rápida discussão sobre as questões sociais, políticas e epistêmicas que se impõem na contemporaneidade (seção 3). Finalmente, inspirado no pensamento de Herbart, em diálogo com pensadores contemporâneos do campo das Ciências Políticas, da Epistemologia e da Psicologia, propomos a (re)fundação de uma Pedagogia das Virtudes.

Uma interpretação da Pedagogia de Johann Friederich Herbart

O objetivo dessa seção é apresentar uma *interpretação* da Pedagogia de Herbart, sem com isso, obviamente, buscar apresentar um quadro completo de sua obra ou exaurir a discussão sobre qualquer conceito. Estudos aprofundados e sistematizados com relação a diferentes conceitos e à organização estrutural da obra de Herbart podem ser encontrados na literatura (DALBOSCO, 2018a, 2018b; FERNÁNDEZ CARABALLO, 2013; NEITZEL, 2018, 2019b, 2020; PEÑA, 2009; SCHÜTZ; NEITZEL, 2020). Na presente seção, pretendemos apenas mobilizar alguns conceitos chave e discuti-los à luz de elaborações contemporâneas, ressaltando seu potencial hermenêutico no processo de reflexão sobre a educação contemporânea. Herbart foi um pensador do século XIX e, como não poderia ser diferente, sua produção dialoga com seu tempo. Nessa seção, por outro lado, exploramos alguns conceitos de Herbart intencionalmente a partir do século XXI, *interpretando-os* em diálogo com discussões contemporâneas.

Nesse sentido, o ponto de partida não poderia ser outro senão a proposição da pedagogia enquanto campo autônomo:

Seria seguramente melhor se a pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente. Deste modo tornar-se-ia o centro de um círculo de investigação, já sem correr o perigo de ser regida por um estranho conceito, à semelhança de uma província conquistada e distante. Só nas circunstâncias em que toda e qualquer ciência se esforçar por se orientar à sua maneira e com a mesma força que as ciências afins, pode surgir um benéfico intercâmbio entre todas (HERBART, 2010a, p. 88)

Tal proposição de Herbart, hoje, pode ser entendida de duas formas distintas, ainda que complementares. Primeiramente, propor a pedagogia como um campo autônomo significa reconhecer as especificidades do processo pedagógico, as quais

não podem ser reduzidas a nenhum outro campo do conhecimento (como a sociologia, a economia, a neurologia) ainda que dialogue com esses campos. Portanto, propor a autonomia da pedagogia, primeiramente, significa reconhecer sua singularidade na experiência humana.

Por outro lado, deve-se ter clareza que, do ponto de vista da sociologia da ciência (BOURDIEU, 1976), um campo só se estabelece quando certos critérios sociais são atendidos. Portanto, não basta reconhecer a pedagogia como uma dimensão singular da experiência humana. Para que seja um campo autônomo, ela deve possuir uma comunidade própria, que compartilhe critérios de legitimação e demarcação próprios, que comungue de uma linguagem específica e que se diferencie, em sua formação e formas de comunicação, dos demais campos do conhecimento. Assim, se por um lado, o pensamento do Herbart nos faz reconhecer a especificidade da pedagogia, por outro ele deveria nos alertar sobre a importância da organização social de uma comunidade de pesquisadores e praticantes da pedagogia. É só por meio da formação desse campo material que a pedagogia enquanto ciência autônoma pode ser possível⁴.

O fato de ser autônoma, entretanto, não significa que a pedagogia não dialogue com outros campos do conhecimento. Pelo contrário, para Herbart, a pedagogia possui duas bases: a ética e a psicologia. De uma forma geral, pode-se entender, na pedagogia herbartiana, que a filosofia moral (ética) seria necessária para estabelecer a finalidade da Educação, enquanto a psicologia seria necessária para entender o meio necessário para que se pudesse chegar em tal fim.

Dessa forma, para Herbart, o propósito da Educação deveria ser estabelecido da seguinte forma: “O termo virtude expressa todo o propósito da educação. Virtude é a ideia da liberdade individual que se desenvolveu em uma realização permanente em um indivíduo.” (HERBART, 2019, p. 6 tradução nossa).

Assim, para Herbart, a educação envolve uma relação entre dois atores, o educador e o educando. O papel do educador seria permitir o fortalecimento da discriminação (*insight*) e da liberdade interna do educando para que esse pudesse se relacionar. A virtude, nesse contexto, se apresenta como “uma força moral do caráter” (HILGENHEGER, 2010, p. 17) e, portanto, o cultivo da virtude é o cultivo, ao mesmo tempo, de uma discriminação racional e, também, de uma vontade interna que torna o educando livre (ou, pelo menos, não tão vulnerável às influências externas):



As simples individualidades fazem um mau drama e as crianças têm individualidades bem marcantes sem terem caráter. O que falta às crianças, aquilo que as personagens dramáticas têm de mostrar, é aquilo que no homem, como ser inteligente, o torna capaz, de um modo geral, de possuir caráter, ou seja a vontade em sentido restrito, o que é bem diferente de impulsos de humor e de desejos – uma vez que estes não correspondem a decisões, enquanto a vontade corresponde. O modo da decisão é o caráter (HERBART, 2010b, p. 112)

A finalidade da educação, portanto, é a formação do caráter, o cultivo das virtudes. Herbart, ainda, relaciona a palavra educação etimologicamente na língua alemã com a palavra disciplina, reforçando a conotação moral que tal prática deve assumir. Se fizermos uma análise etimológica semelhante na língua portuguesa, educação vem do latim *ex ducere*. Enquanto o prefixo *ex* remete à noção de para fora (como na palavra exterior), *ducere* remete à noção de guiar (como na palavra conduzir). Portanto, educar é conduzir para fora, desenvolver algo que já está no educando. Se pensada a partir da metafísica aristotélica, por exemplo, todo ser humano tem suas virtudes e forças a serem desenvolvidas, aquilo que os permitiria viver em *Eudaimonia*. Portanto, mesmo nas línguas latinas, a palavra educação também pode ser associada à noção de virtude⁵. Em *Pedagogia Geral*, Herbart também afirma

Numa palavra, a finalidade da educação reparte-se pelos objetivos do livre arbítrio (não do educador, mas do jovem, do futuro homem) e pelos objetivos da moral. Estas duas rubricas desde logo se impõem à mente da pessoa que se limite a recordar os mais conhecidos pensamentos de ética (Livro Primeiro, cap. 2, p. 47) (HERBART, 2010c, p. 46)

Deve-se notar, portanto, que a concepção moral de Herbart se baseava em uma concepção de liberdade individual (caracterizada pela força interna do indivíduo) e, também, associava à virtude um aspecto cognitivo (uma vez que demanda o uso da capacidade cognitiva de discriminação). Dessa forma, se reconhecemos e aceitamos que o propósito maior da educação é a formação do caráter, o primeiro desafio para pensarmos em uma pedagogia contemporânea, considerando-a um campo científico, trata de como definir caráter, virtudes e a liberdade individual, na contemporaneidade, a partir de uma concepção científica e, em diálogo, com os demais saberes contemporâneos.

Em especial, no campo da Psicologia, a noção de que a natureza humana dispõe de uma liberdade intrínseca, capaz de permitir que os sujeitos mantenham sua prática moral independentemente dos contextos a que são submetidos continua

sendo uma premissa válida (FRANKL, 2017). Ademais, os estudos sobre depressão e desamparo aprendido têm mostrado que os perfis de explicação que os sujeitos adotam para narrar os eventos positivos e negativos em sua vida, impactam profundamente suas experiências psicológicas. Mais do que isso, corroborando a noção de liberdade psicológica humana, independentemente do perfil explicativo que eles tenham aprendido ao longo de sua vida, em diferentes contextos sociais, o sujeito pode escolher mudar seu perfil de explicação e, assim, impactar significativamente sua experiência psicológica (PETERSON; SELIGMAN, 1984).

Com relação à concepção da prática e experiência das virtudes, novamente, a psicologia contemporânea pode indicar caminhos para pensarmos na prática moral no século XXI. Movimentos contemporâneos na psicologia (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2014) tem se fundamentado em uma concepção aristotélica da natureza humana, propondo que todos os seres dispõem de um conjunto de virtudes e forças de caráter, cujo exercício viabilizam a experiência de uma vida harmoniosa e feliz (*eudaimonia*) (JOSEPH, 2015)⁶.

A determinação, entretanto, do que são virtudes e o que são forças de caráter não pode ser estabelecida de forma fortuita. Nesse sentido há tentativas de mapeamentos de elementos morais que estejam presentes nas mais diferentes culturas humanas. Em especial, foi realizado um longo e vasto estudo sobre diferentes escolas filosóficas, diferentes religiões e diferentes doutrinas morais do mundo para terminar um grupo de traços psicológicos positivos amplamente aceitos na história da humanidade (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Ademais, esses traços são operacionalizados e mensuráveis, o que permite sua caracterização bem como a avaliação controlada de sua variação frente a intervenções planejadas (NIEMIC, 2017). Assim, a proposta de Herbart de fundamentar a pedagogia enquanto campo científico, almejando a formação do caráter, pode ser, hoje, subsidiada pelas construções teóricas e empíricas da psicologia contemporânea.

Em contraposição ao termo educação, tem-se ainda no contexto pedagógico, a noção de ensino. Para Herbart, enquanto educação remete à noção de uma relação entre dois atores somente (educador e educando), o termo ensino remete a pelo menos três atores: há um terceiro elemento, que é o tema ou objeto da prática de ensino. Assim, enquanto educação envolveria um desenvolvimento do caráter, o ensino seria uma prática instrucional, sobre algum tema específico.

Tal dicotomia, que, de certa forma, parece se perpetuar até os dias atuais, com a diferenciação entre a área de Educação e a área de Ensino, por exemplo, nos órgãos de fomento brasileiros, é superada por Herbart com o conceito de *instrução educativa*, ou *ensino educativo*. Tal conceito é complementar à noção anterior, exposta por Herbart, de que o propósito da educação é a “representação estética do mundo” (HILGENHEGER, 2010, p. 23). Isto é, em textos anteriores ao Pedagogia Geral, Herbart já apontava o propósito moral da educação de despertar empatia e um espírito humanista. Assim, os estudos da literatura serviriam a tal objetivo. Em Pedagogia Geral, essa noção é complementada com a ideia de instrução educativa (ou ensino educativo) em que o ensino de letras e literatura bem como o ensino de matemática e ciências são mobilizados para formação do caráter:

Desde já confesso não conceber a educação sem ensino, assim como já referi previamente, pelo menos nesse escrito, que não com cebo um ensino que não eduque em simultâneo (...). Para a educação através do ensino, exige ciência e capacidade intelectual – uma ciência e uma capacidade intelectual tais, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo (...). A educação através do ensino considera ensinamento tudo aquilo que se apresenta ao jovem como objeto de observação. Inclui-se aqui a própria disciplina a que ele é submetido (HERBART, 2010c, p. 43).

A educação não existe sem ensino. Por outro lado, não faz sentido buscar um ensino sem educação. A noção de que o desenvolvimento cognitivo acompanha o desenvolvimento afetivo foi, posteriormente, desenvolvido e ressaltado por Jean Piaget (FREITAS, 2002). A partir de Herbart, pensando que o exercício da moralidade demanda um pensamento discriminativo, entende-se a importância do ensino para a promoção da educação. Ao longo desse processo, o professor desempenha o papel fundamental de diretor pedagógico, conduzindo e direcionando as atividades. Isso não deve ser entendido como uma defesa da centralidade da educação no professor. A centralidade do processo pedagógico se dá no educando, mas o educador é fundamental nesse processo (DALBOSCO, 2018a). Valorização semelhante ao papel do professor também é encontrada nas discussões Vygotsky (2012). Tal reconhecimento é extremamente importante para superar visões equivocadas sobre a adoção de metodologias ativas, segundo as quais o uso de tais técnicas posicionaria o professor em um papel secundário no processo pedagógico.

A centralidade do processo pedagógico no aluno pode ser percebida, no trabalho de Herbart, por meio de seu conceito de interesse:

Por isso, designamos como primeira parte da finalidade pedagógica multiplicidade de interesses, que se tem de distinguir do seu exagero, a multiplicidade de ocupações. Contudo, como nos interessam os objetos do querer e as próprias orientações, embora nenhuma nos interesses mais que as outras, acrescentamos ainda um predicado, para que a fraqueza não destoe da força: a multiplicidade harmônica. Com isto deve ter-se alcançado o sentido da expressão usual: a formação harmônica de todas as potencialidades, a propósito da qual se deveria pôr em questão: o que se pensa da uma multiplicidade de forças espirituais e o que poderá significar harmonia de diversos tipos de faculdades? [...] (HERBART, 2010d, p. 100).

Tal visão de interesse em Herbart, buscando o desenvolvimento de potencialidades múltiplas de forma harmoniosa, reforça o aspecto humanista de sua proposta e a necessidade do entendimento do processo pedagógico em sua dimensão psicológica.

Em síntese, podemos expressar as seguintes teses advindas da interpretação da Pedagogia de Herbart:

- O processo pedagógico deve ser entendido de forma singular, não podendo ser reduzido à dimensão biológica, sociológica, filosófica (ainda que se relacione com tais dimensões).
- Deve-se buscar o estabelecimento de um campo autônomo da pedagogia, isto é, a formação de uma comunidade de pesquisadores e praticantes sólida, com linguagem, símbolos e instrumentos compartilhados.
- O propósito fundamental da educação deve ser a formação moral do caráter.
- Não há educação sem ensino.
- O ensino não tem sentido se não se almejar a educação.
- O ensino educativo deve despertar o interesse múltiplo, de forma harmoniosa, proporcionando uma verdadeira formação humanista.
- O educador tem papel fundamental nesse processo, assumindo a função de diretor intelectual.

O Cenário Contemporâneo e a Necessidade de uma Refundação Pedagógica

Uma das premissas desse trabalho é a noção de que a pedagogia é uma ciência em diálogo com seu tempo (como qualquer outra ciência). Não somente isso, mas muitos filósofos e educadores já explicitaram a relação entre concepções pedagógicas e o regime político vigente ou desejado. Dessa forma, para pensarmos a pedagogia contemporânea, ainda que tenhamos inspiração herbartiana, faz-se necessário des-



crevermos e entendermos o cenário atual. Certamente, tal descrição não é unívoca, e diferentes autores narrariam diferentes aspectos do nosso tempo, ressaltando diferentes fatores. A descrição que fazemos aqui, portanto, é uma descrição parcial da realidade (como não poderia deixar de ser), baseada, principalmente, em discussões advindas da Sociologia da Ciência.

O século XX foi marcado, em um primeiro momento, pela ascensão da crença na capacidade da ciência em promover desenvolvimento tecnológico, riqueza e bem estar social. Esse primeiro período foi marcado pela elaboração de narrativas em que o valor epistêmico da ciência é apresentado como superior a outras formas de conhecimento (VIDEIRA, 2007) e pela busca de uma verdade absoluta (AMÉRICO, 2001). A Segunda Guerra Mundial, por outro lado, e o conseqüente reconhecimento do possível poder destrutivo das ciências inaugurou, a partir de 1945, um período de dúvida e suspeição sobre o papel da ciência na sociedade (LOPES, 2013). Manteve-se, nesse período, entretanto, a disputa por um modelo político-econômico que proporcionasse o ideal modernista de emancipação da humanidade.

Entende-se, assim, que, em 1989, com a queda do muro de Berlim, inaugura-se um novo período na história do pensamento contemporâneo (LATOURET, 2013), em que não somente o ideal da busca pela verdade foi abandonado, mas que a disputa por um regime político justo também foi abandonada no *mainstream* cultural – marcando o que alguns chamam de período de pós-história e pós-política.

O abandono ou o desprezo pela política, entretanto, deve ser entendido, em última instância, como um abandono do desejo de construir uma realidade comum (LATOURET, 2020a) (visto que *política* refere-se à organização da *polis*, espaço compartilhado, em oposição às propriedades isoladas). Nossa sociedade, entretanto, atingiu tal grau de hibridização com o desenvolvimento científico e tecnológico que os atores político-sociais não são apenas humanos; mas, também, híbridos de natureza-sociedade. Afinal, o funcionamento do comércio, hoje, depende da circulação de um *vírus*, a produção da indústria depende do *nível de CO₂ na atmosfera*, certos produtos e atividades podem ser liberados ou não, dependendo de como afetam o *buraco na camada de ozônio*.

Tal hibridização entre natureza e sociedade é de tal ordem que os especialistas afirmam termos entrado em um novo período geológico, o Antropoceno (LATOURET, 2020b). O fato, portanto, de que a política (organização do espaço comum) envolve não somente humanos, implica que precisamos pensar na política para além de uma atividade humana, mas como uma cosmopolítica (STENGERS, 2010).

Assim, hoje, para que alguns atores desprezem a política (construção do mundo comum) é necessário desprezar também os atores hibridizados que a ciência segue a narrar. Tal atitude anti-política (ou seja, anti construção do mundo comum) atingiu seu ápice no mundo recente com o fenômeno da pós-verdade (LIMA *et al.*, 2019b) e materializava-se de forma mais aguda nas ações do ex-presidente americano Donald Trump (LATOURE, 2020a). O negacionismo da realidade, nesse contexto, tem por objetivo sustentar o ideal de uma sociedade de consumo, cujas demandas não são mais passíveis de serem sustentadas pelo planeta Terra.

Tal negacionismo do mundo comum (da cosmopolítica) pode trazer consequências dramáticas nas próximas décadas. A mutação climática (LATOURE, 2020b), a forma desigual com que a pandemia atinge a sociedade, matando diferentemente diferentes setores (SANTOS, 2020), a perpetuação do racismo estrutural (GONZALEZ, 2010), a desregulamentação do Estado-providência (STIGLITZ, 2003), e a “epidemia de depressão”, que é considerada um efeito colateral da sociedade de consumo, é o cenário cosmopolítico em que nos encontramos hoje, e ao qual a pedagogia contemporânea deve responder. Em síntese, o maior desafio do século XXI será resgatar o ideal de construção do mundo comum (STENGERS, 2020). Na próxima seção, discutimos como que uma construção pedagógica com inspiração herbartiana pode nos conduzir ao longo desse processo.

Por uma Pedagogia das Virtudes com inspiração Herbartiana

A noção de que o papel da educação é formar para cidadania, como aparece na constituição federal, vem sendo incorporada de forma acrítica na literatura da área de ensino (PINHÃO; MARTINS, 2016). O que é esperado de um “cidadão ideal” é dependente do que se deseja para a sociedade e para do modelo de democracia concebido.

A proposta defendida nesse trabalho é que retomemos a noção herbartiana de que o propósito final de todo processo educativo é o desenvolvimento das virtudes. Valendo-se concepção de natureza humana resgatada na psicologia contemporânea, com inspiração aristotélica, o ser humano é um animal político (ARISTOTLE, 1912) e, portanto, a realização de seu *dimon* somente é possível na *polis*, na prática política, na construção do mundo comum.

Ademais, valendo-se das discussões de Isabelle Stengers (2010), hoje, somente podemos desenvolver o *dimon* no exercício da *cosmopolítica*. Portanto, o objetivo da



pedagogia contemporânea, deve ser preparar o educando para exercitar suas virtudes na sua prática cosmopolítica. Nesse sentido, há muitas propostas que apontam para a formação de competências sociais (ABRAHAMS *et al.*, 2019; DEARDOFF, 2020; UNESCO, 2014a, 2014b, 2018). Por outro lado, há, também, muitas propostas que visam o desenvolvimento de virtudes, forças de caráter e traços psicológicos positivos – buscando prevenir a epidemia de depressão que assola a sociedade (ABRAHAMS *et al.*, 2019).

Nenhuma dessas propostas, entretanto, parece ter se difundido de forma significativa na sociedade ou nas tendências pedagógicas contemporâneas. Ademais, de forma isolada, elas não atingem o que precisamos para, de fato, resgatarmos a construção de um mundo comum. Uma hipótese razoável é que a não difusão dessas propostas se deve pelo fato de ainda sustentarem a dicotomia educação/ensino. Elas se preocupam em formação de virtudes (educação), enquanto a escola continua preocupada com a instrução (ensino). A convergência dos dois âmbitos só é possível por meio de uma visão integrada, que coloca o ensino à serviço da educação, como propõe Herbart com a noção de *ensino educativo*.

Não somente a superação da dicotomia educação/ensino é desejável por motivos filosóficos, mas é necessária no cenário contemporâneo visto que, hoje, o exercício das virtudes no mundo hibridizado demanda a mobilização de conhecimentos que, também, são técnicos. O exercício da cidadania implica o engajamento na *cosmopolítica* e, para tanto, é necessário o desenvolvimento de virtudes na mobilização dos conhecimentos que permitem a construção do mundo comum. Ou seja, para poder realizar seu *dimon*, hoje, alguém precisa, minimamente, ser capaz de se mover por meio das controvérsias sociocientíficas que moldam a sociedade contemporânea. Por isso, a importância de uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo, seja instrutiva e educativa.

Um dos grandes desafios do cenário contemporâneo é, justamente, despertar interesse na construção do mundo comum, pois é justamente uma característica do período de pós-política a total descrença na possibilidade de afetar o mundo (LATOURETTE, 2020a), o que é uma característica das sociedades de consumo (VACLAV, 2018). Dessa forma, a finalidade do processo deve ser despertar do interesse no educando, múltiplo e harmonioso, pois são múltiplos os conhecimentos necessários no processo cosmopolítico.

Diferentemente de Herbart, entretanto, entendemos, com base na sociologia da ciência, que não se pode distinguir a tarefa das ciências exatas da tarefa das ciências humanas. Todas as diferentes disciplinas são necessárias para produção de uma representação estética do mundo e para o fortalecimento das forças de caráter e traços positivos. Assim, cabe ao professor, o diretor do processo pedagógico, o desafio de despertar e fortalecer esse interesse múltiplo. Mais uma vez, a psicologia contemporânea apresenta possibilidades de intervenções e instrumentos que permitem medir traços psicológicos, como interesse, e assim avaliar de forma científica a efetividade de diferentes instruções educativas.

Em síntese, uma pedagogia das virtudes contemporânea e com inspiração herbartiana pode assumir as seguintes teses:

- O propósito da educação deve ser o cultivo de *virtudes* para o engajamento na cosmopolítica (construção do mundo comum).
- Tal especificidade torna a pedagogia um campo científico único, singular e autônomo. Isso significa que se deve fortalecer as comunidades e práticas pedagógicas bem como valorizar a autonomia do conhecimento pedagógico, ainda que esse mantenha seu diálogo com a psicologia, a filosofia, a sociologia e as ciências em geral.
- O engajamento na cosmopolítica demanda não somente uma disciplina moral, nem tão pouco o puro do domínio do conhecimento técnico; mas a capacidade de mobilizar os conhecimentos necessários para a construção de um mundo comum e justo, o que só pode ser desenvolvido por um *ensino educativo*.
- O papel fundamental da educação é despertar o *interesse múltiplo e harmonioso*. De outra forma, não é possível exercer a *cosmopolítica* na busca de um mundo comum.
- As *virtudes e forças de caráter* a serem desenvolvidos podem ser elaborados em diálogo com a psicologia contemporânea, o que permite caracterizá-las e medi-las, avaliando o impacto de diferentes intervenções pedagógicas de forma efetiva.
- O professor desempenha o papel crucial de organização do processo educativo, despertando o interesse e conduzindo (planejando, executando e avaliando) o ensino educativo e, por consequência, o desenvolvimento das virtudes.



Considerações finais

Nesse trabalho, partimos da concepção de que educação e organização política estão sempre conectadas. Ou seja, diferentes práticas pedagógicas afetam diferentemente a organização social e, para diferentes sistemas sociais, é possível conceber diferentes sistemas educacionais ideais. Nesse sentido, podemos nos questionar qual concepção pedagógica precisamos valorizar para dar conta de responder aos desafios que se apresentam no cenário contemporâneo. A tese defendida neste trabalho, então, é que uma pedagogia centrada no conceito de virtudes, com inspiração herbatiana, em diálogo com diferentes correntes do pensamento contemporâneo pode apresentar caminhos importantes a serem adotados.

Para defender tal tese, apresentamos, na seção 2, uma interpretação de alguns conceitos-chave da filosofia e pedagogia herbartiana, problematizando-os em relação a concepções contemporâneas. Na seção 3, apresentamos uma rápida descrição do cenário contemporâneo e dos desafios que ele apresenta. Na seção 4, finalmente, discutimos como que os conceitos herbartianos em diálogo com tendências contemporâneas podem inspirar uma proposição pedagógica capaz de dialogar com o cenário atual.

O primeiro ponto apresentado é a noção de que é necessário resgatar o conceito de virtude como finalidade maior do processo educativo. Não somente isso, mas partindo de uma fundamentação aristotélica e, em diálogo com as discussões de Isabelle Stengers, a realização das virtudes só pode ser atingida no exercício da cosmopolítica. Ou seja, a Pedagogia, hoje, para responder aos desafios do Período do Antropoceno, deve ser centrada no cultivo de virtudes para o engajamento nos processos cosmopolíticos.

O segundo ponto destacado é que um dos desafios no contexto contemporâneo é justamente o desenvolvimento do interesse pelo cultivo do mundo comum. Dessa forma, concordando com Herbart, o objetivo pedagógico deve ser o desenvolvimento de interesses múltiplos e harmoniosos, visando uma formação humanista completa.

Nesse processo, o professor tem o papel fundamental de guiar o processo, sendo um diretor pedagógico. Ainda que a prática seja centrada no educando, isso não afasta o professor de seu papel fundamental no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Por fim, os elementos aqui discutidos apontam, principalmente, para a necessidade do resgate de ensino educativo, superando a dicotomia entre a noção de educação e ensino. Concordando com Herbart, não é possível atingir a educação sem ensino. Por outro lado, pensar no ensino sem o propósito claro de se promover a educação é sem sentido. Ademais, com a complexidade do mundo contemporâneo e a hibridização entre elementos naturais e sociais no cerne dos desafios atuais, é somente por meio de um ensino verdadeiramente educativo que poderemos retomar o caminho da construção de um mundo comum.

The role of Education in the post-pandemic world: the (re)Foundation of a Pedagogy of Virtues with Herbartian Inspiration

Abstract

Johann Friederich Herbart not only founded pedagogy as an autonomous field, but also left us a vast scientific and philosophical legacy about this topic. The objective of this work is to rescue key concepts of Herbart to reflect on the role of education in the contemporary scenario. To do so, first, an interpretation of Herbart's thought is carried out. Subsequently, elements of the current political, epistemic and social scenario are characterized in dialogue with contemporary thinkers in Political Science, Epistemology and Psychology. From Herbart's theoretical framework, and the presented scenario, his conception of pedagogy and its relations with moral philosophy and psychology, the concept of educational teaching (or educational instruction) and of interest are mobilized to propose the foundation of a new Pedagogy of Virtues.

Keywords: Herbart; Pedagogy; Philosophy of Education; virtues.

Notas

- ¹ As proposições pedagógicas de Locke e Rousseau são objeto de análise de Herbart (1893).
- ² A noção de *interpretação* adotada nesse texto segue a discussão proposta por Bakhtin(2017), segundo a qual interpretação é o processo de relacionar um texto a outros textos. Nesse sentido, vamos discutir os textos de Herbart em diálogo com enunciados de outros pensadores e com o *contexto* contemporâneo, o qual só é passível de ser descrito com base em um conjunto de *co-textos* (LATOURE, 1988). Assim, no presente ensaio, buscaremos apresentar, de forma ativa, *relações dialógicas* (LIMA *et al.*, 2019a) entre a proposição original de Herbart e outras tendências pedagógicas e filosóficas. Isso não implica, entretanto, que os autores mencionados necessariamente estudaram ou se inspiraram diretamente na obra de Herbart, mas que os temas de seus enunciados dialogam no grande campo da cultura (VENEU; FERRAZ; REZENDE, 2015).
- ³ A partir de uma série de *co-textos*, será apresentada uma análise político-epistemológica do cenário contemporâneo, para, então, se ressaltar como uma reinterpretção do pensamento de Herbart se faz necessária. A propósito, como a noção de cidadania é polissêmica (PINHÃO; MARTINS, 2016), é a partir do cenário apresentado que se definirá uma visão específica de cidadania.



- ⁴ A materialidade das práticas e organizações científicas é ressaltada por diferentes autores da sociologia da ciência (COLLINS; EVANS, 2002; KNOR-CETINA, 1981; LATOUR, 2005).
- ⁵ Ademais, é comum usar a expressão “uma criança mal-educada”, para se referir a uma criança não disciplinada, o que reforça a noção cultural de que “educação” relaciona-se ao cultivo do caráter.
- ⁶ Embora haja potencialidades em explorar tendências contemporâneas da psicologia que tratam do tema da virtude, deve-se ter clareza que tal perspectiva não é isenta de críticas. Pelo contrário, já consta na literatura uma série de problematizações sobre a chamada psicologia positiva e sua aplicação na educação (TRASK-KERR; QUAY; SLEMP, 2019). O argumento do presente trabalho, portanto, é somente no sentido de apontar que há elementos da educação positiva que podem ser úteis à concepção pedagógica contemporânea.

Referências

- ABRAHAMS, L. et al. Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. **Psychological Assessment**, v. 31, n.4, p.460-473, 2019.
- AMÉRICO, P. **A Ciência e os Sistemas - Questões de História e Filosofia Natural**. 4. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- ARISTOTLE. **Politics - A Treatise on Government**. London: William Ellis, 1912.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BOURDIEU, P. Le Champ Scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 2, n. 2-3, p. 88-104, 1976.
- COLLINS, H. M.; EVANS, R. The third wave of science studies: Studies of expertise and experience. **Social Studies of Science**, v. 32, n. 2, p. 235-296, 2002.
- DALBOSCO, C. A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018 a.
- DALBOSCO, C. A. Condição Infantil e Autoridade Amorosa em Johann Friedrich Herbart. **Educação e Realidade**, v. 43, p.1131-1146, 2018 b.
- DEARDOFF, D. K. **Manual For Developing Intercultural Competencies - Story Circles**. New York: Routledge, 2020.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. La representación en Herbart y en Freud y su lugar en la enseñanza. **Educação e Realidade**. v.38, p. 747-767, 2013.
- FRANKL, V. **Em Busca de Sentido**. Petropolis: Editora Vozes, 2017.
- FREITAS, L. B. de L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 15, p.303-308, 2002.
- GONZALEZ, L. **Primavera para as Rosas Negras**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.
- HERBART, J. F. **The Science of Education and its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world**. Boston: D. C. HEATH & CO, PUBLISHERS, 1893.
- HERBART, J. F. Pedagogia. In: **Johann Herbart**. Recife: Editora Massangana, 2010 a. p. 88-90.



- HERBART, J. F. O Caráter Moral. In: **Johann Herbart**. Recife: Editora Massangana, 2010 b. p. 111–132.
- HERBART, J. F. Finalidade da Educação. In: **Johann Herbart**. Recife: Editora Massangana, 2010 c. p. 41–47.
- HERBART, J. F. Interesse. In: **Johann Herbart**. Recife: Editora Massangana, 2010 d. p. 99–105.
- HERBART, J. F. **Outlines of Educational Doctrine**. Glasgow: Good Press, 2019.
- HILGENHEGER, N. A gênese da ideia de “instrução educativa”,. In: **Johann Herbart**. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 17–24.
- JOSEPH, S. (org.). **Positive Psychology in Practice - Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education and Everyday Life**. New Jersey: Wiley, 2015.
- KNOR-CETINA, K. The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science. In: **Science Observed: perspectives on the study of science**. London: Sage, 1981.
- LATOURET, B. A Relativistic Account of Einstein’s Relativity. **Social Studies of Science**, v. 18, n. 1, p. 3–44, 1988.
- LATOURET, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor Network Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LATOURET, B. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- LATOURET, B. **Onde Aterrorizar? Como se orientar politicamente no Antropoceno?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a.
- LATOURET, B. **Diante de Gaia - oito conferências sobre a natureza no antropoceno**. São Paulo: Editora Ubu, 2020b.
- LIMA, N. W. et al. A Teoria do Enunciado Concreto e a Interpretação Metalinguística: Bases Filosóficas, Reflexões Metodológicas e Aplicações para os Estudos das Ciências e para a Pesquisa em Educação em Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 258–281, 2019a.
- LIMA, N. W. et al. Educação em Ciências nos Tempos de Pós-Verdade: Reflexões Metafísicas a partir dos Estudos das Ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, 2019b.
- LOCKE, J. **Some Thoutghs Concerning Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1880.
- LOCKE, J. **Second Treatise of Government**. Salt Lake City: Project Gutemberg, 2010.
- LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 39, p. 7–23, 2013.
- MBEMBE, A. Le droit universel à la respiration. **AOC**, 2020.
- NEITZEL, O. Johann Friedrich Herbart: pedagogia geral e inclusiva. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p. 815–828, 2018.
- NEITZEL, O. A pedagogia de herbart reinterpretada com o prof. dr. dietrich benner. **Educação & Sociedade**, v.40, 1-17 2019 a.



NEITZEL, O. **A Pedagogia como Autogoverno em Johann Friederich Herbart**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019 b.

NEITZEL, O. Representação, Apercepção e Constituição do eu em Herbart. **Atos de Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 186–208, 2020.

NIEMIC, R. M. **Character Strengths Interventions**. Göttingen: hogrefe, 2017.

PEÑA, A. K. R. La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 21, n. 55, p. 55–74, 2009.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. **Character Strengths and Virtues**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. **Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence**. US: American Psychological Association, 1984.

PINHÃO, F.; MARTINS, I. CIDADANIA E ENSINO DE CIÊNCIAS : QUESTÕES PARA O DEBATE. **Revista Ensaio**, v. 18, n. 3, p. 9–29, 2016.

PLATO. **Apology**. New York: McMillan, 1963. *E-book*.

ROUSSEAU, J. J. **Émile; or concerning Education**. Boston: D. C. HEATH & COMPANY, 1889.

ROUSSEAU, J. J. **The Social Contract and The First and Second Discourses**. New Haven: Yale University Press, 2002.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHÜTZ, J. A.; NEITZEL, O. PENSAMENTO COMO SUSPENSÃO DO MUNDO: aproximações entre Arendt e Herbart para (re)pensar a ação pedagógica. **Revista Teias**, v. 21, n. 26, p. 296–309, 2020.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An Introduction BT - Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. In: CSIKSZENTMIHALYI, M. (org.). Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. p. 279–298.

SMITH, S. **Political Philosophy**. New Haven: Yale University Press, 2012.

STENGERS, I. **Cosmopolitics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.

STENGERS, I. **Réactiver Le Sens Commun - Lecture de Whitehead en temps de débâcle**. Paris: La Découverte, 2020.

STIGLITZ, J. **A Globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura, 2003.

TRASK-KERR, K.; QUAY, J.; SLEMP, G. R. A Deweyan positive education: psychology with philosophy. **Oxford Review of Education**, v. 45, n. 6, p. 786–801, 2019.

UNESCO. **From Words to Actions**. Paris: UNESCO, 2014 a.

UNESCO. **Teaching Respect for All - Implementation Guide**. Paris: UNESCO, 2014 b.

UNESCO. **Long Walk of Peace - Towards a Culture of Prevention**. Paris: UNESCO, 2018.

VACLAV, H. **The Power of the Powerless - Citizens Against the State in Central Eastern Europe**. London: Vintage Classics, 2018.

VENEU, A.; FERRAZ, G.; REZENDE, F. Análise do Discurso no Ensino de Ciências: Considerações Teóricas. Implicações Epistemológicas e metodológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 126–149, 2015.

VIDEIRA, A. A. P. Historiografia e história da ciência. **Escritos**, v. 1, n. 1, p. 111–158, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. *Cambridge*: MIT Press, 2012.

