

# A atualidade do pensamento pedagógico de Otto Willmann

## *The relevance of Otto Willmann's pedagogical thought*

DOI:10.18226/21784612.v26.e021032

Luís Vaz de Campos Moreira Tourinho\*  
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarze\*\*  
Jardelino Menegat\*\*\*

**Resumo:** Este ensaio teórico tem como objetivo central analisar e debater o pensamento, principalmente na área educacional, do pedagogo e filósofo austríaco Otto Willmann, considerado o fundador da pedagogia social moderna. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, que faz uso, em primeiro plano, da única obra do autor traduzida para o português e de outras escritas por comentaristas contemporâneos, bem como textos recentes de reflexão, nos quais são analisados o contexto histórico, as influências que ele sofreu, como as teorias de Johann Friedrich Herbart, a sua biografia, as suas obras e não somente a sua contribuição à história do pensamento pedagógico, mas também possíveis contribuições à situação educacional dos dias de hoje. Em um período de grandes mudanças de pensamento no Ocidente, principalmente no mundo germânico do século XIX, um dos aspectos discutidos é como Otto Willmann conseguiu conciliar o aspecto individual com o social na pedagogia, evitando alguns dos extremismos característicos de sua época, como o psicologismo e o determinismo sociais, sendo um pioneiro da pedagogia social. Além disso, busca demonstrar como ele se constituiu um intelectual público, no senti-

\* Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Graduado em Economia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). *E-mail:* luistourinho@hotmail.com Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0002-1594-374>

\*\* Doutor em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). *E-mail:* marcelomocarzel@gmail.com Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0002-2780-0054>

\*\*\* Doutor em Educação pelo Centro Universitário Lasalle (Unilasalle – Canoas). Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). *E-mail:* jardelino.menegat@lasalle.org.br Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-4003-8882>

do cunhado por Henry Giroux, contribuindo para transformações em sua realidade, no caso, o Império Austríaco. Entende-se, então, que Willmann se tornou um pensador que buscou a conciliação entre os aspectos individual e social na pedagogia e na didática, justificando, a partir disso, a cientificidade de ambas as áreas, demonstrando a importância do estudo da sociologia e da história da educação (inclusive da história das ideias pedagógicas) como ciências auxiliares da educação.

**Palavras-chave:** Otto Willmann. Pedagogia social. História das ideias pedagógicas. Filosofia da educação.

**Abstract:** This theoretical essay has as main objective to analyze and debate the thought, mainly in the educational area, of the Austrian pedagogue and philosopher Otto Willmann, considered the founder of modern social pedagogy. This is a bibliographic study, which uses, in the foreground, the only work of the author translated into Portuguese and others written by contemporary commentators, as well as recent texts of reflection, in which the historical context is analyzed, the influences he suffered, such as Johann Friedrich Herbart's theories, his biography, his works and not only his contribution to the history of pedagogical thought, but also possible contributions to the current educational situation. In a period of great changes of thought in the West, mainly in the Germanic world of the 19th century, one of the aspects discussed is how Otto Willmann managed to reconcile the individual aspect with the social aspect in Pedagogy, avoiding some of the characteristic extremisms of his time, such as psychologism and social determinism, being a pioneer of social pedagogy. In addition, it seeks to demonstrate how he constituted himself as a public intellectual, in the sense coined by Henry Giroux, contributing to changes in his reality, in this case, the Austrian Empire. It is understood, then, that Willmann constituted himself as a thinker who sought to reconcile the individual and social aspects in pedagogy and didactics, justifying, from that, the scientificity of both areas and demonstrating the importance of the study of sociology and the history of education (including the history of pedagogical ideas) as auxiliary sciences for education.

**Keywords:** Otto Willmann. Social pedagogy. History of pedagogical ideas. Philosophy of education.

## Introdução

Provavelmente, por conta de duas grandes barreiras, a linguística e a temporal, no Brasil, há dificuldade de acesso

a certas correntes de pensamento, de ideias e de trabalhos de alguns intelectuais. Um desses casos é o do filósofo e pedagogo germânico Otto Willmann (1839-1920).

Este trabalho tem como objetivo discutir o pensamento de Willmann, principalmente na área educacional. Trataremos, também, sobre o contexto histórico, as influências que ele sofreu, a sua biografia, as suas obras, a sua contribuição à história do pensamento pedagógico e possíveis contribuições à situação educacional dos dias de hoje.

A metodologia usada é a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), tomando como referências principais duas obras: a primeira é a do próprio Otto Willmann, intitulada *A ciência da educação* (1952), único livro dele publicado no Brasil, e a segunda é o *Ensaio de filosofia pedagógica* (1969), escrita por seu maior especialista e discípulo do Cardeal Mercier<sup>1</sup> (ACKER, 1969), o belga Frans de Hovre<sup>2</sup> (1884-1958).

Um dos resultados que queremos demonstrar é como Otto Willmann conseguiu conciliar o aspecto individual com o social na Pedagogia, evitando os extremismos de sua época, como o psicologismo e o determinismo sociais, sendo considerado por Hovre (1969) o fundador da pedagogia social moderna. Além disso, buscamos demonstrar como sua vida pode ser a prova de que um professor, um acadêmico, pode se tornar um “intelectual público”, no sentido dado por Giroux (1997), realizando transformações em seu país. No caso de Willmann, no Império Austríaco, onde anos depois, surgiriam vários pensadores de diversas áreas ligados à Universidade de Viena.

---

<sup>1</sup>Désiré-Félicien-François-Josep Mercier (1851-1926), conhecido popularmente como Cardeal Mercier, foi um prelado belga que se distinguiu como um dos líderes do neotomismo (movimento filosófico-teológico de revitalização da escolástica medieval) e como um defensor da resistência belga à ocupação alemã durante a I Guerra Mundial (1914-1918).

<sup>2</sup>A tese de doutorado de Frans de Hovre foi sobre o pensamento de Herbart e de Willmann (MARITAIN, 1969).

## Biografia e obras

Otto Willmann nasceu em Lissa, perto de Posen (atualmente Polônia), em 24 de abril de 1839. Em sua cidade natal, estudou na Comenius-Gymnasium e, em 1857, passou para Breslau, a fim de estudar matemáticas, ciências naturais, filosofia e filologia. Posteriormente foi estudar na Universidade de Berlin para cursar Filosofia e Filologia, tendo como professores grandes pensadores da época, como August Böckh (1785-1867), Heymann Steinthal (1823-1899) e Friedrich Adolf Trendelenburg (1802-1872). O primeiro familiarizou-o com a filologia clássica, o segundo, com as doutrinas de Herbart e com a psicologia dos povos, e o terceiro com a filosofia de Aristóteles (HOVRE, 1969).

Willmann obteve o título de doutor em 1862 com uma tese em latim intitulada *De figuris grammaticis*.<sup>3</sup> Um ano depois, começou os estudos pedagógicos na Universidade de Leipzig sob a direção de dois herbartianos: Tuiskon Ziller (1817-1882) e Bath. Depois de ter lecionado durante quatro anos no *Pedagogium* de Viena, foi nomeado professor de Filosofia e Pedagogia em 1872, na Universidade Alemã de Praga. Aposentou-se em 1905, mudando-se para Salzburgo e, em 1910, para Leitmeritz (na República Tcheca), onde morreu em 1º de julho de 1920, com 81 anos (HOVRE, 1969).

Ao longo de sua vida, se aproximou do pensamento católico, inclusive considerando, posteriormente, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino como suas duas grandes referências intelectuais, além de Platão e Aristóteles. Por conta disso, confessava que a Igreja Católica fora sua grande professora como intelectual e como ser humano. Isso foi tão forte que, em sua lápide, está escrito: *Doctus ab Ecclesia, e amque professus*. Traduzindo para o português: Que foi instruído pela Igreja e a confessou (HOVRE, 1969).

Ele publicou vários livros, principalmente obras filosóficas e pedagógicas. A principal na primeira área foi a *Geschichte des Idealismus*<sup>4</sup> (3 vs., 1894-1897; 2. ed., 1907) e, na segunda, a *Didaktik*

---

<sup>3</sup>Nota de tradução livre: “Sobre as figuras gramaticais”.

<sup>4</sup>Nota de tradução livre: “História do Idealismo”.

*als Bildungslehre in ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*<sup>5</sup> (2 vs., 5. ed., 1904) (HOVRE, 1969).

No prefácio da quarta edição da *Didaktik*, Willmann (1952) admite a popularidade de seu livro, principalmente dentre os professores do Ensino Básico (primário e secundário). Ele reconhece que “foi o desejo de abrir caminho à pesquisa científica da teoria da educação e do ensino que determinou a redação deste livro” (WILLMANN, 1952, p. 225).

## Contexto histórico e influências

Para se compreender o pensamento de um intelectual, se faz necessário o estudo do contexto em que ele viveu e as influências que sofreu. Portanto, será analisado o mundo germânico do século XIX, ambiente, esse, no qual Otto Willmann estava inserido.

Com as chamadas Guerras Napoleônicas (1803-1815), houve uma forte ascensão do chamado Romantismo alemão, que tinha como principal proposta ser uma reação ao radical racionalismo do movimento iluminista francês. O Romantismo acabou gerando, na área-filosófica o Idealismo alemão, ou filosofia pós-kantiana (PINKARD, 2002), sendo a primeira fase dessa orientação filosófica a mais conhecida, isto é, até a morte de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

Entretanto, houve uma segunda fase do Idealismo alemão relativamente desconhecida e que teve como um de seus expoentes o filósofo Friedrich Adolf Trendelenburg (1802-1872).<sup>6</sup> “Professor durante quase quatro décadas na Universidade de Berlim, onde foi reitor por três vezes, Trendelenburg contribuiu, decisivamente, para a retomada do pensamento aristotélico após um longo hiato na modernidade” (FREITAS, 2018, p. 5). Algumas obras de Aristóteles

---

<sup>5</sup> Nota de tradução livre: “A didática como teoria educacional em suas relações com a sociologia e com a história da educação”.

<sup>6</sup> O professor de Filosofia da Universidade de Syracuse (EUA) e estudioso do Idealismo alemão, Frederick Charles Beiser, escreveu dois importantes livros sobre o assunto: *After Hegel: German Philosophy, 1840-1900* (2014) e *Late German Idealism: Trendelenburg and Lotze* (2013). O primeiro aborda a filosofia alemã do século XIX após a morte de Hegel de forma geral, enquanto o segundo tem como um dos focos o pensamento de Trendelenburg.

foram editadas por Trendelenburg, auxiliando no renascimento da denominada *Philosophia Perennis* na contemporaneidade (BEISER, 2014), sobretudo nas áreas da lógica, metafísica e psicologia (FREITAS, 2018).

Uma das preocupações de Trendelenburg era denunciar o preconceito alemão de querer sempre criar um sistema filosófico do zero e rejeitar, ou pelo menos desprezar, a *Philosophia Perennis*, principalmente a de Platão e a de Aristóteles (HOVRE, 1952). Para tal buscou combater a filosofia hegeliana, publicando, por exemplo, o seu clássico *Investigações lógicas*, em 1840, e mais dois artigos, um em 1842 e outro em 1843, para rebater as críticas dos seguidores de Hegel (FREITAS, 2018). Inicialmente, como o próprio Trendelenburg (2018) admite no segundo artigo, ele criticou praticamente sozinho o pensamento de Hegel enquanto esse estava vivo, só surtindo efeito vários anos depois. Efeito que foi reconhecido por pensadores como o dinamarquês Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855) e os alemães Karl Marx<sup>7</sup> (1818-1883) e Theodor Adorno (1903-1969) (FREITAS, 2018).

Foi a partir do enfraquecimento do hegelianismo que Trendelenburg conseguiu atrair jovens alunos para essa nova perspectiva intelectual, os quais se tornariam autores eminentes em diversas áreas, principalmente na filosofia. Um deles foi Franz Brentano (1838-1917), futuro professor na Universidade de Viena, criador de uma escola própria de pensamento fortemente marcada pelo aristotelismo e que teve como um de seus principais discípulos Edmund Husserl (1859-1938), fundador da Fenomenologia (PORTA, 2014).

Outros alunos de Trendelenburg foram Wilhelm Dilthey (1833-1911), que reconheceu, publicamente, a importância de seu ex-professor para a sua geração em virtude do ensinamento do valor da história da filosofia (FREITAS, 2018), Hermann Cohen (1842-1918), Rudolf Christoph Eucken (1846-1926), ganhador do Prêmio Nobel de Literatura e pai de Walter Eucken (1891-1950), um dos fundadores do ordoliberalismo, e o próprio Otto

---

<sup>7</sup> No texto de Fortes (2018), é mostrada a importância da crítica de Trendelenburg ao sistema hegeliano para a formação do jovem Marx.

Willmann (HOVRE, 1952).

Com essa explicação acerca de uma das fortes influências de Willmann, principalmente na fundamentação filosófica de sua pedagogia, agora será explanado sobre outro grande referencial: Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

Herbart foi um filósofo e pedagogo alemão, considerado o fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Ele e Friedrich Fröbel (1782-1852), reconhecido como o criador do primeiro jardim de infância, são considerados os dois grandes sucessores do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi<sup>8</sup> (1746-1827), que abriu à ação pedagógica novos caminhos, aliando teoria à prática (HILGENHEGER, 2010).

No Brasil se tem uma visão um tanto negativa da pedagogia de Herbart, pois autores da Escola Nova<sup>9</sup> a identificaram como se fosse a pedagogia tradicional, arcaica, que deveria ser descartada. Assim, a influência dele perdeu praticamente todo o espaço, pois, mesmo com certo ressurgimento do herbartismo após a Segunda Guerra Mundial, foi neutralizado pela forte expansão do escolanovismo em terras brasileiras (MONFREDINI, 2010). Entretanto, educadores nacionais, como Lourenço Filho (2002), reconheceram algumas contribuições suas, principalmente a inclusão da psicologia no campo educacional, além de conceitos como instrução educativa e interesse.

A psicologia de Herbart se radica na corrente do associacionismo, que tem como influência o filósofo britânico David Hume (1711-1776), explicando, assim, sua tendência empirista e individualista. Portanto, a psicologia herbartiana não é aristotélica, ou seja, não consiste no estudo da alma, mas nas representações (PATRÍCIO, 2003). Com isso, o conceito de interesse (dos alunos) é explicado por essa psicologia, fazendo com que “do bom governo dos interesses, depende o sucesso do processo de ensino educativo, para Herbart” (MONFREDINI,

---

<sup>8</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pedagogo suíço e educador pioneiro na reforma educacional, incorporando o afeto à sala de aula.

<sup>9</sup> O próprio John Dewey (1859-1952), no Capítulo 6 de seu clássico *Democracia e educação* (1916), considera Herbart o maior representante da pedagogia tradicional que ele próprio criticava.

2010, p. 40). Mais ainda: “As ideias morais não passam de juízos estéticos com base nas manifestações elementares da vontade” (HILGENHEGER, 2010, p. 13). Essa característica de Herbart é o que Hovre (1952) chamará de “psicologismo”, resultando em uma visão individualista da educação, à qual o próprio discípulo Otto Willmann irá fazer fortes críticas, mas reconhecendo sua contribuição.

Voltando à questão histórica, Herbart fez estágio, na sua juventude, com Pestalozzi, na Suíça, aprendendo seus métodos e percebendo a importância da experiência para possibilitar a teorização e a sistematização da pedagogia (HILGENHEGER, 2010), tanto que, quando foi nomeado professor à cátedra de Filosofia da Universidade de Königsberg, a fim de melhorar o sistema educacional do reino germânico da Prússia, era para aplicar os princípios de Pestalozzi, mas que, com o tempo, criou um sistema pedagógico próprio, baseado no seu conceito basilar denominado de “instrução educativa” (HILGENHEGER, 2010), além de conseguir fazer com que a pedagogia adquirisse o *status* de ciência por assentá-la em dois pilares: a psicologia e a ética (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

A sua teoria pedagógica já teria grande importância, ainda em vida, embora tenha sido após sua morte, em 1841, que suas ideias ganharam uma força enorme em vários países, especialmente no mundo germânico, no qual Otto Willmann estava inserido e que ele próprio admite a força da influência das ideias herbartianas em seu clássico *A ciência da educação* (1952).

É somente considerando esses dois pensadores que influenciaram enormemente o mundo alemão do século XIX, a saber, F. A. Trendelenburg e J. F. Herbart, que podemos, agora, explicar as contribuições de Otto Willmann à ciência da educação.

## Pensamento pedagógico e contribuições para sua época

José Carlos Libâneo (2010) classifica Otto Willmann como um dos mais importantes pedagogos católicos e o considera um seguidor da pedagogia de Herbart. Ele afirma isso, pois os dois autores germânicos defendiam a unicidade da ciência pedagógica, isto é, a pedagogia como a única ciência da educação, sendo as outras ciências meras “auxiliares” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Entretanto, lendo diretamente a obra de Willmann (1952), percebe-se que o pensamento dele é muito mais complexo. Ele distingue pedagogia de didática, dando autonomia a essa. A primeira estaria ligada à educação, e a segunda, ao ensino:

Pelo ensino, efetua-se a transmissão do conteúdo intelectual que abrange saber e aptidão, crença e concepção do mundo, e transforma-se em atividade consciente e dirigida a assimilação intelectual da geração nova. Pela educação realiza-se sua iniciação na vida moral bem como sua incorporação na sociedade, e determina-se a esfera de seus interesses, em conformidade com a ética social (WILLMANN, 1952, p. 135).

Ou seja, o ensino – que estaria ligado à didática – teria como objeto o processo de formação intelectual, enquanto a educação – que estaria ligada à pedagogia – trabalharia com a vida moral do educando. Otto Willmann acrescenta:

A educação é uma atividade moral, e, por isso, consciente; tem seu ponto de partida numa pessoa e se dirige a outra ainda em formação. Não merecem a denominação de *educar* nem a assimilação inconsciente ou semiconsciente pela qual os filhos se adaptam aos pais, nem um processo que se satisfaz em dirigir a atividade juvenil por meio de certos regulamentos ou de certas medidas, sem indagar se os efeitos dessas medidas penetram bastante profundamente na vida espiritual do indivíduo, e de que maneira conseguem nela um efeito total. A educação é obra complexa que não se realiza pelo mero exemplo e não se limita ao ato de lançar a semente, sem se preocupar com a germinação da mesma. Mas isso não significa que a educação possa prescindir das influências inconscientes ou semiconscientes, produzidas pelo contato entre entes humanos, e que lhe servem de fundo para a sua atividade (WILLMANN, 1952, p. 141).

Com isso, pode-se perceber que a intencionalidade (nas palavras dele, “atividade consciente”) é uma característica fundamental da ação educacional. Já o conceito de formação, segundo ele, seria mais difícil de se definir por conta de sua amplitude. Para o pedagogo, seria a “ação *interior* de plasmar segundo uma forma intelectual, e, nesse sentido, a *formação* se acha em oposição ao mero decorar e ensinar mecânico. O *formar* tem em comum com o *ensinar* a apresentação de certo conteúdo” (WILLMANN, 1952, p. 144). E vai mais além: “*Formação*, uma vez adquirida, permanece, mesmo que seus veículos em grande parte se percam. Aquelas constituem uma posse; essa resulta numa determinação da personalidade, num hábito”. (WILLMANN, 1952, p. 144). Assim, a “*Formação* é *resultado de um trabalho*, tanto por parte do educando como por parte do educador” (WILLMANN, 1952, p. 144).

Mesmo distinguindo formação de educação, existe uma inter-relação entre as duas áreas, porque ambas colaboram entre si, principalmente no aspecto do conteúdo ético-espiritual da vida, mesmo que um dure por mais tempo, pois se “a *obra* educativa termina com a maturidade do intelecto, o *trabalho* formativo se prolonga além dessa e pode perdurar durante a vida toda” (WILLMANN, 1952, p. 146).

Otto Willmann também busca definir o que seja sistema educacional de uma nação e o classifica como

o complexo de instituições, empreendimentos e meios que se destinam a possibilitar ao indivíduo a aquisição de certas aptidões, pontos de vista gerais e conhecimentos básicos que constituem elementos fecundos livremente disponíveis da vida espiritual que lhe permitem elevar-se a certo grau de perfeição intelectual e moral (1952, p. 148).

Um dos grandes desafios que Otto Willmann teve no século XIX foi a defesa da cientificidade da pedagogia e da didática. Inclusive, segundo ele, vários tratadistas da área negavam esse *status* às duas disciplinas (WILLMANN, 1952, p. 151). Para defender a sua tese, afirmou:

Eleva-se a pedagogia e a didática à categoria de ciência pela ampliação de seu horizonte aos grandes fenômenos coletivos nos quais se concretiza a atividade educativa e cultural; só dessa maneira essas disciplinas entram em contato com pesquisas que visam os fenômenos sociais considerados isoladamente ou em conjunto (WILLMANN, 1952, p. 152).

Percebe-se, portanto, que a cientificidade das duas disciplinas só é possível com uma visão social, contemplada pelos estudos dos fenômenos sociais (ou coletivos). Essa relação estreita entre pesquisas sociológicas e pesquisas educacionais já ocorreria desde Platão, mas que se perdeu essa noção ao longo da modernidade. Willmann cita o exemplo de alguns pensadores do século XVII que acabaram não considerando fatores históricos e sociais em seus estudos e, por isso, teriam cometido vários equívocos, como considerar o Estado como sendo a única instituição coletiva (WILLMANN, 1952). Ao longo do século XVIII e início do XIX, os autores acabaram criando um dualismo entre a educação como processo estritamente individual ou somente social, e é isso que Willmann tentou harmonizar ao longo de sua vida.

Ele reconhece as contribuições de autores como John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), porque teriam desenvolvido o aspecto individual da educação, abrindo espaço à inclusão da psicologia nos estudos pedagógicos, embora tenham cometido o equívoco de negligenciar o aspecto social (WILLMANN, 1952). Essa relação entre pedagogia e psicologia se aprofunda, pela primeira vez, com as obras de Herbart, sendo a segunda uma ciência auxiliar da primeira (WILLMANN, 1952). Willmann, mesmo reconhecendo as contribuições de seu mestre, defende que o aspecto social da educação deve ser melhor trabalhado e critica a visão individualista dos pedagogistas ingleses de sua época, como Herbert Spencer (1820-1903).

No final das contas, após um estudo aprofundado das ideias pedagógicas, Willmann conclui que a pedagogia e a didática só são compreendidas quando as concepções individual e social são combinadas, resultando na cientificidade de ambas as áreas e evitando unilateralismos (WILLMANN, 1952). Segue sua

## fundamentação:

Os processos e atos, da maneira como se iniciam, e desenvolvem *nos* indivíduos, assim como *entre* os indivíduos, só podem ser compreendidos em vista da assimilação da nova geração em geral; mas, por outro lado, essa atividade coletiva há de ser explicada, antes de tudo, pelo entrelaçamento de incontáveis processos e atos individuais (WILLMANN, 1952, 164).

Portanto, com a visão de educação também como um fenômeno social, pode-se afirmar que “a maneira de educar sempre reflete o estado geral da vida moral da sociedade e recebe seu caráter de concepções éticas e religiosas, de instituições sociais e mesmo políticas” (WILLMANN, 1952, p. 131). Ou seja, a educação sofre influências externas da própria sociedade, evitando o risco de concebê-la como um sistema paralelo ou isolado do organismo social.

A partir disso, Willmann define didática como a “teoria da aquisição de formação realizada e transmitida por indivíduos, baseada nas atividades formativas existentes, e inspiradas por elas” (WILLMANN, 1952, p. 164). Já a pedagogia seria “a teoria da atividade previdente em prol da assimilação ética da nova geração, assim como a exercem indivíduos sobre indivíduos, baseando-se nas instituições educacionais existentes, e inspirando-se nelas.” (WILLMANN, 1952, p. 164-165). Com essas definições, o aspecto individual se complementa com o social.

É por conta dessa ênfase que Otto Willmann dá ao aspecto social do processo educativo que Hovre (1969) o considera um pedagogo social moderado, a fim de distingui-lo dos pedagogistas sociais-radicaís e dos pedagogistas socialistas,<sup>10</sup> pois ele também buscava levar em consideração a individualidade humana e que a sociedade não tivesse uma relação de subordinação com o indivíduo, mas de complemento. Além disso, pode-se afirmar que pedagogistas sociais-radicaís, como Émile Durkheim (1858-1917), foram influenciados por pensadores germânicos, como o próprio

---

<sup>10</sup> Já Luzuriaga (1963) não faz essas distinções e o considera um pedagogo social.

Willmann (HOVRE, 1969). Essa influência é bem clara na obra de Durkheim intitulada *Educação e sociologia* (2014).

A importância dada a ele ao aspecto coletivo o faz defender o estudo de história nas áreas de pedagogia e de didática. Ele dá essa ênfase ao fator histórico, pois alguns pensadores, principalmente os individualistas, o negligenciam, e os que têm simpatia pela sociologia o desprezam (WILLMANN, 1952). Para Willmann, a partir do século XIX, houve a retomada das pesquisas históricas em ambos os campos e elogia as iniciativas de publicação de histórias da educação. A justificativa para tal é que a ciência deve conhecer sua origem, a fim de não superestimar o que se apresenta como conhecimento novo. Além disso, a história sempre nos ensina algo (WILLMANN, 1952).

Remontar às cabeceiras dessas correntes, isto é, procurar descobrir, com o olhar voltado para o passado, os fatores que atuam no presente, constitui a mais atraente e promissora tarefa da história da educação. Para melhor caracterizá-la, podemos utilizar uma outra imagem: indicar a árvore genealógica de nossas opiniões, ideais e costumes educacionais, de nossas tendências, instituições e meios formativos, mostrar as diversas camadas concêntricas ou anéis que o tronco formou no decurso da história, marcar os pontos precisos onde se esgalham os ramos, mostrando, ao mesmo tempo, o tecido que lhe servem de meristema (WILLMANN, 1952, p. 186).

Assim, a “árvore genealógica” poderá mostrar as contribuições de cada cultura à educação. Willmann (1952), para demonstrar isso, cita que o nosso alfabeto começou a ser desenvolvido pelos fenícios, o calendário é originado pelos egípcios e babilônios, dos hindus provém o sistema de algarismos, cita os ideais da *Paideia* grega e da *Humanitas* romana, passa pela Idade Média até o surgimento das universidades, etc. Ou seja, a educação é fruto de um processo histórico de milênios e é, por isso, que a história da educação deve ser estudada com dedicação.

É com o estudo da história da educação, e, principalmente das ideias pedagógicas, que os riscos de generalizações levianas que fazem perder o contato com a vida são reduzidos, pois

“também além da montanha mora gente” (WILLMANN, 1952, p. 188). Com isso, a história nos ajuda a não cair em abstrações reducionistas, inclusive dos relativismos que podem surgir com pesquisas históricas. É a partir desse raciocínio que ele critica o relativismo de Wilhelm Dilthey, porque seria meio caminho andado para o ceticismo e não traria bons frutos nem para a filosofia e nem para a pedagogia (AMARAL, 2012). No final das contas, Willmann (1952) argumenta que, em cada área das ciências humanas, se faz necessário o estudo de sua respectiva história, sendo que o próprio Trendelenburg já defendia essa postura. Entretanto, não se deve renunciar ao caráter normativo da pedagogia e da didática, já que elas não são simplesmente ciências teóricas, mas também práticas (WILLMANN, 1952).

Uma ideia muito interessante dele é a de que a teoria e a prática não se confundem, mas se relacionam, discordando, assim, de Herbart, pois esse defendia a tese de que existiria uma pedagogia teórica, baseada em conceitos finalísticos, e uma pedagogia como arte aplicada que trabalharia, exclusivamente, com as condições da educação (WILLMANN, 1952). O austríaco afirma:

Fins práticos não podem ser estabelecidos sem teoria e sem pesquisa, e por isso não constituem ponto de partida para a reflexão; de outro lado as condições de uma atividade qualquer só podem ser examinadas a partir da própria atividade, isto é, levando em linha de conta os fins práticos. Teoria e doutrina prática não se relacionam como *ser e dever ser*, como realidade e ideal, mas como pesquisa e orientação; a pesquisa, porém, abrange, no ser, também o dever ser, e, na realidade, os ideais que nela se encontram (WILLMANN, 1952, p. 193).

Outra reflexão importante do pensador austríaco é a de que ele reconhece o poder transformador da educação, mas afirma que quem irá colocar isso em prática é a geração atual dos adultos, no caso, dos educadores da presente geração. “Sempre que se efetuam grandes mudanças, a geração adulta é sua realizadora, e novos princípios modificam primeiro a vida e depois a formação dos jovens” (WILLMANN, 1952, p. 194). E acrescenta logo

em seguida: “Os grandes mestres conseguem elevar-se, mesmo com meios formativos rudimentares, valendo-se dos recursos deficientes que lograram alcançar no período de sua formação” (WILLMANN, 1952, p. 194). Provavelmente, é por conta dessa consciência, que o papel dos educadores é essencial, pois Otto Willmann dedicou boa parte de sua vida ao trabalho de formação de professores no Império Austríaco.

Além da importância dada aos educadores, Willmann também se preocupou com a escola, pois para ele “o instituto escolar é, para o corpo social, o que o aparelho circulatório é para a vida do organismo animal” (HOVRE, 1969, p. 203).

Willmann viveu em uma época de profundas transformações, e uma delas foi o forte processo de especialização das áreas do conhecimento.

Encontra-se em quase toda parte, nos círculos cultos, a opinião de que o “que?” e o “como?” dos estudos formativos deve ser determinado na escola por cada uma das ciências, cujos representantes, em virtude do pleno domínio das matérias e métodos da sua especialidade, seriam os mais indicados orientadores para dar as melhores informações a respeito da organização acertada do seu ensino (WILLMANN, 1952, p. 210).

Entretanto, na visão dele, deve-se buscar uma didática geral, a fim de que se evite o isolamento das disciplinas no sistema de ensino. Ou seja, a única solução para que se evite a acumulação desordenada de matérias seria o desenvolvimento de uma teoria geral da formação, de uma didática geral, pois seria inviável, já naquela época, o domínio completo de todas as áreas por parte do professor. Com isso, a didática teria como desafio algo possível: mostrar de que maneira a ciência se transforma em formação (WILLMANN, 1952).

A didática não insinua que se deva experimentar tudo quanto existe ou o mais possível do que existe: aconselha que pelas experiências num terreno limitado se aprenda a fazer as perguntas acertadas. Estas se dirigem em primeiro lugar à natureza do objeto, em segundo aos fenômenos que constituem os problemas gerais, e em terceiro aos peritos cujo auxílio completa

os próprios conhecimentos quando chegarem aos seus limites. O perigo de que o tratamento científico da didática possa conduzir ao insolúvel problema de harmonizar extensão universal com profundidade científica, fica assim removido: efetivamente, permanece dessas exigências só a última; a extensão universal porém se reduz a uma certa receptibilidade múltipla, capaz de completar os conhecimentos parciais pela contribuição dos especialistas, solução essa que não está em desacordo com a máxima bem fundada: *In uno habitandum, in ceteris versandum*<sup>11</sup> (WILLMANN, 1952, p. 217).

O resultado dessa concepção de buscar harmonizar as diversas áreas do conhecimento é o trabalho interdisciplinar, algo que Willmann (1952) já reconhecia em algumas disciplinas de sua época, como a sociologia e a geografia.

Por fim, ele consegue definir o objeto da didática de forma ampla: “O objeto da didática é o *trabalho formativo* como ele se apresenta, tanto na sua conformação coletiva, que são instituições formativas, como no aspecto individual, que consiste na *aquisição de formação*, realizada como esforço pessoal” (WILLMANN, 1952, p. 219), lembrando que ele não buscava elaborar um novo sistema didático, mas renovar os princípios que constituem o núcleo ideal da formação e que lhe conferem solidez e valor (WILLMANN, 1952).

Para concluir esta parte, citamos as principais características – defendidas por Hovre – da obra de Willmann:

- 1) Willmann é o maior filósofo entre os pedagogistas católicos e o maior pedagogo entre os filósofos católicos.
- 2) Foi inovador no domínio da pedagogia social e o fundador de uma pedagogia social-católica moderna.
- 3) Em Willmann, o elemento social não é somente um complemento do elemento individual, mas é posto em evidência como elemento tradicional essencial. Para Willmann, a pedagogia social e a pedagogia histórica são tão inseparáveis como a pedagogia individual e a pedagogia social.
- 4) No que concerne à história da educação, sua obra ainda não foi igualada.
- 5) Como “metodologia geral” e como “didática social” sua

---

<sup>11</sup> Nota de tradução livre: “Em um lugar, entre outros itens desnecessários.”

obra pertence às produções clássicas (HOVRE, 1969, p. 209).

## **Pensamento pedagógico e contribuição para a pedagogia no Brasil**

Leonardo Van Acker antigo professor de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, classificou Otto Willmann como “autorizado crítico do individualismo pedagógico de Rousseau e Herbart, bem como construtor e promotor de uma didática científica, baseada na experiência cultural, histórica e sociológica da humanidade” (1969, p. XIII). Além disso, Willmann influenciou bastante o século XX, os educadores católicos brasileiros (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). Isso é consequência do fato de Willmann ser o mais influente pedagogo germânico-católico dos séculos XIX e XX (HOVRE, 1969).

Com essas palavras, e sabendo de sua antiga influência exercida no Brasil, é possível reconhecer uma das contribuições que o pensamento pedagógico de Willmann poderia oferecer novamente: a harmonização entre os fatores individuais e os sociais no processo pedagógico. Assim, se evitaria o unilateralismo tanto do determinismo social, que acaba se esquecendo da relação professor-aluno, quanto do individualismo, que acaba ignorando as influências externas que afetam o processo educativo.

Por ser um pedagogo social (moderado), Willmann dá ênfase muito grande às contribuições da sociologia e da história da educação à “ciência da educação”. Com isso, o seu pensamento pode auxiliar na interdisciplinaridade da pedagogia, principalmente com essas duas áreas. Na primeira haveria, principalmente, a ideia de enxergar o processo educativo como um fenômeno social e, na segunda, a de que o sistema de ensino existente nos dias atuais é fruto de uma construção histórica de vários séculos. Além disso, haveria, também, espaço não somente para o estudo da história da educação, mas também da história das ideias pedagógicas.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>Em seu livro intitulado *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2019), Demerval Saviani realiza muito bem tal encargo para o caso brasileiro.

Outra contribuição que Willmann pode dar nos nossos dias é o da conciliação entre educação e instrução. A primeira teria mais a ver com o aspecto da formação ética do aluno, enquanto a segunda estaria ligada à formação intelectual, sendo, ambas, ensinadas em sala de aula. Ou seja, é possível que, no espaço escolar, se tenha tanto uma formação intelectual quanto uma educação ética e moral.<sup>13</sup>

Para que isso ocorra, o pedagogo austríaco reconhece que o processo de formação de professores é peça fundamental, para que as transformações desejadas, em uma sociedade, ocorram, pois a mudança não iniciaria com os alunos mas com a geração adulta, mais especificamente, com os professores. É por isso que ele passou vários anos lecionando, redigindo livros e administrando instituições educacionais com a finalidade de formar professores do Ensino Básico (vide o *Pedagogium*). A prova de que houve algum efeito positivo é que Viena, capital do Império Austríaco, tornou-se um importante centro cultural e educacional da Europa no final do século XIX até a década de 30, quando, infelizmente, os nazistas anexaram a Áustria. Com isso, o que Giroux (1997) classifica como “intelectual público” pode ser perfeitamente aplicado ao caso de Willmann.

A importância que ele dava à didática também era algo muito interessante, que devia ser levada em consideração. Nos atuais cursos de formação de professores, a didática acaba sendo estudada somente como um pequeno ramo da pedagogia. Já em Willmann, isso é modificado profundamente, dando, talvez, melhores frutos para essa área do conhecimento, isto é, a didática como uma teoria de aquisição do que possui um valor formativo, ou seja, da formação humana (ANTOLÍ, 1998).

---

<sup>13</sup> Com isso daria para colocar em xeque a tese do movimento político “Escola sem Partido” de que a escola não deva educar, mas somente *instruir*.

## Considerações finais

Em um período de grandes mudanças de pensamento no Ocidente, principalmente no mundo germânico do século XIX, a síntese da contribuição filosófica de Trendelenburg, com sua defesa da *Philosophia Perennis*, e da teoria educacional de Herbart, resultou no homem e na obra de Otto Willmann, claro que levando em consideração a sua própria genialidade e as posteriores inovações.

Willmann foi, portanto, um pensador que buscou conciliação entre os aspectos individual e social na pedagogia e na didática. Foi a partir disso que ele justificou a cientificidade de ambas as áreas e demonstrou a importância do estudo da sociologia e da história da educação (inclusive da história das ideias pedagógicas) como “ciências auxiliares”.

Além disso, ele não foi somente um homem teórico, mas também prático, pois sabia que a transformação que desejava deveria partir não dos alunos de forma espontânea, mas dos professores. É por isso que dedicou boa parte de sua vida à formação de docentes do Ensino Básico, tanto lecionando quanto redigindo material didático ou administrando instituições educacionais com essa finalidade.

Se um dia Willmann já influenciou não somente o mundo germânico, mas também o brasileiro, no âmbito católico durante parte do século XX, é possível que ele possa auxiliar novamente, mas, dessa vez, para um público mais amplo.

Por fim, o filósofo e pedagogista alemão Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), que foi perseguido pelo nazismo por defender ideias pacifistas, afirmou sobre Willmann:

Estou convencido de que chegará o momento em que os trabalhos de Willmann serão ainda mais aprofundados, não apenas por pedagogistas católicos, mas por muitos dos nossos pedagogistas contemporâneos, que se debruçarão sobre essas obras e nelas descobrirão o que há tanto procuravam (FOERSTER, 1914, p. 259 *apud* HOVRE, 1969, p. 210).

## Referências

- ACKER, L. V. Frans de Hovre: o homem e a obra. In: HOVRE, F. de. *Ensaio de filosofia pedagógica*. São Paulo: Editora Nacional, 1969. p. XIII-XX.
- AMARAL, M. N. C. P. Dilthey: Hermenêutica da vida e universalidade pedagógica. *Trans/Form/Ação*, São Paulo: Unesp. Marília. Impresso), v. 35, p. 88-114, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/38835/S0101-31732012000100007.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 de maio de 2020
- ANTOLÍ, V. B. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 77-108.
- BEISER, F. C. *After Hegel: German Philosophy, 1840-1900*. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- BEISER, F. C. *Late German Idealism: Trendelenburg and Lotze*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan, 1916.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOERSTER, F. W. Willmannals Pädagog. *Katholische Schulblätter*, abr. 1914.
- FORTES, R. V. Da “coisa da lógica” à “lógica da coisa”: a inflexão da ontologia no pensamento do jovem Marx. *Sapere Aude – Revista de Filosofia*, v. 9, p. 40-60, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2018v9n18p40-60>. Acesso em: 3 maio 2020
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, abr. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100005&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 28 abr. 2020.
- FREITAS, L. G. O. Apresentação. In: TRENDELENBURG, F. A. *A questão lógica no sistema de Hegel*: dois panfletos. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 5-13.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia

crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HILGENHEGER, N. *Johann Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massagana, 2010.

HOVRE, F. Estudo sobre as ideias de Otto Willmann. In: WILLMANN, O. *A ciência da educação, I: introdução à ciência da educação*. Porto Alegre: Globo, 1952. p. 3-120.

HOVRE, F. *Ensaio de filosofia pedagógica*. São Paulo: Nacional, 1969.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1963.

MARITAIN, J. Prefácio à edição francesa. In: HOVRE, F. *Ensaio de filosofia pedagógica*. São Paulo: Nacional, 1969. p. XXI-XXVI

MONFREDINI, I. Textos selecionados. In: HILGENHEGER, N. *Johann Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massagana, 2010. p. 35-40.

PATRÍCIO, M. F. Antelóquio. In: HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003. p. V-XI.

PINKARD, T. *German Philosophy: 1760-1860: the legacy of Idealism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PORTA, M. A. G. (org.). *Brentano e a sua escola*. São Paulo: Loyola, 2014.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TRENDELENBURG, F. A. *A questão lógica no sistema de Hegel: dois panfletos*. São Paulo: Loyola, 2018.

WILLMANN, O. *A ciência da educação, I: introdução à ciência da educação*. Porto Alegre: Globo, 1952.

---

**Submetido em 3 de agosto de 2020.**  
**Aprovado em 5 de novembro de 2020.**