



A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE JOHANN FRIEDRICH HERBART

BRUNO DELMONDES XAVIER

RESUMO

Pesquisadores da educação no Brasil têm se articulado sistematicamente, através de coletivos e produções científicas, em defesa da Pedagogia como um típico campo do conhecimento das ciências humanas, corroborando-a como ciência ‘da’ e ‘para’ a educação. Isso significa que o trabalho pedagógico não se resume à docência dos Anos Iniciais ou do Ensino Fundamental. A cientificidade da educação é mais abrangente e complexa que a prática docente. Logo, não é possível dissociar teoria e prática da atividade pedagógica, pois o pedagogo lida com processos de formação humana entre dimensões que organizam a prática educativa. Diante disso, objetivou-se neste breve recorte de pesquisa trazer algumas reflexões sobre a Pedagogia como um campo típico do conhecimento humano, à luz do filósofo, psicólogo e pedagogo alemão *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841). Para tal feito, centralizou-se o estudo na obra *Pedagogia Geral*, 3ª edição traduzida na língua portuguesa e lançada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2014, por meio da metodologia de análise bibliográfica. Ao trazer elementos constitutivos de sua sistematização e organização pedagógica, foi realizado um breve diálogo através de algumas concepções teóricas críticas. Para Herbart, não bastaria a experiência e vivência do professor para se ensinar. Sua epistemologia exige ciência e capacidade intelectuais, além de disciplina, ordem e moralidade para a formação do ‘caráter’. O objetivo de sua teoria é formar o indivíduo como totalidade harmônica e pessoa responsável, à luz de um elitismo pedagógico, aristocrático de sua época. Embora sua teoria pedagógica tenha forte influência metafísica e positivista, dentro dos limites de seu tempo, sua defesa pelo reconhecimento da Pedagogia como uma área típica das ciências humanas trouxe importantes contribuições para o debate educacional.

Palavras-chave: Pedagogia; Ciência da Educação; Johann Friedrich Herbart.

1 INTRODUÇÃO

Na medida em que o ser humano extrai sua subsistência da natureza através do trabalho, atividade essa de ação direta e intencional à transformação do real dado, cria-se a dimensão humana, o mundo da cultura. Mas, antes de agir materialmente na natureza, é necessário que o ser humano represente mentalmente as propriedades do mundo real com conhecimento, atribua valores a tal ato, e estruture suas representações simbólicas. Pois, se “não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens” (Saviani, 2015, p. 287).

A educação é uma dimensão tipicamente humana, vinculado aos processos de trabalho, caracterizada como uma ‘segunda natureza’ que, para além das capacidades biofísicas, faz-se necessária para que os seres humanos criem meios de transmissão-assimilação de elementos historicamente produzidos – conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades – em benefício das gerações atuais e vindouras (Saviani, 2015). Essa dimensão humana tem por teleologia evitar repetir os mesmos processos anteriores de experimentação e elaboração da produção humana.

A educação está vinculada à atividade humana de trabalho. Dessa forma, corrobora-se a denominação de trabalho educativo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13). Para atingir os objetivos de transmissão-assimilação da cultura humana, é de fundamental importância a identificação dos elementos culturais a serem assimilados, bem como as formas adequadas de se desenvolver pedagogicamente a transmissão desses conteúdos. Embora a didática do ensino-aprendizagem esteja contida na dimensão educacional, e educação não se resume somente ao ensino. O fenômeno educativo possui mais complexidades do que a resolução do ‘como fazer’.

Tendo em vista a educação tipicamente escolarizada nesta forma social, a importância do professor e sua regência emergem aliadas à função essencial da escola, principalmente no que se refere ao destinatário do trabalho educativo: o aluno concreto, aquele indivíduo síntese de determinações as quais não escolhera. Na perspectiva histórico-crítica, a relação *forma-conteúdo-destinatário* precisa estar comprometida com a formação humana crítico-emancipatória, com vistas à superação e transformação dos obstáculos ao pleno sentido de humanização do ser humano.

Ademais, Martins (2011) preconiza que todo plano de ensino precisa estar calcado na adequação dos conteúdos clássicos no trabalho educativo, isto é, nas máximas conquistas científicas, artísticas e filosóficas da humanidade que resistem aos embates do tempo e das validações. Também, das formas adequadas em se transmitir estes conteúdos e no trato das especificidades do aluno, destinatário da situação educacional que, em cada período de sua vida, apropria-se historicamente daquilo que fora a ele legado.

Diante dessa breve compreensão crítica de educação e sua fundamental importância neste modelo de sociabilidade, tem-se visto ávidas discussões acerca do estatuto teórico-epistemológico da Pedagogia como ‘ciência da educação’. Através do contato com a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia¹ (RePPed), coletivo de professores e pesquisadores que defende esta concepção, é possível reconhecer a Pedagogia sob perspectiva epistemológica, científica, como curso de formação de professores, formação de formadores e profissão.

Libâneo (2010) percebe em suas pesquisas que o campo dos estudos específicos em Pedagogia foi redescoberto nos anos 2000, mas seu interesse de aprofundamento científico encontra-se em baixa pelos próprios intelectuais do meio educacional, diante da realidade da profissão. Uma das razões da desconsideração da Pedagogia como um rico e específico campo epistemológico da educação deve-se ao reducionismo à sociologia, à psicologia e à política na educação, como redutos explicativos do fenômeno em questão.

Embora haja movimentos contemporâneos em prol do reconhecimento da Pedagogia, essa tentativa de cientificização, organização e sistematização dessa área do conhecimento das ciências humanas não é recente. Assim, o objetivo neste texto foi trazer brevemente as contribuições do filósofo, psicólogo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart para a discussão desta pauta, por meio da análise bibliográfica de sua obra e de alguns autores críticos da educação para dialogar com a concepção herbartiana. Esse é um recorte de pesquisa proveniente de uma tese de doutoramento em Educação, em fase de elaboração.

¹ A Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) constitui-se como um coletivo acadêmico democrático que se propõe a integrar pesquisadoras/es, profissionais e estudantes de Pedagogia no desenvolvimento de agendas interinstitucionais de pesquisas, práticas de divulgação científica e experiências formativas que promovam a concepção de Pedagogia como Ciência da Educação. A concepção de Pedagogia como Ciência da Educação - princípio constitutivo da Rede - se respalda em uma perspectiva epistemológica pela qual a educação, como prática social, é assumida como objeto de produção de conhecimentos científicos, resultantes de pesquisas que alimentem o campo disciplinar dos estudos pedagógicos em colaboração com aportes de outras ciências humanas e sociais. Fonte: <https://reppedbrasil.wixsite.com/rede-nacional-de-pes/blank> (acesso em 13/11/2024)

2 METODOLOGIA

Para o objetivo aqui proposto, foi necessário contemplar uma abordagem qualitativa na pesquisa, no sentido de oferecer significados às abordagens e complexidades que toda a análise aqui prevista exigirá. Severino (2007) define a pesquisa qualitativa como um campo aberto e flexível para instrumentalização e coleta de dados, pois busca compreender o universo social a partir das perspectivas e convicções do pesquisador. Porém, vale considerar que não é isenta do pesquisador. Por isso, é necessário um justo compromisso ético e rigor metodológico na coleta e interpretação dos dados e, fundamentalmente, uma teoria que dê sustentação científica.

Aqui foi possível analisar e evidenciar concepções da Pedagogia pelo método materialista histórico e dialético, cuja busca da teoria preconiza instâncias de verificação da verdade pela prática social e histórica. Nessa episteme, não há sentido de neutralidade, mas de busca objetiva de uma teoria que explicita a lógica interna do seu movimento real, no plano da abstração (Netto, 2011).

Adotou-se a análise bibliográfica, pois, à luz de Oliveira e Severino (2016; 2007) caracteriza-se como estudo secundário, que permite ao pesquisador o aprofundamento dos conhecimentos acerca do objeto em foco, fornece articulada base teórica a dados empíricos e, sobretudo, permite identificar lacunas a explorar no decorrer da pesquisa, evitando a duplicação de esforços. Embora haja uma vasta produção bibliográfica de Herbart, realizou-se a opção de centralizar a discussão somente na obra *Pedagogia Geral* (2014), por entender que a sintetização de suas principais ideias para a Pedagogia foi suficiente nesta discussão. Utilizou-se outros autores críticos para dialogar com as concepções herbartianas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nascido em 1776, Johann Friedrich Herbart foi contemplado por uma frutuosa fase da filosofia alemã do início do Século XIX, tendo os filósofos Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, o pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi influenciando significativamente as ciências humanas. Posteriormente, conta-se com a filosofia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel e vários outros pensadores de sua época.

Herbart (2014) suscita a centralidade da pedagogia como um campo típico do conhecimento humano. Reconheceu que as disciplinas que explicam a educação não poderiam referenciar-se uma em comparação à outra. Mas, preconizava a unidade de pensamento em função da “totalidade de uma ocupação tão múltipla nos seus aspectos e, no entanto, tão intimamente ligada em todas as suas partes, como é o caso de educação” (Herbart, 2014, p. 44). Seria seguramente melhor se a Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente. Deste modo, tornar-se-ia o centro de um círculo de investigação, já sem correr o perigo de ser regida por um estranho conceito, à semelhança de uma província conquistada e distante. Só nas circunstâncias em que toda e qualquer ciência se esforçar por se orientar à sua maneira e com a mesma força que as ciências afins, pode surgir um benéfico intercâmbio entre todas (Herbart, 2014, p. 13).

Essa potente sugestão advém de uma crítica elaborada com relação às tendências pedagógicas kantianas, das concepções de Pestalozzi e seus discípulos, as quais supervalorizavam a experiência dos professores e preceptores, em detrimento das elaborações mais organizadas e sistemáticas do ensino. Embora as críticas tenham sido contundentes, Pestalozzi foi uma das maiores influências do pensamento pedagógico herbartiano (Herbart, 2014).

Em suas obras pedagógicas há uma visão metafísica de mundo, fortemente influenciada pela filosofia de Kant, Fichte e de Schiller. Havia um elitismo no seu ideal pedagógico, aristocrático. Em sua concepção pedagógica, a dominância da educação se

concretizaria na atuação do pedagogo se fosse possível inculcar uma ideologia ampla aos alunos, capaz de dissolver os males do meio ambiente e reunir os aspectos benéficos. E para isso, “é evidente que só uma educação particular e em circunstâncias favoráveis pode garantir esta possibilidade à arte do mestre”, já que, em sua concepção, “o mundo depende de poucos e pouco são os que realmente são bem formados e que o podem conduzir bem” (Herbart, 2014, p. 26).

Trazendo essa concepção para a realidade educacional nos dias de hoje, não há traços constitutivos que conceba uma educação popular nessa dimensão excludente do pensamento herbartiano. Porém, o que torna relevante em seus escritos é a defesa de uma unidade articuladora da educação na disciplina pedagógica, sistematicamente articulada. “O educador tem sempre em mente a totalidade da multiplicidade, porém de forma reduzida ou aumentada” (Herbart, 2014, p. 58).

Ademais, a discussão das formas do ensino faz-se presente em seus escritos. Em dado momento do texto, enfatiza-se a centralidade do trabalho educativo do professor. No que diz respeito às maneiras de se ensinar, Herbart reconhece a individualidade de cada partícipe, seja enquanto professor ou aluno. A adaptabilidade, o aceitar de ambos os partícipes na situação educacional dá-se até certo grau. Mas, entre a detestável repetição das aulas e no modo demasiadamente rebuscado de se ensinar, recomenda-se que “a melhor maneira é aquela que concede a maior liberdade no *âmbito* que o presente trabalho pretende preservar” (Herbart, 2014, p. 95).

Herbart considerava importante o que os pedagogos denominavam de *métodos* – as maneiras de se ensinar – como um aliado instrumental no ensino. Desde que, dadas as circunstâncias, o educador fosse profícuo em alternar sua forma de trabalho educativo, de modo a evitar a passividade do aluno. Nessa perspectiva, o movimento do espírito² dos alunos sempre geraria uma tensão, uma expectativa. De fato, as propostas apresentadas jamais ousaram atribuir a totalidade da visão conjunta da pedagogia aos aspectos específicos, tampouco a um único ponto do fenômeno educativo e suas múltiplas formas de manifestação.

Nesse sentido, corrobora a ideia supracitada, porém, sob um aspecto crítico. A dimensão pedagógica em sua pluralidade dos conhecimentos e saberes humanos são comumente explicadas pela sociologia, psicologia, filosofia, política e outros campos disciplinares da educação. O que a Pedagogia faz é “integrar num todo articulado os diferentes processos analíticos que correspondem aos objetos específicos (e parciais) de estudo de cada uma das ciências da educação” (Libâneo, 2010, p. 29).

Herbart contribuiu significativamente ao imputar importância da epistemologia pedagógica, no sentido discursivo de um método mais rigoroso, controlado e consciente de suas especificidades. Através de suas obras, emerge, com plena clareza, um empenho da pedagogia de constituir-se como “ciência”, ainda que como ciência filosófica, e, portanto, o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia. O outro caráter fundamental dessa concepção educativa está ligado ao profundo humanismo que a inspira. O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do “caráter” no âmbito da educação moral e da educação estética (Cambi, 2015, p. 431).

Nesse pensamento, a cientificidade pedagógica se liga intimamente à reflexão filosófica, conjugando teoria e prática. Herbart insere na Pedagogia a ‘ciência’ e a ‘arte’, em um lugar de síntese também das outras ciências humanas, tais como a psicologia, ética, metafísica, dentre outras (Cambi, 1999).

Pode-se compreender que a Pedagogia é um campo de conhecimento globalizante, cuja

² Aqui o termo *espírito* em Herbart não traz alusão a qualquer dimensão religiosa, apesar da influência em seus escritos, sobretudo, no que tange aos aspectos morais em sua pedagogia. Neste excerto, significa as funções psicológicas do indivíduo que recrutam a atenção, o interesse, aspectos volitivos e afetivos na situação educacional.

problemática é a dimensão educacional na sua totalidade e historicidade, em face dos estudos sistemáticos do ato educativo, não reduzidos apenas à prática docente. Esse fenômeno se apresenta socialmente em conflitos e interesses na sociedade. Entende-se também, à luz de Franco, Libâneo e Pimenta (2007), que a Pedagogia assume um campo teórico-prático de intencionalidades educacionais, composto por um arsenal de saberes e fazeres. A dimensão epistemológica da pedagogia constrói-se pela reflexão sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de autoesclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica. A dimensão prática constitui-se nesse campo de tensão entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as solicitações advindas das novas intencionalidades que se organizam no processo (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 70-71).

A Pedagogia não pode teorizar a prática sob uma forma positivista e ‘encapsulável’, a ponto de poder reproduzi-la uniformemente em contextos diferentes, tampouco intervir na prática educativa de forma direta, sem a reflexão sobre a prática. Entre a pedagogia e a educação há relação recíproca de interdependência. Enquanto ciência da educação, a Pedagogia precisa ser considerada uma ciência ‘da’ educação ‘para’ a educação, e vice-versa. O educador, por sua vez, representa a instância mediadora entre teoria e práxis educacional onde a Pedagogia, enquanto ciência, pode tornar-se prática por meio da pesquisa e ensino (Schmied-Kowarzik, 1988).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste breve recorte de pesquisa, foi possível compreender a importância de Herbart em sua tentativa de sistematizar e organizar a Pedagogia como típico campo das ciências humanas no início do século XIX. Apesar de seu método metafísico, influenciado por vários outros filósofos alemães de seu tempo, sua contribuição se faz importante nesta luta de legitimação da Pedagogia como a ciência da educação, que possa constituir-se em unidade a totalidade disciplinar do fenômeno educativo.

De fato, em Herbart (2014) o trabalho pedagógico é minuciosamente teorizado, sob uma peculiar originalidade, abrangendo desde a trajetória de interesses da criança, a capacidade de criação, a plasticidade e a multiplicidade das representações simbólicas, articuladas com conhecimentos e saberes desenvolvidos no ensino. Embora reconheça que não há como desenvolver capacidades de tomar decisões tão cedo nas crianças, a moralidade e necessidade de ordem e disciplina é um importante traço de sua pedagogia. Assim, um longo caminho educativo precisa ser percorrido até que se tornem adultos, a ponto de governarem a si próprios. Dadas as ressalvas de seu mecanicismo e rigidez epistemológicos, seus postulados demonstraram a necessidade de uma teoria pedagógica para o educador. Somente a experiência e vivência do professor não bastam. É necessário “uma ciência e capacidade intelectual tais, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo” (Herbart, 2014, p. 19). Essa ânsia em trazer métodos, sistematizações e organização ao trato teórico dos problemas educacionais, por outro lado, carece da consciência histórico-social, considerando que os rumos que a humanidade traça, trará constantemente a necessidade de adaptação às situações novas de reprodução da vida social.

Mesmo diante dos limites e sob um aspecto histórico-crítico, a obra herbartiana ainda contribui para que pesquisadores da educação tenham a possibilidade de retornar a seus postulados e extrair o que há de contribuições para os tempos vigentes de educação escolarizada. Acredita-se, portanto, que a ciência pedagógica – tendo por seu objeto central a educação – precisa estar pautada em história e *práxis* (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007). A sofisticada arte de articular a teoria educacional com a prática educativa, tendo a Pedagogia legitimada como a ciência da educação, será um poderoso instrumento político-emancipatório nas diretrizes e demandas educacionais e refletirá na formação de pedagogas(os) e professores.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. tradução: Álvaro Lorencini. 1ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63–97, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. tradução: Ludwig Scheidl. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**: contribuições à luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2011. 249 f. - Tese (Livre-Docência) Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.