



REPRESENTAÇÃO, APERCEPÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO EU EM HERBART

**REPRESENTATION, APPEARANCE AND CONSTITUTION OF THE SELF IN
HERBART**

**LA REPRESENTACIÓN, LA APERCEPCIÓN Y LA CONSTITUCIÓN DEL YO EN
HERBART**

NEITZEL, Odair

odair.neitzel@uffs.edu.br

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
<http://orcid.org/0000-0001-8121-1149>

RESUMO O presente artigo ocupa-se com a teoria da representação e apercepção de Johann Friedrich Herbart. A pesquisa é de natureza bibliográfica, de caráter analítico e interpretativo. Tem por objetivo fazer uma releitura desses conceitos, refletindo sobre sua relação com a educação, mostrando sua proximidade com discussões recentes na psicologia da educação. O artigo ainda pretende contribuir para o resgate do pensamento de Herbart, que pode ser considerado um dos maiores clássicos da pedagogia, e para a revisão dos equívocos de interpretação e leitura dos textos dele. A partir da aproximação conceitual, volta-se à reflexão sobre as implicações desses textos para a constituição do eu e dos possíveis desdobramentos para a educação.

Palavras-chaves: Representação. Apercepção. Herbart. Psicologia.

ABSTRACT The present work deals with the theory of representation and apperception of Johann Friedrich Herbart. The research is of bibliographic nature, analytical and interpretative character. It aims to re-read these concepts, reflecting on their relationship with education, showing their proximity to recent discussions in the psychology of education. The text also intends to contribute to the rescue of Herbart's thought and to the revision of the misunderstandings of interpretation and reading of this one, that can be considered one of the greatest classics of the pedagogy. From the conceptual approach, the essay returns to the reflection on the implication of these for the constitution of the self and the possible developments for education.

Keywords: Representation. Apperception. Herbart. Psychology

RESUMEN

El presente artículo trata de la teoría de la representación y la apreciación de Johann Friedrich Herbart. La investigación es de naturaleza bibliográfica, analítica e interpretativa. Se intenta releer estos conceptos, reflexionando sobre su relación con la educación, mostrando su proximidad a los recientes debates de la psicología



educativa. El artículo también pretende contribuir al rescate del pensamiento de Herbart, que puede considerarse uno de los grandes clásicos de la pedagogía, y a la revisión de los conceptos erróneos de interpretación y lectura de sus textos. Desde el enfoque conceptual, volvemos a la reflexión sobre las implicaciones de estos textos para la constitución del yo y las posibles ramificaciones para la educación.

Palabras clave: Representación. Apercepción. Herbart. Psicología

1 INTRODUÇÃO

Johann Friedrich Herbart (1776-1841)¹ dedicou praticamente toda sua vida aos esforços em sistematizar uma proposta de uma pedagogia como área de saber, na qual seria possível investigar e compreender o fenômeno educacional, tendo como propósito tornar o sujeito capaz de agir moralmente. Herbart apresenta essa sua pretensão acadêmica de sistematização da pedagogia² nos textos *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien*, de 1801 (HERBART, 1887a, p. 129-135), e *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*, em 1802 (HERBART, 1887b, p. 279-290). Neles assume publicamente o desafio de sistematizar a pedagogia, para assim ser incluída e considerada no rol das ciências em âmbito acadêmico. O trabalho de sua vida resultou em um grande sistema teórico ao modo dos grandes sistemas filosóficos, porém, voltado para a educação.

Provavelmente a obra *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (HERBART, 1887c, p. 1-139), de 1806, é a obra nuclear de seu projeto, a peça-chave e basilar de seu sistema. Ela se apresenta como um grande esboço das investigações posteriores, que buscam de alguma forma aprofundar e lançar luzes sobre uma proposta de uma pedagogia geral. Herbart esforça-se em pensar um conjunto de conceitos que sejam próprios da pedagogia, os *Einheimische Begriffe*. Esses conceitos são desenvolvidos sempre em diálogo com a filosofia, a psicologia

¹ Para conhecer um pouco da biografia de Herbart sugerimos acessar a resenha publicada na revista Espaço Pedagógico da UPF (NEITZEL, 2016) ou o livro publicado pela Editora Unijuí na Coleção Fronteiras da Educação (NEITZEL, 2019).

² Torna-se extremamente importante, aqui, entender que o termo pedagogia como é pensado em Herbart, Pedagogia Geral (*Allgemeiner Pädagogik*), não pode ser compreendido numa perspectiva reduzida de formação de pedagogos como o termo tem assumido na atualidade. Trata-se de pensar a pedagogia se ocupando dos processos formativos, compreendidos pelo que pretende significar o termo *Bildung*.



e a filosofia prática. Isso, de certo modo, revela o grande domínio teórico e pedagógico de Herbart e sua preocupação em tornar a pedagogia uma área autônoma epistemologicamente.

A autonomia epistemológica e conceitual não pretende tornar a pedagogia hermética e fechada ao diálogo com outras áreas de conhecimento, mas alçá-la a campo específico de saber. Em sua obra tardia *Umriss pädagogischen Vorlesung*, Herbart (1887d, p. 65-196) afirma que as bases da pedagogia são a psicologia e a filosofia prática.

Herbart é considerado o precursor da psicologia da educação moderna pelas suas inúmeras investigações em torno do lugar da psicologia nos processos educacionais, bem como da necessidade de compreendê-los para tornar possível a ação pedagógica. A psicologia de Herbart é, acima de tudo, um esforço para compreender como funciona a psique humana nos processos de aprendizagem, não como modo de intervenção e correção de distúrbios – uma psicologia patológica –, mas da compreensão de como a psique opera. Não é uma psicologia que pretende tratar das anomalias, das exceções à regra, porém entender os processos psicológicos basilares dos processos de formação do *Selbst*. Assim como atribuímos a Rousseau a descoberta da infância, a Herbart pode ser atribuída a psicologia da educação enquanto investigação dos processos psicológicos da aprendizagem e da constituição do eu.

Motivado por esses argumentos, o presente artigo pretende reconstruir dois conceitos importantes para compreender como Herbart concebe os processos psicológicos na aprendizagem: percepção e apercepção. A partir desses conceitos, o artigo se desdobra em reflexões sobre a constituição do eu e sua relação com os processos formativos³.

Trata-se de uma revisão bibliográfica, tomando como referências principais as obras completas de Herbart (1887) e os estudos de Anja Stuckert (1999) e de Maximilian Klafkowski (1982). O estudo faz parte da investigação realizada no

³ São conceitos que, segundo Jürgen Grzesik (2004), antecipam investigações atuais como as que são encontradas nas recentes descobertas da neurociência e da neurofilosofia.



estágio sanduíche realizado em Kassel em 2017 e do esforço de releitura do pensamento pedagógico de Herbart.

2 A REPRESENTAÇÃO

O primeiro conceito com o qual nos ocupamos é o da representação ou teoria da representação, que consiste na maneira como a alma organiza ativamente as experiências sensíveis e as esclarece. Ou seja, a representação corresponde ao processo de como o espírito da pessoa estabelece certas diretrizes e pressupostos que se tornam o equipamento pelo qual o sujeito faz a leitura da realidade e busca avaliar o que é crível.

Para compreender como as representações se constituem, é preciso considerar duas esferas de atividades da alma: (1) a esfera da intuição sensível (*Empfindung*) e a (2) esfera da representação (*Vorstellung*) (STUCKERT, 1999, p. 15). A (1) intuição sensível é a dimensão pela qual a alma entra em contato com os fenômenos exteriores e, portanto, corresponde à fusão (*Schwelle*) entre as energias e perturbações que atuam do exterior sobre a sensibilidade. Tocando nosso corpo, perturbam a nossa sensibilidade e, por consequência, provocam a perturbação espiritual interior. É o processo pelo qual o sujeito assimila a realidade que o afeta e se converte em reações e agitações internas (HERBART, 1887e, pp. 373-374). De modo prático, poderíamos usar o exemplo dos sons. O som é provocado pela transferência de uma energia, de uma tensão sobre um objeto, como no caso de uma corda de violão, que vibra e provoca um deslocamento da massa de ar. Essa vibração é percebida principalmente pelos ouvidos, nos quais uma membrana (tímpano) está preparada para percebê-la e convertê-la em estímulos para nosso corpo e nossa mente, que observam esses estímulos, os decompõem, organizam, interpretam e, assim, constroem sentido e significado para ela.

Nesse processo basilar de desenvolvimento da consciência, se torna importante o aspecto qualitativo dessa experiência de intuição sensível (*Empfindung*). A percepção como procuramos demonstrar brevemente é circunstancial e qualitativamente diversa para cada pessoa. Não pode ser, portanto, tratada como uma experiência simétrica para os sujeitos ou como uma relação de



equivalência “um por um” (*Eins-zu-Eins-Verhältnis*), mas como experiências que são distintas de acordo com os sujeitos e o ambiente que os cerca (STUCKERT, 1999, p. 17).

Herbart entende que entre os estímulos exteriores e a percepção interior há uma continuidade e que esses processos não estão desconectados. A conexão apresenta-se como um processo espiritual interno que realiza o ordenamento e a sistematização dos estímulos e da percepção do fenômeno exterior que apresenta a sensibilidade. Esse processo é importante e fundamental para a construção do pensamento e da aprendizagem, por tratar-se do processo de percepção da regularidade presente nos fenômenos.

É necessário compreender que esse ordenamento da realidade não se trata de uma apropriação, transmissão ou absorção de alguma substância ou material do mundo exterior para o interior. O sujeito é tão somente perturbado em estímulos sensoriais que advém da realidade. Mesmo assim, não significa a total desconexão do sujeito da realidade, de modo que a realidade do mundo exterior é demarcada pela percepção da regularidade dos estímulos intuídos. Mesmo que os sentidos não possam apropriar-se da realidade material de modo substancial (em sentido cartesiano do termo) e, por outro lado, sendo a experiência percebida diversamente pela presença regular e constante dos fenômenos, o sujeito se desdobra sobre essas intuições, especulando, cogitando, imaginando e estabelecendo “verdades” para a realidade e as reações sensíveis pelas quais é afetado. É nessa esfera que se inaugura e se funda a metafísica *herbartiana*, profundamente interligada com a psicologia. A intuição sensível converte-se na sistematização das percepções, um ordenamento formal (*formale Anordnung*) dos estímulos vindos da realidade exterior e sistematizam-nos em uma representação (STUCKERT, 1999, p. 18)⁴.

A (2) representação (*Vorstellung*) já não diz mais respeito às perturbações exteriores (*Störungen*), no entanto se refere ao movimento interno do espírito para interpretar, ordenar as percepções e as imagens que se formam na malha cognitiva

⁴ Cf. "Herbart geht davon aus, dass im Prozess der Hemmung die Tätigkeit nicht aufhört, sondern sich in ein sogenanntes Streben verwandelt, seinen Vorstellungsinhalt wieder ins Bewusstsein zu heben". Não se trata mais da apropriação de substâncias, mas se trata de estímulos percebidos pelos sentidos e de sua percepção. Essa também é a razão pela qual Elma Ahhalt (1999) tem insistido em reler Herbart como precursor das investigações da Neurociência.



e são espelhadas a partir da realidade. É o processo de criar as representações a partir dos processos de intuição sensível. Significa que a representação é uma espécie de interpretação do estado de espírito no processo de percepção que constantemente busca afirmar-se e manter sua unidade (*Selbsterhaltung*) diante do influxo constante das novas percepções e perturbações da sensibilidade. Ou seja, a representação é uma espécie de síntese, uma espécie de logicização visando dar sentido e significado à percepção do influxo caótico e perturbador na alma. Do ponto de vista psíquico, é o esforço de sistematização e ordenamento do conjunto de fenômenos psicológicos que operam sobre a alma do sujeito. A representação (*Vorstellung*) é, portanto, o resultado de um esforço espiritual de interpretação e sistematização através de um conjunto de operações espirituais, como de fantasia, pensamento, reflexão e raciocínio, constituindo-se numa espécie de caricatura, uma imagem (*Bild*) desse conjunto de fenômenos.

Importante é ter clara a distinção entre sensibilidade (*Empfindung*) e representação (*Vorstellung*), a sua relação com os processos internos e externos de apreensão e ordenamento dos estados da alma. As representações ordenadas, agrupadas, sequenciadas em um sistema, convertem-se em princípios, regras que orientarão os refreamentos e as aproximações com as novas percepções e representações.

Na constituição das representações são fundamentais, na teoria *herbartiana*, os movimentos de inibição (*Hemmung*) e de fusão (*Verknüpfung*). Os movimentos de inibição e fusão das representações são tratados no texto *Über eine dunkle Seite der Pädagogik* (HERBART, 1887f, p. 147-154), no qual Herbart buscou teorizar a recolha, a reunião das percepções e o processamento psicológico daquilo que havia sido percebido individualmente pelo sujeito, devendo ser reunido, agrupado ou recalçado. Nessa perspectiva, segundo Klafkowski (1982, p. 142), a fusão (*Verschmelzung*) das representações na linguagem psicológica *herbartiana* equivale ao processo de constituição da unidade da consciência.

Vemos aqui um importante princípio de individualidade. Também neste ponto o indivíduo é diferente de si mesmo, segundo a idade e o sexo, segundo as situações e os estados de ânimo; a sua memória e o desconhecimento, incluindo tudo o que dela depende, permanece um mistério para ele durante toda a sua vida. Para o educador atento este enigma torna-se ainda maior. Os olhos e ouvidos abertos de uns, o estupor



de outros, só o que necessita de observação, com tratamento igual sob as mesmas circunstâncias, - essa diferença é um fato de descrença, o que torna altamente incerto o sucesso do tratamento mais cuidadoso. (HERBART, 1887g, p.151)⁵.

O refreamento e as interligações são movimentos com os quais Herbart busca compreender o modo como se constitui, amplia e mantém unidas as representações, constituindo a unidade da consciência, as quais, constantemente reformuladas pelo influxo de novas representações, operam simultaneamente como inibição e fusão das novas forças. Para que seja possível pensar essas operações e para a própria psicologia de Herbart, os movimentos de inibição (*Hemmung*) e fusão (*Verknüpfung*) devem ser tomados como forças ativas (STUCKERT, 1999, p. 19).

A consciência, para Herbart, é resultante do processo contínuo de constituição de novas representações através do constante processo de autopreservação e autoafirmação da alma. A alma é simples em sua origem, pois todos os registros e as variações psíquicas têm sua origem na exterioridade, nos objetos que perturbam os sentidos e a alma. Essas perturbações geram alterações na placidez da alma. Ela não só é alterada em sua placidez, mas, à medida que gradativamente surgem as estruturas da psique pelo processo de inibição e associação das representações, também oferece resistências, procurando preservar a estrutura já posta, em um movimento constante de manutenção de uma unidade equilibrada e harmoniosa.

No processo de inibição, as representações que se apresentam total ou parcialmente estranhas ou contraditórias à estrutura unificada das representações da alma são refreadas da participação no processo de constituição ou reformulação da representação geral da alma. Vale ressaltar que a manutenção da representação da alma através do processo de refreamento ou interligação sempre resulta em uma nova representação que não deixa de ser a manutenção da existente, pela negação ou assimilação, parcial ou total, de novos conteúdos. A nova percepção ou

⁵ Cf. "Wir sehen hier ein wichtiges Prinzip der Individualität. Sogar der Einzelne ist in diesem Punkte von sich selbst verschieden, nach Alter und Geschlecht, nach Lagen und Launen; sein Merken und Nicht-Merken, samt Allem was davon abhängt, bleibt ihm Zeitlebens ein Rätsel. Für den aufmerksamen Erzieher wird dies Rätsel noch bei weitem größer. Die offenen Augen und Ohren der einen, der Stumpfsinn der andern, in Allein was Beobachtung erfordert, bei gleicher Behandlung untergleichen Umständen, — dieser Unterschied ist eine Ungläubigkeit Tatsache, die den Erfolg der sorgfältigsten Behandlung im hohen Grade ungewiss macht".



representação com que se apresenta a alma não pode excluir uma representação anterior, mas somente refutar ou fundir-se com ela no sistema de representações ou círculo de pensamentos, base representativa do enfrentamento das novas percepções.

Desse processo resulta uma síntese, que toma o lugar da representação antiga, como sua negação ou superação. O importante aqui é perceber que não se trata da exclusão da representação antiga. A nova representação que se constitui nesse processo torna-se o conteúdo central disponível no processo de constituição de novas representações vindouras. O conteúdo refreado e que não é eliminado fica disponível em um segundo plano. Ou seja, são percepções que ficam latentes e podem retornar à consciência assim que solicitadas pelo influxo de novas representações⁶.

É o que mais tarde encontramos em Freud sob as denominações de consciente e inconsciente⁷. Usando essa terminologia, poderíamos dizer que as perturbações que não se apresentam compatíveis ao sistema ou à estrutura do pensamento são refreadas e lançadas a um segundo plano temporariamente, uma espécie de memória subconsciente. No entanto, por causa de novas percepções, podem retornar à consciência e, assim, tomar parte no processo de constituição de novas representações. Segundo a teoria de Herbart, o conteúdo da percepção refreada pode tornar-se suporte e sustentação para a representação consciente. "Herbart assume que, no processo de inibição, a atividade não cessa, mas se transforma em um suporte, para novamente lançar seu conteúdo a consciência" (STUCKERT, 1999, p. 18)⁸.

⁶ Sobre esse processo é muito elucidativa a obra de Andrea English (2013).

⁷ Sobre a influência de Herbart em Freud, ver os textos de Roberto Pettoello (2017, p. 178-183), a nota 14 do texto sobre a Ética Prática de Herbart de Runge Peña (2009), o segundo volume do estudo de Benner da obra de Herbart (1997, p. 84). Vale ainda ressaltar que Thomas Rucker (2014, p. 13) afirma que "*Sigmund Freud (1856-1920) und Wilhelm Wundt (1832-1920) haben sich unterschiedlich auf Herbarts Werk bezogen, um die Psychologie weiterzuentwickeln. So hat Freud z.B. an Herbarts Auffassung von einer "Schwelle des Bewusstseins" und der Bedeutung vor-bzw. unbewusster Vorstellungen angeknüpft, während Wundt in der Auseinandersetzung mit Herbarts Position die Psychologie zur wissenschaftlichen Disziplin entwickelte*".

⁸ Cf. "*Herbart geht davon aus, dass im Prozess der Hemmung die Tätigkeit nicht aufhört, sondern sich in ein sogenanntes Streben verwandelt, seinen Vorstellungsinhalt wieder ins Bewusstsein zu heben*"; *Sobre o tema também ver*".



Se o refreamento ou inibição (*Hemmungen*) visa manter suspensa uma representação ou parte do conteúdo da representação, o movimento de associação (*Verknüpfung*) visa agrupar e unir as representações que são similares ou que possuem conteúdos similares em suas múltiplas qualidades de coisa como descrito anteriormente. As representações interligam-se e amarram-se naquilo que não são divergentes ou sofrem refreamento. No entanto, as representações não se ligam somente uma a outra em ligação de ponta a ponta; elas podem ser interligadas sequencialmente ou em conjuntos, como grupos de representações. "Essencial para o processo de associação é que algumas conexões podem se tornar tão estreitas com o tempo, que não é mais possível dissolver a associação em representações individuais das quais são compostas" (STUCKERT, 1999, p. 21)⁹. Ao processo de associação, Herbart atribui importante papel na formação e está presente na *Pedagogia Geral* (HERBART, 2010). A educação, nesse sentido, tem um papel importante, já que a associação possibilita a constituição de imagens ou a formação (*Bildung*) dos sujeitos.

Ainda sobre a importância desses conceitos na teoria da representação de Herbart, afirma Stuckert:

As leis da inibição e da ligação assim preenchem diferentes funções na teoria das representações de Herbart. O processo de inibição permite a escolha e com isso limitar a representação emergente ao que é relevante para a representação, a distinção entre a atividade de representação e conteúdo da representação (STUCKERT, 1999, p. 21)¹⁰.

Dentro desse escopo teórico, a psicologia na concepção de Herbart assume a função de compreender como essas múltiplas representações podem acomodar-se de modo mais adequado para manter a unidade da consciência. Essa unidade é alcançada pela associação das representações em um sistema de representações ou pela inibição, caso sejam diferentes. Isso significa, entre outras coisas, que a unidade pode ser alcançada pela fusão ou pelo esforço de inibição, de tal modo que

⁹ Cf. "Wesentlich für den Prozess der Verknüpfung ist, dass manche Verbindungen mit der Zeit so eng werden können, dass sie sich nicht mehr in die einzelnen Vorstellungen, aus denen sie zusammengesetzt sind, auflösen lassen".

¹⁰ Cf. "Die Gesetze der Hemmung und der Verknüpfung erfüllen also unterschiedliche Funktionen in Herbarts Theorie der Vorstellungen. Der Prozess der Hemmung ermöglicht die Auswahl und damit Begrenzung des Jeweilig stattfindenden Vorstellens auf die dafür relevanten Vorstellungen und die Unterscheidung von Vorstellungstätigkeit und Vorstellungsinhalt".



a unidade passa a expressar o esforço de cada representação em tornar-se única para a consciência. Tratando-se ainda de representações opostas, há por parte delas um esforço de negação mútuo, o que acarreta inibição parcial ou total delas.

Entre esses argumentos, vale reiterar a importância do princípio ativo verificável no pensamento de Herbart, presente no exercício de constituição das representações individuais e unitárias, como forças próprias que buscam sobreviver e prevalecer umas sobre as outras. Isso sugere que compreendamos as representações em Herbart não como imagens estáticas, mas como forças ativas conscientes e individuais. E isso nos leva também a compreender como se dá a persistência da atividade da representação em segundo plano, mesmo depois que ela perde seu efeito. Ela é inibida de expressar-se por aquilo que podemos chamar de esforço (*Streben*) e disso resulta a psique. Ela é, então, o conjunto de esforços (*Streben*) de representações concorrentes, que, em última instância, são o suporte da consciência, à medida que são agrupadas em um único escopo.

3 APERCEPÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SI

Por apercepção, Herbart entende o processo de assimilação de novas representações a partir das percepções já constituídas e sistematizadas. A teoria da apercepção é apresentada no primeiro capítulo da segunda parte de sua obra *Psicologia como ciência* (HERBART, 1887g, p. 152-168). Nesse espaço discute sobre como o ser humano se desenvolve e escapa do limiar da existência natural e animal, sendo que a apercepção diz respeito à criação de novas representações, da relação de grupos de representações e sua interligação em sistemas. A apercepção é um conceito fundamental para a teoria da formação (*Bildung*) e do sistema pedagógico de Herbart, sendo um tanto simples de ser compreendido. Na apercepção temos um caminho inverso ao da representação, ou seja, a estrutura já constituída pelo processo de formação de representações, sistematizadas e organizadas, agora se torna o meio pelo qual o sujeito vai ao mundo e o percebe, interpreta e amplia sua malha intelectual. As representações, interligadas, fundidas e tensionadas em um sistema tornam-se o instrumento do processo apercepção, instrumento que opera sobre um fenômeno natural, cultural



ou até mesmo interno, permitindo ao sujeito a percepção imediata de um complexo conjunto de elementos e conceitos, através da estrutura interna já constituída.

Por essa razão, o conceito de apercepção é fundamental para compreender-se o desenvolvimento da capacidade de aprender, sendo que a capacidade de apercepção depende de como o sujeito desenvolveu sua estrutura cognitiva e de representações. Ou seja, de acordo com o processo de formação do sujeito, das oportunidades e circunstâncias em que realizou seu processo formativo, ele é capaz de realizar a apercepção. A sua capacidade de compreensão, percepção e interpretação de um conjunto de fenômenos, tanto internos como sociais, culturais, naturais, depende desse processo formativo de desenvolvimento da estrutura cognitiva representativa. Não se trata de quantidade de oportunidades, mas de atividades pontuais, basilares e fundamentais que permitem ao sujeito constituir a capacidade de compreensão, interpretação e reflexão das novas experiências.

O processo de apercepção é o processo de elaboração de novas percepções a partir das estruturas já constituídas. Com processo criativo e de ampliação do processo de constituição de representações para além das experiências imediatas e circunstâncias, a apercepção também alterna a recepção entre inibir e fundir as novas experiências. Um exemplo nesse sentido poderia ser o sujeito que se depara com uma nova planta e deduz que essa planta possui raízes sem ver o que está sob o solo. Atribuir raízes à planta não é parte da percepção imediata, contudo é a fusão da percepção em relação a experiências anteriores, pelas quais acaba generalizando esse conhecimento, o de que as plantas possuem raízes. Um exemplo de inibição poderia ser dado, no caso da planta, ao defini-la como verde e não amarela.

O termo *Apperzeption* significa adicionar, esclarecer, sinalizar para elementos que estão presentes na percepção de representações. A apercepção é um movimento do espírito importante para o processo de ampliação e alargamento do círculo de pensamentos, retroalimentada pela reconstrução das representações e pelo sistema de entendimento que se forma pelo processo de associação e refreamento das representações. Quanto mais amplo o círculo de pensamentos (*Gedankenkreis*), maior será também a capacidade de apercepção do sujeito. Nisso também reside o fundamento psicológico de defesa da constituição de um interesse



múltiplo que tenha a capacidade de dirigir o olhar do sujeito para todas as direções. E, assim, isso exige uma formação ampla e múltipla (HERBART, 1887g, p. 146-148). “A apercepção é, portanto, o requisito para toda aprendizagem, experiência e compreensão” (STUCKERT, 1999, p. 22)¹¹.

O movimento psicológico de apercepção, da ação de inibição ou associação está na base de constituição do espírito de interesse múltiplo dos sujeitos. Sendo assim, as representações dizem respeito, de certo modo, aos movimentos internos da alma e aos seus movimentos de refreamento e interligação, com pretensão de permitir a autopreservação da alma. Com isso, entretanto, segundo Stuckert (1999, p. 23), ainda não estão esclarecidos os fenômenos do pensamento, dos sentimentos ou ainda dos desejos. “Na alma existem somente representações; a partir delas tudo precisa ser compreendido, tudo que possa aparecer na consciência” (HERBART, 1887e, p. 141)¹².

Já é possível em certa medida reconhecer a partir do que está predisposto, que uma quantidade considerável de representações estão predispostas para todas as associações, cada nova percepção deve atuar como um estímulo pelo qual algumas coisas são recalçadas, outras evidenciadas e reforçadas, sequências perturbadas ou postas em movimento, e isso ou esse estado de espírito é estimulado (HERBART, 1887e, p. 382)¹³.

Nesse sentido, Stuckert afirma que, para Herbart,

[...] a delimitação conceitual e separação dos fenômenos psicológicos uns dos outros não tem sua origem em faculdades inatas desde sempre presentes na alma ou forças espirituais que possui, mas uma classificação retrospectiva que o pensamento dispõe. Conceitos como sentimentos, vontades e pensamentos são, portanto, apenas abstrações (STUCKERT, 1999, p. 23)¹⁴.

¹¹ Cf. *“Die Apperzeption stellt deshalb auch die Grundvoraussetzung für alles Lernen, Erfahren, Begreifen und Verstehen dar”*.

¹² Cf. *“In der Seele sind nur Vorstellungen; aus diesen muss alles zusammengesetzt werden, was im Bewusstsein vorkommen soll”*.

¹³ Cf. *“Es lässt sich schon aus dem Vorhergehenden einigermaßen erkennen, dass, nachdem eine beträchtliche Menge von Vorstellungen in allerlei Verbindungen vorhanden ist, jede neue Wahrnehmung als ein Reiz wirken muss, durch den einiges gehemmt, anderes hervorgerufen und verstärkt, ablaufende Reihen gestört oder in Bewegung gesetzt, und diese oder jene Gemütszustände veranlasst werden”*.

¹⁴ Cf. *“Herbart behauptet nun, dass die begriffliche Abgrenzung in voneinander geschiedene psychische Phänomene ihren Ursprung nicht in immer schon vorliegenden Seelenvermögen oder Seelenkräften hat, sondern eine nachträgliche Klassifikation des Denkens darstellt. Begriffe wie Gefühle, Willen, Gedanken sind demnach lediglich Abstraktionen”*.



Esses conceitos são o suporte para Herbart conceituar o eu, resultante, acima de tudo, do seu debate com as aulas de Fichte e também de Schelling, das teorias deles sobre a autocolocação do eu no mundo (*Sich-selbst-setzenden-Ich*). Herbart segue em busca de sua própria resposta para o problema do eu e da concepção do eu humano em geral. Esse eu não se mostrará somente como definição concreta e ativa, mas, acima de tudo, como um eu idêntico a si mesmo no tempo. “No conceito de eu, portanto, apresentam-se contradições, que se baseiam nos pares conceituais de diversidade e identidade, mudança e continuidade” (STUCKERT, 1999, p. 25)¹⁵.

Herbart tem, como ponto de partida da constituição do eu, uma estrutura intencional e ativa. Isso significa, entre outras coisas, que o eu não é resultado de um movimento do eu puro que se autopõe no mundo, mas da descoberta do estranho a si. Importante aqui é ter claro que a definição do eu tem como pano de fundo o processo dinâmico e temporal, da mudança constante das representações. Pequenas alterações podem provocar uma onda de alterações na malha intelectual. Abre-se a possibilidade de alteração do entendimento sobre si mesmo e o aquilo que se entende de si mesmo, o que de certo modo depõe a concepção de uma continuidade de um eu puro no tempo. Questiona Herbart: “Já estava eu aqui há anos? Desde quando eu sou quem eu sou? E quanto tempo vou ficar?” (HERBART, 1887h, p. 196)¹⁶.

Herbart sustenta a concepção do eu não sob bases estáveis, mas sob uma arena de mudanças em constante transformação, na qual todo sujeito está inscrito. Diante disso, o eu só pode ser concebido e circunscrito ao próprio período temporal e cronológico de sua existência.

Depende da série de representações que se encontram e cruzam no eu; e de acordo com a excitação em um momento particular qualquer: de acordo com isso, o homem se vê neste momento. Realmente, o eu flutua incessantemente; é às vezes sensível, às vezes racional, às vezes forte, às vezes fraco; logo parece estar na superfície, às vezes numa profundidade insondável (HERBART, 1887i, p. 247)¹⁷.

¹⁵ Cf. *"Im Ich-Begriff lassen sich also Widersprüche ausmachen, die sich anhand der Begriffspaare Bestimmungsvielfalt und Identität, Veränderung und Kontinuität Kennzeichen lassen"*.

¹⁶ Cf. *"War ich vor Jahren Schon Ich? Seit wann bin ich, der Ich bin? und wie lange werde ich bleiben?"*.

¹⁷ Cf. *"Je nachdem die Reihen von Vorstellungen beschaffen sind, welche im Ich zusammentreffen und sich kreuzen; und je nachdem sie in jedem bestimmten Augenblick aufgeregt sind: danach richtet"*.



Em síntese, o conceito de eu em Herbart está profundamente imbricado com os processos de constituição das representações, convertidos em sistemas ou em uma malha cognitiva que permite o processo de ampliação pela apercepção. O eu diz respeito a algo, entretanto não se restringe a uma única percepção imutável. A definição do eu é uma possível identidade em relação a si mesmo. Fica muito evidente que o eu é sempre resultante de uma estrutura temporal que se constitui a partir de representações e se amplia exponencialmente pela apercepção.

4 MATEMÁTICA

A psicologia de Herbart foi, por muito tempo, tomada, lida e reduzida a uma abordagem mecanicista, tendo como uma de suas razões o esforço de Herbart em traduzir sua psicologia em uma linguagem matemática. Provavelmente, a razão disso reside no sucesso dos modelos científicos matematizados e da própria física, tida como modelo científico de inspiração. A crítica dessa perspectiva *herbartiana* argumenta em torno do perigo da psicologia assumir uma perspectiva mecanicista, o que, como consequência, em certa medida, levou ao abandono de sua teoria, principalmente nas discussões educacionais, frustrando a possibilidade da realização de discussões mais aprofundadas. Apesar disso, a psicologia de Herbart, em um olhar mais atento, evidencia toda sua potencialidade ainda na atualidade, sem desconsiderar a necessidade de um trabalho de compreensão e interpretação sobre ela.

Se por um lado a psicologia *herbartiana* era entendida como demasiadamente racionalista e determinista, de outro, essa compreensão é considerada demasiado estreita. Afirma Stuckert (1999) que esse reducionismo não somente incorre em uma leitura equivocada, mas também abre mão, de certo modo, do potencial da teoria *herbartiana* em refletir e pensar sobre questões modernas e contemporâneas da psicologia da educação.

es sich, wie der Mensch Sich in diesem Augenblick sieht. Wirklich schwankt das Ich unaufhörlich; es ist bald ein sinnliches, bald ein vernünftiges, bald stark, bald schwach; es scheint bald auf der Oberfläche, bald in einer unergründlichen Tiefe zu liegen”.



O fato é que em Herbart a matemática assume o papel como linguagem conceitual para traduzir os processos psicológicos. Klafkowski (1982) afirma que a psicologia de Herbart é uma matematização da experiência. Os fenômenos intuídos da realidade e compreendidos como movimentos psicológicos são convertidos e descritos a partir de equações matemáticas e, por essa razão, a psicologia de Herbart é tomada como uma psicologia intelectualista (*intellektualistische Psychologie*).

Para Herbart, as representações são as primeiras manifestações do espírito. Essas representações são tomadas como forças e, por isso, elas são adotadas com proximidade aos fenômenos físicos, passíveis de serem matematizados. Importante é perceber que a matemática e a física não são modos de determinar os fenômenos, mas são linguagens pelas quais Herbart busca descrever e conceituar os fenômenos psicológicos. Segundo Klafkowski, a psicologia para Herbart não é nada mais que a explicação das verdades aceitas internamente. "Toda a vida psíquica é entendida por Herbart, segundo sua própria expressão, como 'mecânica e estática das representações'" (KLAFKOWSKI, 1982, p. 122)¹⁸.

Importante lembrar e ter claro que Herbart, tanto em sua psicologia quanto em sua pedagogia, jamais abandonou ou se afastou da convicção fundante da experiência. Sua pedagogia inclusive está fortemente enraizada nela. Para Herbart, a individualidade da pessoa não reside sob a natureza, porém sempre sobre a influência do meio, daquilo que a educação e o acaso formam.

De fato, em sua psicologia, Herbert nunca negligenciou a experiência, e até mesmo construiu sua pedagogia sobre ela. Sobre essa psicologia da experiência, sua profunda convicção baseou-se no fato de que o germe da individualidade do homem não está contida em seu apêndice, mas apenas no curso da vida sob a influência de circunstâncias, da educação ou das oportunidades (KLAFKOWSKI, 1982, p. 122)¹⁹.

¹⁸ Cf. "Das ganze psychische Leben wird von Herbart nach seinem eigenen Ausdruck als eine "Mechanik und Statik der Vorstellungen" verstanden".

¹⁹ Cf. "Herbert hat in der Tat in seiner Psychologie die Erfahrung nie vernachlässigt und seine Pädagogik sogar vorzugsweise hierauf aufgebaut. Auf dieser Erfahrungspsychologie basierte seine tiefe Überzeugung, dass der Keim der Individualität des Menschen nicht in seiner Anlage enthalten ist sondern sich erst im Verlaufe des Lebens unter dem Einfluss der Umstände, der Erziehung oder des Zufalls bildet".



A psicologia de Herbart é pensada como uma psicologia da associação (*Assoziationspsychologie*), que compreende e entende que a alma é uma cadeia de representações, constituída por uma rica malha de associações. A reprodução ou retomada de uma dessas representações da malha de associações sempre abre um contingente rico de escolhas legadas pelas representações. Diante dessas possibilidades, as representações mais fortes, mais bem associadas, reprimem, submergem (*verdrängen*) as representações mais fracas. O querer, portanto, é um estado psicológico que resulta desse processo em que as representações, por associação, se tornaram mais significativas e fortes para o sujeito e, assim, tomam a consciência.

Apesar de ser profundamente influenciado por Kant, para quem toda ciência só pode ser ciência até onde a matemática tem alcance, para Herbart não é na especulação metafísica e matemática que se funda a psicologia. E sim naquilo que emerge da vida empírica, sendo esse o pressuposto sobre o qual sustentará os escritos pedagógicos. Ou seja, a pedagogia se funda no fenômeno psicológico e empírico da vida (KLAFKOWSKI, 1982, p. 124).

De certo modo, Herbart abandona a perspectiva de um eu puro, e a prova mais cabal disso é o abandono da concepção de liberdade de Fichte. Soma-se a isso o período em que vivenciou e conheceu a experiência pedagógica de perto como preceptor na Suíça, com a família Steiger. É deduzível que muitas de suas convicções psicológicas são resultados dessa experiência como preceptor.

5 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

As representações precisam ser unificadas em uma unidade representativa e ativa com capacidade de autopreservação (*Selbsterhaltungen*). Aquilo que é tensionado pela inibição ou fundido pela associação torna-se a unidade do eu. O entendimento (*Verstand*) é para Herbart a capacidade de orientar-se pela qualidade do que foi reunido na unidade do eu. À medida que o entendimento se estrutura e vai se constituindo, o pensamento passa a orientar-se não mais meramente pelas qualidades das representações, mas pela qualidade da estrutura do entendimento. A qualidade do imaginado depende das tensões e fusões das representações na



estrutura do entendimento, pois é da disposição dessas estruturas que depende a qualidade daquilo que o entendimento aprende e produz em relação a signos, símbolos, linguagens, etc. (KLAFKOWSKI, 1982, p. 128).

Isso Herbart coloca no chão da ação pedagógica, através da compreensão e explicação dos processos psicológicos, a noção de educabilidade humana. Ou seja, concebe o ser humano não como sujeito apriorista, inato, mas como alguém que emerge aberto ao mundo, apto a ser educado tanto em perspectiva formativa quanto corretiva. Essa é provavelmente uma das grandes contribuições de Herbart e sua teoria da representação e apercepção.

Herbart leva em consideração os diferentes modos das crianças assimilarem as coisas, como compreendem, fantasiam e como esses processos se distinguem. As crianças só podem aprender e criar a partir daquilo que compõe seu círculo de pensamentos e é nisso que a educação precisa estar atenta. “Os professores exigem, como Herbart afirmou em outro lugar, a memória, a imaginação e as mentes dos alunos para coisas que não estão no pensamento dos alunos, e, portanto, não recebem apoio dela (da mente)” (KLAFKOWSKI, 1982, p. 112)²⁰. E acrescenta que:

Tão importante quanto ‘massas representativas interiores’ do aluno é para o educador, a diferença se essa ou aquela massa de representações é mais leve ou mais pesada, se é mais ou menos constante na consciência. As condições de eficácia para instrução e disciplina estão diretamente relacionadas a ela [...]. A educabilidade, portanto, não depende de uma relação entre várias faculdades originalmente diferentes da alma; mas de uma relação das massas representativas já adquiridas (KLAFKOWSKI, 1982, p. 194)²¹.

Herbart assume um caráter cognitivista ao definir como função central da alma (*Seele*) interpretar, organizar e representar os dados da sensibilidade ou mesmo da alma e mantê-las como estruturas de representação. Segundo

²⁰ Cf. *“Die Lehrer verlangen, wie Herbart an anderer Stelle ausgeführt hat, Gedächtnis, Phantasie und Verstand der Schüler für Dinge, die nicht im Gedankenkreise der Schüler liegen und daher von diesen keine Unterstützung erhalten”.*

²¹ Cf. *“Ebenso wichtig wie ‚das Innere der Vorstellungsmassen‘ des Zöglings sei für den Erzieher der Unterschied, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter oder schwerer hervortrete, und im Bewusstsein stetiger verharre oder schneller verschwinde. Hierin liegen unmittelbar die Bedingungen der Wirksamkeit für Unterricht und Zucht [...]. Die Bildsamkeit hänge also nicht von einem Verhältnis unter mehreren ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab; wohl aber von einem Verhältnis der schon erworbenen Vorstellungsmassen”.*



Klafkowski, Herbart pretende dar caráter de ciência a sua psicologia, principalmente ao concebê-la sob o aspecto de temporalidade e espacialidade.

A mão da criança aprende a entender, o olho aprende a julgar primeiro; mas o adulto involuntariamente segue o que aprendeu; ele involuntariamente esmaeceu a percepção sensível pura por meio de suplementos que misturam sua formulação inicial. Assim como espacial, também o temporal. Medimos o tempo em comparação com variáveis de tempo conhecidas, com segundos minutos, horas e dias; dividimos pequenos períodos com facilidade em metades e terceiros; e que já está acostumado a percepções rítmicas, em que se colocam em todos os lugares, sem vontade e ação (HERBART, 1887g, p. 87)²².

Nesse sentido, para Herbart, as noções de temporalidade e espacialidade são forjadas na interioridade, na tangente de estruturas de representação que resultam do já conhecido, com a pressuposição de certas regras de ordenamento que sempre acompanham aquilo que se apresenta à alma e ao espírito.

Suponha que haja uma terceira concepção semelhante a y e c, ou como diríamos na vida comum que a mesma percepção é repetida várias vezes, repetido sucessivamente (brevemente um após o outro, de modo que em vez de a e b outras ideias contraditórias ocorram): a terceira ideia dá uma nova ajuda de fusão para y, que, pelo menos, pode ser suficiente para assegurar a H novamente um lugar na consciência. Desta forma, as noções frequentemente mais fracas são complementadas, as mais velhas são atualizadas" (HERBART, 1887i, p. 366)²³.

A falta de entendimento (*Unverstand*) das crianças na mais tenra idade está ligada à ausência de ordenamento e sequenciamento de representações e deve ser enfrentado pela educação com a soma de novas experiências e o amadurecimento das estruturas do entendimento. Esse processo é, do ponto de vista da prática pedagógica, fundamental no desenvolvimento infantil. Cabe, portanto, à psicologia

²² Cf. "Die Hand des Kindes lernt erst greifen, das Auge lernt erst sich gehörig richten; aber der Erwachsene vollzieht unwillkürlich, was er gelernt hat; er trübt sich unwillkürlich die reine sinnliche Wahrnehmung durch Zusätze, die seine vorhandene Ausbildung hineinmischt. Wie mit dem Räumlichen, also auch mit dem Zeitlichen. Wir messen die Zeit durch Vergleichung mit bekannten Zeitgrößen, mit Sekunden Minuten, Stunden, Tagen; wir teilen kleine Zeitabschnitte mit Leichtigkeit in Hälften und in Dritttheile; und wer einmal an rhythmische Auffassungen gewöhnt ist, bei dem stellen sie sich überall ein, ohne sein Wollen und Zutun".

²³ Cf. "Angenommen, es komme noch eine dritte, dem y und dem c gleichartige Vorstellung hinzu, oder wie wir im gemeinen Leben sagen würden, es werde die nämliche Wahrnehmung mehrmals, kurz hinter einander wiederholt (kurz hintereinander, damit nicht anstatt a und b andre widerstrebende Vorstellungen eintreten): so giebt die dritte Vorstellung eine neue Verschmelzungshülfe für y, die, nun wenigstens, leicht hinreichen kann, um dem H wieder eine Stelle im Bewußtseyn zu versichern. Auf diese Weise werden häufig schwächere Vorstellungen ergänzt, ältere angefrischt. Nur gar zu schwach dürfen sie nicht seyn".



entender como surge o eu a partir de uma multiplicidade de estados internos paradoxais e contraditórios e indicar o melhor modo de contribuir para a sua constituição.

Herbart parte do pressuposto da simplicidade da alma, colocando-se no contraponto da psicologia das faculdades. A psicologia das faculdades, como do entendimento e da sensibilidade, pressupõe que a psique possui predisposições especiais que permitem conhecer. Herbart critica essa visão, afirmando que as faculdades são conceitos estruturais e nada mais que isso. Para ele, as forças psíquicas são dinâmicas e em constante estado de tensão e conflitos, sendo necessário o movimento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, possibilitando que essas representações sejam unificadas em um eu (*Selbst*), evitando, assim, que o sujeito se torne distraído e fragmentado (HERBART, 2010, p. 64).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que o presente artigo, com essa aproximação à teoria *herbartiana* da apercepção e representação, primeiramente pretende, de algum modo, sinalizar para a necessidade de reinscrever Herbart na história do pensamento pedagógico como em seu justo lugar, como precursor da psicologia da educação e da pedagogia.

Uma possível síntese da teoria *herbartiana* da representação pode partir da consideração de que o princípio para esclarecimento da teoria da psique humana em Herbart é o pressuposto de que a alma (*Seele*) se forma como reação aos estímulos vindos da exterioridade, percebidos e vertidos em representações que tomam a memória. Como há um processo constante de formação de novas representações, também altera constantemente a estrutura, a constituição e o processo de formação de novas representações. Assim, tudo é instável, indeterminado e dinâmico em relação ao que se possa oferecer como verdade sobre o mundo e inclusive sobre si mesmo. Ora, o que está se tratando em última instância, é da educabilidade humana. Os processos de percepção e apercepção tratam da disposição humana para aprender e, nesse caso, trata-se de conceber o ser humano como aberto ao mundo. Sendo assim, significa que a pedagogia



assume a extrema responsabilidade na orientação desses processos que cada pessoa, ao emergir nesse mundo, precisa realizar.

Isso, porém, não significa compreender o processo de constituição das representações como caótico ou arbitrário. Esse processo é regulado pelos movimentos de inibição, associação e apercepção, progressivamente se convertendo em uma unidade básica sistematizada e estabilizada, ou seja, o eu. Nesse sentido, os processos pedagógicos contribuem oferecendo medidas regulativas, limites e, ao mesmo tempo, permitem uma abertura para novas influências. Trata-se de uma perspectiva ativa de ação pedagógica, o que está plenamente de acordo com a proposta e o pensamento de Herbart muito mal interpretada e lida na América.

Essa aproximação com o modo *herbartiano* de conceber os processos psicológicos nos dá condições para compreender por que o conceito de interesse ocupa um lugar central em sua teoria educacional. Interesse é um conceito significativo para Herbart no âmbito da psicologia e da instrução educativa. Notar, perceber, lembrar (*Merken*) e esperar (*Erwarten*) são estágios do interesse expostos na *Pedagogia Geral* (HERBART, 2010) e pelos quais a criança desenvolve o interesse, que, no adolescente e no jovem, somente podem ser cultivados e ampliados (KLAFKOWSKI, 1982). O que se apresenta, nesse sentido, é uma dupla tarefa ou arte da educação. Quando não há fundamentos, ela deve prover a individualidade; se eles já existem, ela precisa trabalhar essa individualidade.

A psicologia de Herbart não é somente reconstrutiva, mas também construtiva. Não pretende confirmar as estruturas da psique e, sim, determiná-las causalmente. Nessa perspectiva, busca, através dos fenômenos de aprofundamento e reflexão, delinear e fundar uma psicologia construtiva. Os conceitos, como os de aprofundamento, assumem a função de forças de inibição ou de promoção de representações, em que a reflexão tem a função de fusão e interligação dessas representações.

As inclinações e sua força são diferentes em cada sujeito. “Cada sujeito nesse sentido é um camaleão” (HERBART, 1887c, p. 93)²⁴. A fonte dessas

²⁴ Cf. “*Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon*”.



inclinações, entretanto, é comum e é o núcleo da individualidade. Enquanto a escolha é sempre particular, essa ideia no seu conjunto é a precondição da própria consolidação do caráter. Por outro lado, o aspecto subjetivo é também tipificado por essas exigências superiores do caráter. A partir da inteligência reflexiva torna-se possível a apercepção entre o eu e o não eu.

ODAIR NEITZEL

Doutor em Educação (Fundamentos da Educação) pela UPF/ Universität Kassel. Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó.

REFERÊNCIAS

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

BENNER, Dietrich. *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik: Interpretationen (Band 2)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. 2. v.

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

GRZESIK, J., "Kompetenzen für das Künftige Handel Neurologische und Psychologische Annahmen über die Von Herbart gemeinte „Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt“ als Zeil der Erziehung". In: KLAUS KLATTENHOFF (Org.), *Zum aktuelle Erbe Herbarts Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwender*, Regional Schulgeschichte. Oldenburg, BIS - Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004. v. 12. p. 13–60.

HERBART, J. F. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien [1801]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887a. p. 129-135. v. 1.

HERBART, J. F. Zwei Vorlesungen über Pädagogik [1802]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in*



chronologische Reihenfolge. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887b. p. 279-290. v. 1.

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

HERBART, J. F. Umriss pädagogischer Vorlesungen [1835/1841]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887d. p. 65-206. v. 10.

HERBART, J. F. Lehrbuch zur Psychologie [1816/1834]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887e. p. 295-436. v. 4.

HERBART, J. F. Über die dunkle Seite der Pädagogik [1812]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887f. p. 147-154. v. 3.

HERBART, J. F. Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik: Zweiter, analytischer Teil [1825]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887g. p. 1-340. v. 6.

HERBART, J. F. Von der Seele und vom Ich. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887h. p. 193-200. v. 9.

HERBART, J. F. Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik: Erster synthetischer Theil [1824]. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (Org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887i. p. 177-402. v. 5.

HERBART, J. F. *Pädagogische Schriften: Dritter Band; Pädagogische-didaktische Schriften*. Stuttgart: Verlag Helmut Küpper Vormal's Georg Bondi, 1982. v. 3.

HERBART, J. F. *Pedagogia geral: deduzida da finalidade da educação*. Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

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



NEITZEL, O. *A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart*. Ijuí, RS: Unijuí, 2019. (Coleção Fronteiras da Educação).

NEITZEL, O. Herbart: sobre a Pedagogia Geral. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 23, n. 2, p. 424-430, jul./dez. 2016.

PETTOELLO, R. Herbart in Kakania. *Materiali di Estetica*. v. 4, n. 2, p. 177-184, 2017.

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

RUNGE PEÑA, A. K. 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*, Medellín, v. 21, n. 55, p. 55-74, set./dez. 2009.

STUCKERT, A. *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. v. 4. (Res Humanae).