

Autoridade e disciplina como construções culturais: reverberações do pensamento de Herbart à luz dos Estudos Culturais em Educação

Orso, Paulino José ¹

Miranda, Adriane Doarte de ²

Costa, Kamila Hinselmann de Souza da ³

RESUMO

Este artigo analisa, sob uma perspectiva histórico-crítica articulada aos Estudos Culturais em Educação, os conceitos de **Governo, Instrução e Disciplina**, presentes na obra *Pedagogia Geral* (2014), de Johann Friedrich Herbart. Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-documental, que confronta a obra herbartiana com pressupostos de Piaget (1975), Vygotsky (2010), Dermeval Saviani (1999; 2011) e Paulo Freire (2018), em diálogo posterior com Stuart Hall (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2016) e Michel Foucault (2013). Isso com a finalidade de compreender as reverberações culturais de tais ideias no contexto educacional contemporâneo. Os resultados indicam que a pedagogia herbartiana, embora vinculada à tradição e à autoridade, ainda se faz presente em discursos conservadores que legitimam práticas escolares atuais, como a militarização, a padronização curricular e a gestão por metas. Evidencia-se, assim, que esses discursos operam como construções culturais e dispositivos de poder, exigindo problematização à luz de uma educação crítica e emancipadora, comprometida com a diversidade, a democracia e a formação de sujeitos autônomos, em consonância com os princípios assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2021).

¹ Doutor em História e Filosofia da Educação (Unicamp). Docente dos Cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Cascavel. Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8247504761634290>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9126-3276>.

² Adriane Doarte de Miranda, Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: drydmiranda@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9168416160859765>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0007-8507>.

³ Kamila Hinselmann de Souza da Costa, Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e-mail: artedakami@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2625970160240127>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1782-4549>.



Palavras-chave: estudos culturais; cultura escolar; disciplina; Herbart; autoridade.

Authority and Discipline as Cultural Constructions: Reverberations of Herbart's Thought in the Light of Cultural Studies in Education

ABSTRACT

This article analyzes, from a historical-critical perspective articulated with Cultural Studies in Education, the concepts of Government, Instruction, and Discipline present in Johann Friedrich Herbart's *General Pedagogy* (2014). It is a theoretical-documentary research that confronts Herbartian thought with the assumptions of Piaget (1975), Vygotsky (2010), Dermeval Saviani (1999; 2011), and Paulo Freire (2018), later engaging in dialogue with Stuart Hall (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2016), and Michel Foucault (2013), in order to understand the cultural reverberations of such ideas in the contemporary educational context. The results indicate that Herbartian pedagogy, although tied to tradition and authority, is still present in conservative discourses that legitimize current school practices such as militarization, curriculum standardization, and management by goals. Thus, it becomes evident that these discourses operate as cultural constructions and power devices, requiring critical problematization in the light of an emancipatory education committed to diversity, democracy, and the formation of autonomous subjects, in line with the principles established by the National Education Guidelines and Framework Law (BRASIL, 2017) and the Statute of the Child and Adolescent (BRASIL, 2021).

Keywords: cultural studies; school culture; discipline; Herbart; authority.

Autoridad y disciplina como construcciones culturales: repercusiones del pensamiento de Herbart a la luz de los Estudios Culturales en Educación

RESUMEN

Este artículo analiza, desde una perspectiva histórico-crítica articulada con los Estudios Culturales en Educación, los conceptos de Gobierno, Instrucción y Disciplina presentes en la obra *Pedagogía General* (2014), de Johann Friedrich



Revista Interterritórios, Caruaru, v. 12, n. 21, e267305, 2026.
Universidade Federal de Pernambuco. ISSN 2525-7668.
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2026.267305>

Direitos autorais das pessoas autoras, 2026. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Herbart. Se trata de una investigación de carácter teórico-documental que confronta el pensamiento herbartiano con los postulados de Piaget (1975), Vygotsky (2010), Dermeval Saviani (1999; 2011) y Paulo Freire (2018), en diálogo posterior con Stuart Hall (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2016) y Michel Foucault (2013), con el fin de comprender las repercusiones culturales de tales ideas en el contexto educativo contemporáneo. Los resultados indican que la pedagogía herbartiana, aunque vinculada a la tradición y a la autoridad, todavía está presente en discursos conservadores que legitiman prácticas escolares actuales, como la militarización, la estandarización curricular y la gestión por metas. Se evidencia, así, que dichos discursos operan como construcciones culturales y dispositivos de poder, lo que exige una problematización a la luz de una educación crítica y emancipadora, comprometida con la diversidad, la democracia y la formación de sujetos autónomos, en consonancia con los principios establecidos por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 2017) y por el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (BRASIL, 2021).

Palabras clave: estudios culturales; cultura escolar; disciplina; Herbart; autoridad.

INTRODUÇÃO

A militarização escolar tem ganhado centralidade nos debates educacionais brasileiros contemporâneos, sendo frequentemente apresentada como estratégia de enfrentamento à violência e à indisciplina em escolas públicas. Tal modelo, embora recente em sua institucionalização mais ampla, mobiliza tradições pedagógicas históricas que enfatizam a normatividade, a autoridade docente e a disciplina, aspectos presentes na obra de Johann Friedrich Herbart (2014), especialmente em sua formulação do tripé Governo, Instrução e Disciplina. Ao problematizar esses fundamentos, é possível compreender como determinados elementos da pedagogia herbartiana são reapropriados por discursos conservadores atuais, legitimando práticas autoritárias que se expressam na gestão escolar, na padronização curricular e no controle hierárquico das condutas estudantis.

É preciso levar em nota, nesse sentido, que a obra de Herbart deve ser situada em seu contexto histórico do século XIX, marcado pela busca de



ordenamento social em sociedades europeias em transformação. Seus conceitos, ainda que relevantes para a história da Pedagogia, apresentam limites evidentes para responder aos desafios atuais, como a erosão da autoridade docente, a pluralidade cultural, a democratização do acesso à escola e a luta por inclusão. A análise da aplicação acrítica desses fundamentos requer um diálogo com outras matrizes pedagógicas e filosóficas – como Piaget (1975), Vygotsky (2010), Saviani (1999; 2011) e Paulo Freire (2018) –, sempre reconhecendo tanto as contribuições quanto as limitações desses autores diante da complexidade educacional contemporânea. No caso de Piaget, por exemplo, é necessário reconhecer que sua teoria do desenvolvimento cognitivo, embora avance em relação à passividade preconizada por Herbart, ainda mantém traços conservadores ao vincular inteligência à adaptação natural (Piaget, 1975). De modo semelhante, as proposições freirianas, fundamentais para a educação emancipadora, foram construídas, sobretudo no contexto da alfabetização de adultos, exigindo cuidadosa mediação ao serem aplicadas no universo escolar básico.

Para além da Pedagogia Histórico-crítica, o presente estudo ancora-se, também, nos Estudos Culturais em Educação, que possibilitam compreender governo, disciplina e autoridade como construções culturais e políticas, historicamente situadas e atravessadas por relações de poder. Nessa perspectiva, Hall (2006) ressalta que os discursos educacionais não são meros reflexos da realidade, mas modos de representá-la e organizá-la, estando, portanto, carregados de significados e interesses. Tomaz Tadeu da Silva (2016) contribui com tal afirmação ao evidenciar o currículo como texto cultural, permeado por disputas de significados e identidades. Já Foucault (2013) problematiza as tecnologias disciplinares da modernidade, permitindo compreender a escola como um espaço de normalização de condutas e produção de subjetividades. Essa articulação teórica confere densidade à análise das reverberações contemporâneas do pensamento herbartiano, evidenciando que práticas autoritárias na escola não são neutras, mas dispositivos culturais que naturalizam relações de obediência e exclusão.

Metodologicamente, este estudo se caracteriza como uma pesquisa teórico-documental, com foco na obra *Pedagogia Geral* (Herbart, 2014) e em sua recepção no debate pedagógico. O percurso analítico compreende três movimentos: (i) identificação e sistematização dos conceitos de Governo,



Instrução e Disciplina, em Herbart; (ii) confronto crítico com aportes da Pedagogia Histórico-crítica e das teorias do desenvolvimento cognitivo e social (Piaget, Vygotsky, Saviani e Freire), reconhecendo contribuições e limites; e (iii) problematização dessas categorias à luz dos Estudos Culturais (Hall, Silva e Foucault), visando compreender como elas se articulam com discursos conservadores e com práticas contemporâneas, como a militarização escolar. Esse caminho busca explicitar que autoridade e disciplina não são universais ou naturais, mas construções culturais que operam como dispositivos de poder no campo educacional.

Diante desse panorama, o objetivo deste artigo é compreender como determinados conceitos herbartianos reverberam em práticas escolares contemporâneas, e a partir desse diagnóstico, discutir alternativas pedagógicas que favoreçam uma educação crítica e emancipadora, comprometida com a diversidade, a democracia e a formação de sujeitos autônomos, em consonância com os princípios assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2021).

Tópicos

No contexto educacional contemporâneo, a disciplina nas escolas públicas tem sido objeto de intensos debates, sobretudo em razão do aumento da violência e dos *déficits* de aprendizagem. Tais fatores têm sido mobilizados por setores conservadores como justificativa para a militarização escolar, apresentando-a como solução imediata para problemas complexos. Nesse processo, práticas autoritárias são retomadas e ressignificadas, reforçando a autoridade docente e impondo um controle hierárquico rígido sobre o aluno, cujo comportamento é regulado de forma minuciosa.

Essas práticas remetem a elementos da escola tradicional, em que o estudante é concebido como receptor passivo do conhecimento, enquanto o professor ocupa posição central como transmissor e detentor legítimo do saber. Saviani (1999, p. 18) observa que:



A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1999, p. 18).

É nesse contexto que a obra de Johann Friedrich Herbart *Pedagogia Geral* (2014) é frequentemente mobilizada para legitimar métodos tradicionais de ensino, a normatividade e a submissão do aluno às regras institucionais. Sob a perspectiva foucaultiana (2013), essa pedagogia pode ser interpretada como parte de uma racionalidade disciplinar que estrutura a escola moderna como espaço de vigilância, normalização e produção de subjetividades. Os dispositivos de punição, exame e controle hierárquico tornam-se, assim, mecanismos que moldam condutas e naturalizam relações de poder no ambiente escolar.

Stuart Hall (2006) reforça que os discursos educacionais não são meros reflexos da realidade, mas formas de representá-la, carregadas de interesses culturais e políticos. A disciplina – apresentada como resposta à indisciplina – opera discursivamente na construção do “aluno-problema” e desloca o debate das condições estruturais da educação para a responsabilização individual, silenciando as diferenças culturais e os conflitos sociais. Esse deslocamento é fundamental para que se possa compreender como a pedagogia herbartiana continua a reverberar no presente, mesmo que de forma ressignificada.

Tal pedagogia parte do pressuposto de que a assimilação do conhecimento depende do olhar científico e individual do professor, que detém o saber e o transmite ao aluno de forma linear e hierárquica. Jean Piaget (1975), em contraposição, propõe uma concepção em que a reciprocidade entre professor e aluno é central, favorecendo a reflexão crítica e a participação ativa. Como observa o pensador:

[...] a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral a cada aluno



considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho de classe e dos deveres de casa [...]. A escola ativa pressupõe ao contrário uma comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos intelectuais. (Piaget, 1975, p. 70).

Piaget, portanto, desloca a ênfase da passividade e do silêncio para uma aprendizagem baseada na alternância, no diálogo e na cooperação. Ainda que sua teoria apresente limites – como a vinculação entre inteligência e adaptação natural, já criticada por diversos estudiosos –, sua perspectiva aponta caminhos que se distanciam da rigidez hierárquica presente na pedagogia herbartiana.

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani (2011), radicaliza essa crítica ao propor que o ensino se articule aos contextos históricos e sociais de produção do conhecimento, compreendendo a educação como prática social transformadora. O autor afirma que tal teoria:

[...] envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo [...], articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação (Saviani, 2011, p. 80).

A análise crítica da pedagogia de Herbart, em contraposição às contribuições de Piaget e Saviani, evidencia que a superação de métodos hierarquizados e passivos é condição fundamental para a construção de uma educação democrática, emancipadora e comprometida com a formação de sujeitos autônomos, capazes de questionar, interagir e produzir conhecimento de forma ativa. A Pedagogia Histórico-Crítica, nesse sentido, mostra que o conhecimento escolar não pode ser concebido como uma verdade cristalizada, mas deve ser compreendido como processo dialético, em constante movimento entre o conteúdo teórico e a vivência social cotidiana do aluno.

Tal concepção, como assinala Saviani (2011), rompe com visões hegemônicas que legitimam determinados conteúdos em detrimento de outros, perpetuando preconceitos de classe e desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a Educação deve, em consonância com Paulo Freire (2018),



assumir uma função de desconstrução crítica, combatendo essas desigualdades e valorizando as experiências concretas dos educandos.

Ainda que Piaget e Saviani compartilhem com Herbart a valorização do saber científico, divergem radicalmente quanto à aplicação dos métodos pedagógicos. Para Herbart, o professor ocupa posição absoluta, é detentor do conhecimento consolidado, e o aluno desempenha papel de receptor passivo, o que inviabiliza a aprendizagem coletiva e crítica. Piaget, por sua vez, destaca a alternância e a reciprocidade na relação professor/aluno, concebendo a sala de aula como uma comunidade de trabalho em que os esforços individuais e coletivos se entrelaçam.

De modo convergente, a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2011), defende que os conteúdos sejam trabalhados à luz de seus contextos históricos e sociais, orientando a educação não para a reprodução de estruturas já dadas, mas para sua transformação. Essa abordagem busca formar sujeitos críticos, capazes de refletir e intervir na realidade, rompendo com a lógica da autoridade absoluta e da passividade que caracterizam a pedagogia herbartiana.

No que tange ao governo e à disciplina das crianças, Herbart (2014) sustenta que os indivíduos, ao nascerem, não possuem autonomia moral ou comportamental. Pais e educadores, desse modo devem exercer controle rigoroso, utilizando métodos punitivos e valorizando a obediência, até que a criança atinja a capacidade de autogoverno. É o que ele afirma no trecho abaixo:

Um governo que se satisfaça sem educar, destrói a alma, e uma educação que não se ocupe da desordem das crianças, não conheceria as próprias crianças. [...] Quer seja com mãos firmes ou brandas (Herbart, 2014, p. 30).

Piaget (1975), em oposição, defende que a Pedagogia deve promover autonomia e reciprocidade, advertindo que a autoridade punitiva gera indivíduos subjugados à tradição. Para ele, o objetivo da escola é formar consciências livres, baseadas no respeito mútuo e nos direitos individuais. O autogoverno, desenvolvido na relação recíproca entre professor e aluno, conduz a um duplo processo, a saber, o domínio de si e a valorização da alteridade. As suas palavras, “O autogoverno, desenvolvido na relação recíproca entre professor e



aluno, conduz ao duplo desenvolvimento: de indivíduos donos de si mesmos e de seu respeito mútuo” (Piaget, 1975, p. 71).

Enquanto Herbart valoriza o controle e a hierarquia como pilares indispensáveis da Educação, Piaget e Saviani propõem caminhos pedagógicos que enfatizam a autonomia, a crítica e a experiência social, aproximando-se de uma perspectiva democrática e emancipadora. A aplicação literal dos princípios herbartianos na contemporaneidade, sobretudo, em práticas como a militarização escolar, tende a produzir subjetividades disciplinadas e passivas, contrárias aos princípios de diversidade, protagonismo e formação crítica que orientam a escola atual.

O próprio Herbart reconhece a multiplicidade de finalidades do governo das crianças, entre elas, impedir prejuízos a terceiros, evitar conflitos e preservar a ordem social. Ele afirma que, sem a atuação educativa, a sociedade se veria envolvida em disputas e choques indesejados:

Percebe-se, deste modo, que é múltipla a finalidade do governo das crianças, por um lado, para impedir prejuízos para terceiros e para a própria criança, tanto de momento como de futuro e, por outro, para impedir a disputa como desentendimento em si e, finalmente, para evitar toda a espécie de choque, pelo que a sociedade, sem que tenha para tal plena autoridade, se veria envolvida no conflito (Herbart, 2014, p. 31).

O autor enfatiza que a efetividade desse governo depende do uso da ameaça como recurso pedagógico, embora reconheça limitações: a criança ousada tende a ignorá-la, enquanto a criança fraca, rapidamente, supera o medo em favor do desejo. Assim, o resultado é a conformação de sujeitos acostumados à monotonia e resistentes à mudança, habituados a escolher o que lhes é mais cômodo (Herbart, 2014, p. 38). A ousadia e a inventividade, nesse modelo, são associadas a desvios, e o aluno que questiona o método do professor pode ser sancionado. Para críticos posteriores – como Piaget e Saviani –, essa lógica gera automatismo e passividade, limitando a formação integral do estudante.

Em contraposição, Paulo Freire (2018) propõe a pedagogia do diálogo, substituindo a tradicional relação professor/aluno pela relação educador/educando. Para ele, a educação deve respeitar a dignidade e o tempo



histórico do estudante, promovendo a aprendizagem como processo participativo, e não como transmissão unilateral. Segundo ele:

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns aos outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 2018, p. 116).

A pedagogia freiriana rompe, assim, com a lógica hierárquica e punitiva de Herbart, defendendo que a aprendizagem seja um processo de co-construção do conhecimento, mediado pela experiência histórica e social dos educandos. Em lugar de impor um modelo cristalizado de conduta ou moralidade, Freire valoriza a existência concreta do aluno e o diálogo como base da formação.

Outro ponto a ser problematizado na *Pedagogia Geral* (2014) refere-se à concepção de convívio familiar. Herbart atribui ao pai a função de autoridade e à mãe o papel do amor e do cuidado, afirmando que essa combinação constituiria “os melhores meios para manter o efeito da submissão inicial da criança” (Herbart, 2014, p. 36).

Tal perspectiva, quando transposta ao presente, reproduz papéis de gênero rígidos e desconsidera a diversidade das configurações familiares contemporâneas. Nesse sentido, os Estudos Culturais oferecem uma chave interpretativa importante: ao invés de verdades universais, tais papéis devem ser compreendidos como construções discursivas que naturalizam desigualdades e funcionam como dispositivos de poder simbólico (Hall, 2006; Silva, 2016).

Quando transportados para o contexto contemporâneo, os pressupostos de Herbart revelam limitações significativas. A concepção de papéis rígidos de



gênero – em que ao pai cabe a autoridade e à mãe, o cuidado amoroso – ignora a pluralidade das configurações familiares atuais, como mães solteiras, famílias monoparentais, casais homoafetivos ou crianças criadas por outros parentes. A aplicação literal dessa proposta resultaria na reprodução de estereótipos e no reforço de desigualdades de gênero e poder, em contradição com princípios de convivência democrática, inclusão e diversidade estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017, art. 2º) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2021).

Sob a ótica dos Estudos Culturais, tais construções discursivas – o pai como autoridade e a mãe como afeto – não são naturais, mas historicamente situadas e carregadas de significados que operam como mecanismos de poder simbólico (Hall, 2003). Reproduzidas no espaço escolar, essas representações podem legitimar desigualdades estruturais, naturalizando normas de comportamento e afetividade que restringem a diversidade e inviabilizam a formação crítica e emancipatória do educando.

Enquanto Herbart enfatiza o controle, a conformidade e a hierarquia como instrumentos da Educação, Paulo Freire propõe uma pedagogia do diálogo, na qual o conhecimento é construído em conjunto, a partir da história, das experiências e da dignidade do educando. A educação, nesse horizonte, deixa de ser imposição de regras e valores cristalizados para se tornar espaço de reflexão crítica, autonomia e valorização da diversidade. Assim, o padrão herbartiano, quando deslocado de seu contexto histórico e aplicado à contemporaneidade, tende apenas a reproduzir estereótipos que ainda encontram ressonância em segmentos sociais conservadores, frequentemente associados a discursos moral-religiosos e a pautas políticas de extrema-direita. Esses grupos buscam reafirmar uma configuração familiar tradicional (pai, mãe e filhos), restringindo o debate pedagógico e incentivando práticas como a censura de materiais didáticos, a perseguição a métodos divergentes e a imposição do estereótipo “pai: autoridade; mãe: amor”.

A contradição torna-se evidente diante da complexidade social atual. Ao se pautar a aprendizagem apenas pela configuração familiar tradicional, ignora-se que a realidade contemporânea é marcada pela pluralidade de arranjos familiares e pela luta histórica por igualdade de gênero. Nessa perspectiva, a concepção herbartiana se mostra anacrônica e inviável, desconsiderando os



princípios de liberdade, solidariedade e corresponsabilidade entre família e Estado, como explicita a LDB: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017, p. 08).

Assim, o padrão hierárquico e normativo de Herbart, não apenas se distancia das transformações sociais e familiares, mas, também, contraria os fundamentos da democracia e da diversidade, reforçando a urgência de pedagogias críticas, dialógicas e historicamente situadas, como a de Freire (2018) e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2011). Como ressalta Hall (2003), representações como a figura paterna da autoridade e a materna do afeto funcionam como regimes de verdade que moldam identidades e práticas sociais. Ao serem reproduzidas no espaço escolar, tornam-se mecanismos de poder simbólico (Silva, 2016), limitando a autonomia e a pluralidade dos educandos.

Fundamentado na lógica de que “os fins justificam os meios”, o pensamento herbartiano defende que a Educação deve perturbar a paz do aluno para moldar seu caráter segundo o ideal prescrito pelo educador. O autor afirma:

[...] prendê-lo pela confiança e pelo amor, para depois pressionar ou provocar seu belo prazer e antecipar-lhe a inquietação dos anos que ainda estão para vir – corresponderia, pois, à pior é à mais odiosa de todas as artes, se não houvesse um fim a alcançar que pudesse justificar esses meios precisamente aos olhos da pessoa de quem se receia tal censura (HERBART, 2014, p. 42).

As “rédeas do governo”, segundo Herbart, devem estar presentes em cada aula, manifestando-se pela firmeza e também pela brandura, por meio da ameaça, da vigilância, da autoridade e do amor. Tal concepção, porém, contrasta com a legislação contemporânea, que valoriza a liberdade e repudia qualquer forma de coerção, mesmo metafórica, destinada a garantir submissão (Brasil, 2017). A legislação educacional aproxima-se, assim, da perspectiva freiriana, segundo a qual a aprendizagem não se realiza “do educador para ou sobre o educando”, mas “do educador com o educando”, numa relação dialógica e respeitosa (Freire, 2018).



No que se refere à finalidade da educação, Herbart (2014) distingue os fins relativos à escolha do “futuro homem” e os fins da moralidade, entendida como suprema, por orientar a vida em sociedade segundo determinados preceitos. O autor observa:

A procura de uma unidade científica induz, muitas vezes, o intelectual a querer condensar ou a deduzir artificialmente aquilo que, em função da sua natureza, faz parte de uma sequência múltipla (Herbart, 2014, p. 42).

Dessa forma, embora Herbart reconheça a multiplicidade do conhecimento e a necessidade de organizá-lo em harmonia com a individualidade do educando, sua proposta mantém-se atrelada à centralidade do professor e à hierarquia do saber, limitando a autonomia crítica do aluno. Em contraposição, Piaget, Vygotsky, Saviani e Freire defendem que a multiplicidade não pode ser reduzida a sistemas lineares, mas deve ser incorporada como processo dialético, histórico e social, capaz de valorizar o protagonismo e a diversidade dos estudantes.

Ao enfatizar o controle do educando e a sistematização do conhecimento por meio de um método hierárquico e linear, Herbart restringe a reflexão crítica e a autonomia do aluno. Perspectivas posteriores, como as de Piaget (1975) e de Saviani (2011), questionam tais limites, propondo que o ensino seja articulado ao conhecimento prévio do estudante, valorize a alternância entre o trabalho individual e coletivo e promova a integração do aprendizado ao contexto histórico e social. Paulo Freire (2018), por sua vez, acrescenta que a Educação deve ser dialógica, comprometida com a experiência do educando e orientada à emancipação, em oposição às lógicas de obediência e submissão características da pedagogia herbartiana.

No que se refere ao conceito de multiplicidade, Herbart (2014, p. 61) sustenta que a aquisição de conhecimento exige aprofundamento e sistematização, já que “tudo o que é digno de ser observado, pensado, sentido, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exata e integral, ou seja, para que penetre no seu íntimo”. Para ele, o estudo concentrado garantiria uma internalização consistente e duradoura, dificultando o falseamento das ideias. Nesse processo, a clareza e a ordem seriam indispensáveis, pois a aprendizagem não se efetiva pela simples acumulação de fragmentos de



informação, mas pela organização lógica que conecta o já sabido ao novo. Além disso, a motivação do aluno – entendida como interesse pelo conteúdo – é vista como condição essencial para evitar que o estudo se torne uma atividade “dispendiosa” (Herbart, 2014).

Herbart reconhece, portanto, a importância de que o ensino dialogue com os conhecimentos prévios do aluno. Ainda assim, seu modelo mantém a centralidade da tríade professor–conhecimento–aluno, na qual cabe ao professor o papel de condutor e guardião da internalização, concebida como forma de amor e cuidado com o futuro da criança.

Essa concepção é problematizada por Vygotsky (2010), que introduz a distinção entre conceitos espontâneos, formados nas experiências cotidianas, e conceitos científicos, sistematizados pela instituição escolar. Estes últimos não se sobrepõem mecanicamente ao senso comum, mas vão sendo incorporados de modo gradual, em processo dialético que envolve a zona de desenvolvimento real (o que o aluno já domina) e a zona de desenvolvimento proximal (o que ele pode aprender com mediação). Nessa perspectiva, o ensino não é mera transmissão, mas mediação ativa que potencializa o desenvolvimento.

Essa compreensão aproxima-se do pensamento de Piaget (1975), que defende a reciprocidade entre professor e aluno e valoriza o estímulo à reflexão e à colaboração coletiva. Enquanto Herbart concebe o conhecimento como imutável e hierarquizado, Piaget e Vygotsky o entendem como processo dinâmico, relacional e vinculado às experiências concretas do estudante. Desse modo, o aprendizado torna-se oportunidade de autonomia, criticidade e construção gradual do conhecimento.

O conceito de multiplicidade em Herbart, nesse sentido, mostra-se limitado quando isolado das contribuições posteriores. A integração entre ensino sistemático e experiências cotidianas, defendida por Piaget e Vygotsky, amplia o potencial formativo do aluno e o situa em um processo ativo e reflexivo – convergente com a perspectiva emancipadora de Freire (2018), para quem a aprendizagem é inseparável do contexto histórico e social do educando.

Vygotsky (2010) também problematiza o conceito herbartiano de disciplina. Para ele, a noção de disciplina formal – que encontra expressão no



sistema de Herbart – associa a importância de cada matéria ao seu valor para o desenvolvimento geral da criança:

O conceito de disciplina formal, que encontra sua expressão mais clara no sistema de Herbart, liga-se à ideia de que cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento geral da criança, e que diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral (Vygotsky, 2010, p. 106).

Essa concepção conduz a uma hierarquização conservadora das disciplinas escolares, privilegiando algumas matérias em detrimento de outras e desconsiderando o conhecimento real do aluno. Em contraposição, Vygotsky defende que a relação entre matéria e desenvolvimento é histórica e mutável, de modo que cada conteúdo deve ser constantemente reavaliado em seu vínculo com as experiências do estudante:

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. Semelhante questão não pode esquematizar-se numa fórmula única, mas permite compreender melhor quão vastos são os objetivos de uma pesquisa experimental extensiva e variada (Vygotsky, 2010, p. 117).

Como se nota, ao contrário de Herbart, que concebe a disciplina como forma cristalizada e hierárquica de organização do saber, Vygotsky propõe que a aprendizagem seja historicamente situada, socialmente mediada e vinculada à vivência concreta dos alunos. Perspectiva esta que amplia o potencial emancipador da Educação e dialoga com as propostas de Piaget, Saviani e Freire, que se opõem à submissão do aluno e enfatizam a formação crítica, autônoma e socialmente engajada.

Após discutir os conceitos de governo, autoridade e disciplina, Herbart diferencia governo de disciplina, atribuindo à segunda a função de formar a juventude, ao atuar diretamente na alma do sujeito para garantir sua boa constituição moral. Nesse processo, seria possível educar também pelo afeto,



ou seja, pela via dos sentimentos, sem, necessariamente, recorrer a imposições de autoridade ou ideologias (Herbart, 2014).

Sob esse prisma, Herbart (2014) argumenta que a experiência sentimental exerce papel decisivo na formação do sujeito. Para ele, um indivíduo que atravessa sofrimentos repetidos e consegue superá-los adquire resistência emocional e capacidade de lidar com situações semelhantes sem perturbação. Contudo, essa concepção revela ambiguidades quando transportada para a contemporaneidade: frequentemente, a ideia de “superação pelo sofrimento” é apropriada por discursos neoliberais que sustentam a meritocracia, responsabilizando, exclusivamente, o indivíduo por seu êxito ou fracasso, desconsiderando determinantes sociais, históricos e interacionais. Além disso, tal lógica pode favorecer práticas que resultam em sobrecarga emocional e até em transtornos psíquicos, já que transfere ao educando a responsabilidade integral pela sua formação.

Herbart sustenta que os estímulos provocados pelas reações – a “causa modificadora” – seriam passageiros e superáveis pelo esforço individual, desde que mediados por um governo docente adequado, brando ou severo, conforme a situação. Nesse entendimento, as mudanças emocionais necessárias ao educando se dariam por fases experimentais que moldariam, gradualmente, seu caráter. Assim, a disciplina apareceria como meio de apresentar um ensino que, direta ou indiretamente, contribuísse para a formação moral do estudante.

Na *Pedagogia Geral* (2014), esse processo é considerado eficaz apenas se o educando aceitar internamente as orientações, sem resistência. Ao professor caberia criar harmonia em sala de aula, pelo estabelecimento de regras claras e a aplicação, se necessário, de castigos proporcionais para evitar que o aluno permanecesse na condição de “mimado”, herdada do ambiente familiar. Ainda assim, o autor alerta para a necessidade de equilíbrio, recomendando que medidas extremas sejam evitadas e que se preserve a justa medida entre afeto e autoridade. Ele afirma:

O aplauso merecido, dado em silêncio, mas em abundância e de pleno coração, é a mola, na qual se tem de apoiar a força de uma repreensão igualmente suficiente, eloquente, cuidadosamente medida e expressa pelas mais diversas formas (Herbart, 2014, p. 203).



Esse equilíbrio, segundo Herbart, permitiria que o educando alcançasse decisão e auto-coação moral, substituindo, gradualmente, a linguagem enérgica por lembretes e avisos sutis que estimulassem a auto-observação e a atenção regular (Herbart, 2014).

Em contraposição, autores como Piaget (1975), Vygotsky (2010), Freire (2018) e Saviani (2011) criticam essa perspectiva centrada na submissão e na responsabilização exclusiva do sujeito. Para eles, a aprendizagem e a formação moral não decorrem da repetição de sofrimentos ou da imposição de castigos, mas de processos dialógicos, colaborativos e socialmente situados, que promovem autonomia, criticidade e solidariedade.

Do ponto de vista pedagógico, submeter o aluno a castigos físicos ou psicológicos, não apenas se mostra ineficaz para a aprendizagem, como configura violação de direitos da criança e do adolescente. A Lei nº 13.010/2014, que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), estabelece, em seu artigo 18-A, que crianças e adolescentes devem ser educados sem o uso de castigo físico ou tratamento cruel ou degradante, seja por pais, responsáveis ou agentes públicos (Brasil, 2021).

Assim, práticas que, no passado, foram defendidas como instrumentos de disciplina e caráter (como a gradação de punições, de leves a severas), hoje, são compreendidas como danosas, tanto física quanto psicologicamente. Ao transferirem toda a responsabilidade pelo comportamento ao aluno, essas práticas ignoram seu contexto social, cultural e familiar, além de confrontarem a legislação vigente e os princípios de uma educação democrática.

Nesse sentido, a disciplina, sob uma perspectiva contemporânea, deve ser construída a partir de estímulos positivos, diálogo e participação ativa dos educandos, e não por coerção. A atenção e o engajamento não resultam do silêncio imposto ou da vigilância constante, mas de ambientes pedagógicos que valorizem o respeito, a autonomia e a corresponsabilidade. Modelos que visam moldar comportamentos apenas pela imposição ou pela restrição de estímulos refletem concepções hierárquicas ultrapassadas, pouco compatíveis com os desafios da Educação atual.

Portanto, a construção da disciplina na contemporaneidade deve estar vinculada à formação ética, crítica e social do aluno, considerando suas



experiências e singularidades, e evitando métodos punitivos. O foco desloca-se para práticas que promovam a convivência democrática, a reflexão crítica e o respeito aos direitos humanos, em consonância com Freire (2018) e Saviani (2011).

Ainda que Herbart defenda que, em casos de “formação ideológica atrasada”, seja necessário recorrer a atividades sérias, ou mesmo a medidas rígidas para restaurar o caráter, tais concepções devem ser lidas como fruto de seu tempo histórico. Quando interpretadas literalmente, essas práticas se tornam anacrônicas e incompatíveis com uma Educação comprometida com diversidade, inclusão e autonomia.

Na pedagogia herbartiana, a disciplina assume a função de processo regulador. Herbart sustenta que aqueles que cedo desejam fazer suas próprias escolhas necessitam ser advertidos quanto às decisões de princípios que assumem, sempre com cautela e sem desqualificar aquilo que o educando valoriza. A formação, portanto, dependeria da capacidade do aluno de avaliar se a causa a que adere é digna de atenção.

Para o autor, alcançar a disciplina requer o fortalecimento de princípios e a preservação do “espírito infantil”, o que justificaria práticas de censura, especialmente, nos primeiros anos, como a seleção de leituras a serem oferecidas pela família, a fim de proteger a ingenuidade da criança (Herbart, 2014). Dessa forma, dois elementos emergem da concepção herbartiana de disciplina: o silêncio e a censura.

Tais elementos ecoam em práticas contemporâneas, como a intervenção de grupos sociais na escolha de materiais escolares considerados “nocivos” e o consequente cerceamento da atuação docente. Em diversos casos, livros são retirados das escolas e professores são punidos por abordarem conteúdos ligados a gênero, sexualidade, raça ou desigualdade social. Movimentos como o Escola sem Partido reforçam esse patrulhamento, resgatando práticas que remetem, diretamente, à pedagogia herbartiana, marcada pela censura e pela imposição do silêncio em sala de aula (OLIVEIRA; CERNY; AVILA, 2018). Nesse modelo, cabe exclusivamente ao professor falar, enquanto o aluno deve permanecer em silêncio, apenas assimilando conteúdos previamente selecionados.



Herbart concebia a disciplina como fidelidade à crítica moral, fundamentada na relação de governo, autoridade e submissão. Os métodos disciplinares podiam transitar entre imposição do silêncio, castigos leves ou severos e resignação diante do sofrimento, que deveria levar o aluno a estágios formativos mais elevados. Embora esses fundamentos revelem sua obsolescência no cenário atual, ainda encontram adesão em determinados espaços escolares, sobretudo, aqueles alinhados a perspectivas conservadoras e neoliberais.

Um exemplo emblemático é a política educacional defendida por Renato Feder, secretário de Educação no Paraná (2019–2022) e em São Paulo (desde 2023). Em sua obra *Carregando o Elefante: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo*, escrita em parceria com Alexandre Ostrowieck, propõe-se uma visão empresarial da escola, na qual a gestão educacional deve ser marcada por metas de desempenho, diretores fortes, medições regulares e incentivos aos professores que atingirem objetivos (Feder, 2011, p. 91). Essa lógica reproduz valores do sistema capitalista de meritocracia, competição e padronização, aproximando-se de fundamentos herbartianos de controle e hierarquia, mas distanciando-se da formação crítica e emancipadora.

A apropriação contemporânea de elementos da pedagogia herbartiana, articulada ao neoliberalismo, fortalece práticas de rigidez disciplinar, meritocracia e individualismo. Nesse contexto, o ensino se reduz à acumulação de informações úteis ao mercado, em detrimento da reflexão crítica e da construção coletiva do conhecimento. Ao aluno, resta a adaptação passiva aos métodos da gestão escolar, com risco de punição caso não corresponda às expectativas de desempenho.

Sob a perspectiva dos Estudos Culturais, essa retomada de práticas de censura e controle revela a permanência de discursos que buscam naturalizar relações de poder e hierarquia. Como afirma Hall (2003), as representações, não apenas descrevem o mundo, mas o constituem, fixando significados e identidades que moldam práticas sociais. Nesse sentido, a censura de materiais e a imposição do silêncio em sala de aula não são práticas neutras, mas dispositivos de poder simbólico (Silva, 2016) que limitam a pluralidade e reforçam desigualdades.



Diante desse cenário, compreender a pedagogia de Herbart é essencial. Embora muitos de seus conceitos estejam datados e sejam incompatíveis com propostas críticas de Educação, suas ideias sobre governo, disciplina e autoridade ainda reverberam nas políticas educacionais atuais. Em uma conjuntura marcada pela interferência de grupos conservadores, pela censura a conteúdos que promovem inclusão e pelo avanço de práticas autoritárias de submissão e silêncio, torna-se urgente a defesa de uma pedagogia emancipadora.

Essa pedagogia deve aproximar o conteúdo escolar das experiências e vivências dos educandos, promover a autonomia, a reflexão crítica e a participação ativa no processo de aprendizagem. Nesse horizonte, dialogam as propostas de Paulo Freire (2018) e de Saviani (2011), que concebem a Educação como prática social e histórica, comprometida com a transformação da realidade e com a formação de sujeitos críticos capazes de resistir a projetos de escolarização que reduzem essa mesma Educação a controle, silêncio e obediência.

Na linha político-educacional adotada pelo secretário acima mencionado, percebemos elementos que remetem, claramente, à pedagogia herbartiana de controle, autoridade e governo. Essa retomada encontra respaldo em demandas neoliberais de redução do Estado, privatização do ensino e difusão da meritocracia, fortalecendo modelos disciplinares rígidos, especialmente, em experiências de escolarização militarizada. O cumprimento de metas e a redução da aprendizagem a mero registro de informações incentivam o individualismo em detrimento do coletivo, substituindo o espírito inventivo pela submissão. Nessa lógica, o aluno tende a adequar-se, passivamente, aos métodos de gestão da escola e do professor, estando sujeito a punições quando não atinge os resultados esperados.

Compreender a pedagogia de Herbart e suas reverberações, portanto, é fundamental, já que, embora muitos de seus conceitos não se adequem às propostas educacionais hodiernas, suas concepções de governo, autoridade e disciplina ainda encontram solo fértil nas políticas neoliberais, atreladas à Educação, que buscam legitimar práticas de censura, silenciamento e autoritarismo. Como nos mostram os Estudos Culturais, esses discursos não são neutros, mas operam como mecanismos de poder simbólico que buscam fixar



identidades e normatizar comportamentos (HALL, 2003; SILVA, 2016). Essa leitura crítica abre caminho para refletirmos, nas considerações finais, sobre a necessidade de pedagogias emancipatórias capazes de enfrentar tais retrocessos e valorizar a pluralidade das experiências dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a pedagogia herbartiana a partir dos Estudos Culturais implica reconhecer que as práticas pedagógicas não são apenas instrumentos de ensino, mas mecanismos culturais que produzem modos de ser e de estar no mundo. Como lembra Foucault (2013), a Educação constitui um campo de exercício de micropoderes que moldam subjetividades; Hall (2006), por sua vez, ressalta que os discursos educativos, não apenas descrevem, mas, também, constroem a realidade. Nesse sentido, analisar, criticamente, as ideias de Herbart permite problematizar, além da história da Educação, os regimes de verdade que sustentam práticas escolares autoritárias ainda vigentes.

As concepções de Herbart emergem em um contexto histórico específico, o século XIX europeu, marcado por transformações sociais, econômicas e culturais que demandavam novas formas de trabalho e de organização social. Nesse cenário, a Educação assumia um papel estratégico de moldagem do caráter, primeiro no âmbito familiar e depois, escolar, orientando-se por princípios de rigor, disciplina e obediência. Alinhada aos valores éticos e morais da burguesia em ascensão, a pedagogia herbartiana expressava as exigências de adaptação da infância às normas sociais em transformação.

Ainda que datada, e frequentemente caracterizada como conservadora, a pedagogia de Herbart continua a reverberar nos discursos educativos contemporâneos, sobretudo, em práticas que enfatizam controle, hierarquia, disciplina rígida e meritocracia. A permanência desses elementos nas políticas educacionais nacionais evidencia como determinadas concepções pedagógicas, mesmo oriundas de contextos históricos distintos, são ressignificadas para atender a projetos atuais, em especial, aqueles vinculados a perspectivas neoliberais de gestão escolar.



A relevância desta análise, portanto, está em compreender que problematizar Herbart não significa apenas revisitar o passado, mas desvelar como suas ideias ainda operam como referência para práticas que podem restringir a autonomia e a diversidade nas escolas. Em contraposição, o diálogo com autores como Piaget, Vygotsky, Saviani e Freire, articulado aos aportes dos Estudos Culturais, permite afirmar a necessidade de pedagogias emancipatórias, dialógicas e historicamente situadas, capazes de enfrentar retrocessos autoritários e de promover uma Educação crítica, humanizada e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Editora Vozes, 2024.
- ARRUDA, José Jobson de A. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL. Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Brasília: Edições Câmara, 2021.
- FEDER, Renato; OSTROWIECK, Alexandre. **Carregando o Elefante: Como Transformar o Brasil no País Mais Rico do Mundo**. São Paulo: Hemus, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.
- HERBART Johann Friedric. **Pedagogia Geral**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-**



Revista Interterritórios, Caruaru, v. 12, n. 21, e267305, 2026.
Universidade Federal de Pernambuco. ISSN 2525-7668.
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2026.267305>

Direitos autorais das pessoas autoras, 2026. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2003.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José E. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie: Por Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar** [versão eletrônica]. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 158-166

OLIVEIRA, Edna Araujo S.; CERNY, Roseli Zen; AVILA, Silviane de Luca. **A docência perante o projeto de lei “Escola sem Partido”**. Revista Educação e Emancipação, v. 11, n. 3, p. p.250–266, 19 Set 2018 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9735>. Acesso em: 10 set 2025.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Tradução Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; ROMANOVICH, Alexander L.; LEONTIEV, Alex N. (org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118

Submissão em 03 de agosto de 2025.

Aceite em 15 de outubro de 2025.



Revista Interterritórios, Caruaru, v. 12, n. 21, e267305, 2026.
Universidade Federal de Pernambuco. ISSN 2525-7668.
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2026.267305>

Direitos autorais das pessoas autoras, 2026. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)