

## EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL EM DEWEY E HERBART

EDUCATIONAL EXPERIENCE IN DEWEY AND HERBART

*Odair Neitzel<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O presente artigo, derivada de pesquisa bibliográfica e pretende explorar alguns conceitos do pensamento de Dewey e Herbart, sinalizando para a importância do pensamento destes pensadores, alguns pontos de convergência e divergência em suas propostas educacionais. O artigo pretende mostrar como os autores concebem a experiência educacional, suas considerações da experiência empírica e da tradição cultural na educação dos indivíduos. O texto pretende apontar que Dewey não é tão assistemático e Herbart tão formalista como muitas vezes são retratados pela história da educação. Ambas as propostas são diretivas sendo que Dewey intenciona o desenvolvimento de sujeitos democráticos e Herbart, de sujeitos morais.

**Palavras Chaves:** Dewey. Herbart. Experiência. Educação.

### **ABSTRACT:**

This article derived from literature research and intends to explore some concepts of the thinking of Dewey and Herbart, signaling the importance of thinking of these thinkers, some points of convergence and divergence in their educational purposes. The article intends to show how the authors conceive of the educational experience, their considerations of empirical experience and the cultural tradition in the education of individuals. The text intends to point out that Dewey is not as unsystematic and Herbart as formalist as they are often portrayed by the history of education. Both proposals are directives being that Dewey intends the development of democratic subjects and Herbart, of moral subjects.

**Key Words:** Dewey. Herbart. Experience. Education.

### **Para começo de conversa...**

O presente artigo tem a pretensão de ser uma contribuição para compreender a concepção de experiência educacional em Dewey e Herbart, que na história da educação são contrapostos e apresentados em muitas situações como divergentes. Os esforços do texto são de apresentar elementos adicionais ou retomar algumas de suas concepções em relação ao fenômeno educacional. Experiência educacional aqui não pode ser confundida com experiência sensível ou empiria, mesmo que a empiria seja incorporada por ambas. Recair nesta confusão seria um reducionismo esdrúxulo.

Além disso, Herbart e Dewey, mesmo sendo autores com propostas divergentes, foram vítimas de um mesmo mal: foram duramente criticados e rotulados na tradição do pensamento pedagógico. As razões para tal podem estar em primeiro lugar no desconhecimento dos

---

<sup>1</sup> Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS; Doutorando em Educação (Linha de Fundamentos da Educação) pela Universidade de Passo Fundo – UPF.

escritos dos próprios autores e em segundo momento, em razão dos autores serem tomados como contraponto na defesa de propostas educacionais alternativas. Herbart nesse sentido é acusado de formalismo em excesso e Dewey de propor uma escola que sustenta certo relativismo pedagógico. Além disso, pretendemos indicar que nem Dewey foi tão assistemático como muitas vezes é entendido, e nem Herbart foi tão tradicional quanto o acusam, quando esta subentende mera transmissão de conceitos.

Outro fato importante e que de alguma forma nos põe a pena a mão, é o fato que ambos, em épocas e contextos políticos ideológicos distintos, acreditaram e puseram fé na reforma da educação e sistematização dos processos educativos como caminho para a reforma da sociedade. Herbart no contexto do século XIX, na Alemanha ainda feudal e miserável de Humboldt e tantos outros pensadores da *Aufklärung*; e Dewey no contexto da sociedade Americana que se alimenta do sonho de consolidar a ideal de uma sociedade livre, igual e democrática.

Diante do contexto da pluralidade e complexidade do fenômeno educativo contemporâneo em que, por momentos, somos tomados pela impressão de perda de nós mesmos, em relação a educação, do ofuscamento de seu sentido, o texto pretende sinalizar minimamente, para a retomada destes autores como caminho possível para encontrar elementos para fomentar o processo educativo contemporâneo.

São dois pensadores que, pelo menos na educação brasileira e, ao menos em termos, foram lidos de modo equivocado e condenados cedo demais a ficar à margem dos discursos pedagógicos. Dewey geralmente é lido pelos seus críticos e comentarista como ícone do pensamento liberal, do relativismo e do psicologismo em que se tornou o movimento do escolanovismo no Brasil. Em certas situações, Dewey é mais instrumento de crítica à educação tradicional e menos uma proposta de educação progressiva.

Já Herbart e os herbartianos, teve adeptos e simpatizantes em vários lugares do mundo como no Japão, Inglaterra e nos Estados Unidos, mas que encontrou em seu sucesso também as razões da sua crítica. São duas duas fortes razões segundo Joaquim Ferreira Gomes e que foram decisivas: Primeiro “O enfatuamento científico (traduzido na ânsia de «metodicidade», de «logicidade» e de «sistematicidade») e o interesse pelos problemas educativos”(2010, p. XXV). Uma segunda razão está na difusão do pensamento de Herbart associada ao fanatismo dos herbartianos, “fanatismo que se explica, ao menos em parte, por uma falta de consciência histórica, uma falta de consciência da necessidade de se adaptar constantemente a situações

novas” (Ibid). Esse suposto sucesso do pensamento de Herbart não teve tanto êxito no Brasil, o que não significa que o herbartismo - derivação do pensamento de Herbart - não teve influência forte na educação brasileira, principalmente na educação fundamental.

Em relação a importância que ambos os pensadores dão à educação e ao modo como a sistematizaram, é possível encontrar muitas semelhanças nas concepções de Dewey e Herbart, salvo as diferenças. É preciso considerar que Dewey teve contato com o pensamento de Herbart antes de seguir suas próprias trilhas e se opor a alguns dos aspectos do herbartismo. Segundo Gomes, o “formalismo e essa rigidez [do herbartismo] explicam, ao menos em parte, os ataques que lhe dirigiram um John Dewey – que, aliás, durante algum tempo pertenceu a grupos herbartianos”(2010, p. XXV). A rigidez e o formalismo da pedagogia herbartiana não possui muita correspondência com os princípios da Escola Nova afirma Gomes.

Podemos encontrar elementos desta crítica de Dewey a Herbart em sua obra *Democracia e Educação*, mais precisamente no capítulo seis, onde contrapõem educação *conservadora* e educação *progressiva*. Para Dewey, a educação conservadora e nesse caso, como formação, tem o mérito de negar a existência de faculdades inatas, mas exagera no papel conhecimento sobre o espírito. A teoria conservadora dos herbartianos não concebe a educação como desdobramento ou como aperfeiçoamento, mas como “formação do espírito pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdo por meio da matéria apresentada do exterior”(DEWEY, 1979, p. 75). Dewey aponta que nesta teoria educacional “O espírito é simplesmente dotado do poder de produzir várias qualidades de reação segundo as várias realidades que atuam sobre ele. Essas reações qualitativamente diferentes chamam-se apresentações (*Vorstellungen*)” (ibid).

Dewey ainda reconhece o mérito de Herbart pela inserção da psicologia como pressuposto para a compreensão da aprendizagem e fundamentação dos processos de representação (*Vorstellungen*). Herbart pode ser considerado o precursor da psicanálise, cem anos antes de Freud. As *Vorstellungen* segundo Dewey poder ser um dado que, “Uma vez chamada à existência, toda a apresentação persiste; pode ser recalcada para baixo do ‘limiar’ da consciência, por novas e mais fortes apresentações produzidas pela reação do espírito a um novo material, mas sua atividade persiste por seu próprio e inerente impulso, abaixo da superfície da consciência” (1979, p. 76). Herbart toma aquilo que era tido como faculdades (memória, pensamento, percepção) e pensa elas como “associações e conjuntos ou conjunções” das reações que o espírito provoca a partir dos estímulos exteriores(1979, p. 75).

Para Herbart, o espírito é o resultado concreto de arranjos de várias qualidades de acordo com o conteúdo apresentado ao espírito, pois os objetos apresentados despertam certas reações.

Outro mérito de Herbart segundo Dewey está no fato de ter tornado o ensino algo que se dá de modo consciente frente a métodos do treino e acaso. “Ensinar se tornou uma atividade consciente, com escopo e processo definidos, em vez daquele conjunto de inspirações casuais e de subserviência à tradição”(1979, p. 77) . Todos os saberes se tornam passíveis de ser ensinados a partir de sua teoria. Aboliu a noção de faculdades inatas, chamando atenção para o material e o conteúdo do saber. O novo deveria ser apresentado convenientemente para se conectar ao velho.

Um dos problemas da proposta de Herbart alega Dewey, é dar demasiada ênfase ao dever do professor de instruir os discípulos e desconsiderar o privilégio de aprender. Dá muita importância aos métodos formais desconsiderando atitudes e disposições vitais inconscientes. E é o “formalismo e sua rigidez” justamente a razão dos ataques ao herbartismo (GOMES, 2010, p. XXV).

A crítica de Dewey é plausível quando observamos o modo como o herbartismo tomou e deu sequência à proposta de Herbart. O herbartismo assume o caráter extremamente formal, cientificista e logicista como demonstra a citação que segue:

Os mais importantes pontos da pedagogia científica podem distribuir-se pelos números de uma seis: um fim (virtude ou força do caráter moral); duas ciências auxiliares (ética e psicologia); três partes principais (governo, instrução e cultura moral), quatro graus formais de instrução (clareza, associação, sistema e método), cinco ideias práticas (liberdade interior, perfeição, benevolência, direito e recompensa), seis interesses (empírico, especulativo, estético, simpatético, social e religioso). (Wagner apud GOMES, 2010, p. XXV).

O que se percebe justamente é um formalismo extremo, lógico e inclusive com aporte matemático. Difícil é saber e não é o objetivo deste texto, mas cabe registrar, o quanto desse formalismo realmente é pensamento de Herbart e quanto é uma interpretação das correntes que se seguiram a ele. É muito similar ao processo de acusação de Dewey como mentor de uma proposta de educação que apela ao espontaneísmo, distorcendo a sua obra sem conhecer efetivamente a mesma.

Vale sinalizar também para a proximidade das duas teorias, tanto a progressiva como a proposta de instrução-educativa de Herbart, sendo que ambas consideram a experiência sensível e empírica como ponto de partida, mas ambas exigem uma dose de formalismo, organização e sistematização. Dewey em vários momentos de *Experiência e Educação* alerta

que fazer educação progressiva é algo difícil. Passamos agora a nos ocupar e esquadrihar minimamente como este pensa a experiência educacional.

### **Experiência educacional em Dewey**

Dewey apresenta sua concepção de educação progressiva em contraponto a educação tradicional. Define como tradicional a educação que pretende transmitir o passado as novas gerações(2010, p. 20). A proposta de uma educação progressiva centraliza-se na teoria da "experiência". Essa proposta educativa tem como pressuposto, o cultivo e a expressão da individualidade, o fomento da atividade livre, o desenvolvimento da aprendizagem pela experiência e vivência do saber, inclusive a partir da interação professor e aluno, além de desenvolver habilidades e técnicas que impliquem diretamente e de modo vital na existência dos sujeitos(2010, p. 20).

A proposta metodológica e didática visa aproximar a prática do ensino com a práxis ou a experiência do real. Ao encaminhar a discussão na busca por uma definição de uma experiência educativa, Dewey alerta para as dificuldades presente em uma proposta de educação progressiva e portanto, a necessidade constante de pensar sobre o processo. Da mesma forma alerta para o fato de que uma nova proposta educacional não elimina ou substitui integralmente a proposta tradicional, que possui elementos que precisam ser considerados(2010, p. 24–25).

O princípio da educação progressiva “ênfatisa a individualidade”. Apesar da diversidade de concepções de educação nova de seu tempo, as filosofias da educação destas diversas concepções possuem alguns princípios em comum. Defesa da individualidade frente a verticalização e imposição; atividade livre frente a disciplina externa; aprendizagem pela experiência frente ao ensino “expositivo” (textos e professores); aquisição de habilidades e técnica visando os fins vitais à vida do aluno invés do exercício e do treino; preparação para o presente frente a preparação ao futuro remoto; contato com a dinâmica do mundo invés de matérias estáticas. Para Dewey, não basta conceber os saberes abstratamente. É preciso que se tornem concretos. Porém precisa-se estar atento, para que essa nova filosofia não seja construída simplesmente como negação daquilo que se pretende evitar, mas que seja, positiva, ou seja, propositiva.

Assim, Dewey pretende fundar uma nova Filosofia da Educação, que tinha “uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real com a educação” (2010, p.

22). O desenvolvimento construtivo e positivo desta Filosofia da Educação, está ligada a uma ideia correta de experiência. A questão da educação progressiva é: “qual é o lugar e o significado da matéria curricular e de sua organização dentro da experiência? Como funciona a matéria curricular? Há algo inerente à experiência que leve à direção progressiva de seus conteúdos? O que acontece quando o conteúdo e a experiência não é progressivamente organizado?” (2010, p. 23)

Para tanto Dewey ressalta a importância da orientação interna dos sujeitos. Não é por uma imposição externa, de uma autoridade imposta que é possível realizar educação, mas sim, pela autoridade interna: a convicção do aluno. Para tanto deve-se intensificar a experiência de proximidade pessoal e de trato dos mais velhos com os jovens. É preciso uma relação de proximidade, estabelecida “sem violar o princípio da aprendizagem através da experiência pessoal. Isso implica segundo Dewey, em uma “filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição da experiência individual” (2010, p. 23).

Assim, “A nova educação” requer que se repense a sala de aula. Para que a educação progressiva exista, é preciso repensar a organização curricular, evitar a invasão de liberdade por parte do adulto entre outras questões. Dewey alerta que ao propor uma filosofia da educação com base meramente na liberdade individual, corre-se o risco de que a educação possa se tornar mais dogmática que a filosofia tradicional. A nova educação, enfatiza a liberdade do aluno. A questão que se põem é: qual é o papel do professor e dos livros nesta Filosofia de Educação? Dewey não nega a importância do legado cultural humano, mas afirma que os saberes do passado não podem ser o fim da educação. Eles podem servir como meio, para compreender o presente. A questão é: como fazer com que o jovem conheça o passado para que este (o passado) ajude a pensar o presente, e o por consequência, o futuro? Dewey questiona: “como poderá o jovem se tornar conhecedor do passado de forma que tal conhecimento seja um agente poderoso na avaliação da vida atual?”(2010, p. 25).

Nesse sentido, Dewey discute as razões pelas quais o processo educativo deve estar associado a experiência, como por exemplo, proporcionar humanização. A experiência para ser educativa segundo Dewey, precisa ser *organizada e planejada*, o que nem sempre é algo fácil. Em todo caso, ao proporcionar o ensino através da experiência, é preciso cuidar para que essa experiência tenha qualidade, que em Dewey é sinônimo de “respeito à liberdade individual e da decência e delicadeza nas relações humanas” (2010, p. 25).

A partir destas considerações chegamos a questão central em Dewey e, que é um de nossos propósitos neste ensaio: sua concepção de experiência educacional. Dewey alerta que “Experiência e educação não são equivalentes”(2010, p. 27), de tal modo que algumas experiências são até deseducativas, quando impedem o amadurecimento para experiências educativas futuras. Segundo Dewey,

Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiência mais ricas no futuro. Uma outra experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. Uma outra experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se torna dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e “interessante”, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. A consequência da formação de tais hábitos é a incapacidade de controlar experiências futuras que passam a ser consideradas, ou como fontes e prazer, ou de descontentamento e revolta. Diante dessas circunstâncias é dispensável falar de autocontrole (2010, p. 27).

A qualidade da Experiência não é tão somente um problema das escolas tradicionais, mas é um problema que o jovens se depara no processo de aprendizagem. As falhas estão associadas a qualidade da experiência, e que tem dois aspectos: O (1) imediato, que é “ser agradável ou desagradável” e a (2) implicação de determinada experiência para as experiências futuras. A grande dificuldade implícita nesta questão é o desafio para o educador, de proporcionar experiências significativas, que se “perpetuem em experiências futuras”, sem que estas provoquem “resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis”(2010, p. 28–29).

Esta é uma das razões pelas quais Dewey afirma que a educação progressiva é difícil e exige planejamento e organização da experiência educativa. Deve-se desenvolver um plano organizado que a oriente a experiência e permita coordenar os processo, desde que este não imobilize e suprima a educação a sua dinâmica. Como pano de fundo deste planejamento deve estar a ideia de continuidade - *continuum*, de progressão. Geralmente associamos a organicidade de uma proposta educacional com a educação tradicional. Alerta porém Dewey que isso “não significa que a educação progressiva seja uma questão de improviso sem

planos”, o que refuta de certo modo a associação da educação progressiva de Dewey à ideia de “espontaneísmo” (2010, p. 29).

Uma das afirmações que, ao nosso ver, pode levar a mal entendidos, é aquela em que Dewey defende que a organização da educação ou de que uma metodologia organizada a partir da própria experiência educacional, é diferentemente da educação tradicional, que se basta com a tradição cultural e um conjunto de abstrações e disciplinas. A educação progressiva não pode se estabelecer *apriori* desta forma. As escolas progressivas “não podem tomar como base tradições estabelecidas e hábitos institucionais, devem proceder *mais ou menos ao acaso*, ou serem direcionadas por ideias que, quando articuladas e coerentes, formam uma filosofia da educação”(2010, p. 30 grifo nosso). Alerta Dewey que é preciso estar atento para que a experiência do aprendiz seja significativa, para as experiências que se sucedam uma a outra de modo progressivo.

Evidencia-se como eixo da educação progressiva a experiência, entendida como um processo organizado e planejado, com continuidade e progressão. Isso não é tarefa fácil, e se mostra mais complexa que a educação tradicional. Primeiro (1) por que os conteúdos não podem ser definidos de antemão. Métodos, conteúdos e as relações são decididos a partir das circunstâncias. Embora mais simples, não é fácil. A educação progressiva precisa organizar os saberes de modo que sejam “uteis” e significativos. Porém, em momento algum significa excluir os saberes.

Cabe agora esclarecer mais precisamente os critérios de definem o conceito de experiência em Dewey. Retornemos a aquilo que Dewey denominou de *continuum* da experiência. Essa concepção deu força a proposta de uma educação progressiva, e ao mesmo tempo, “parecer mais de acordo com o ideal democrático” e apresenta uma “natureza mais humana em comparação a frequente rigidez dos métodos da escola tradicional”(2010, p. 34). É humanista não com o sentido de uma formação letrada, esclarecida, erudita, mas de tato e de relação com os outros, principalmente na relação educador e educando.

O conceito de hábito nesse sentido assume importante papel para a experiência formativa. Destacamos a seguinte passagem:

A característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, que queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra pessoa que passará pelas novas experiências (2010, p. 35).

Para discriminar ainda entre as experiências (qualificadas e não qualificadas), Dewey afirma que o princípio está na de “continuidade em cada caso.” Progresso pode assim ser entendido como crescimento quando tomado na forma do gerúndio – “crescendo”. Ou seja, “[...] toda experiência é um arco onde resplandece esse mundo não viajado, cuja margem desaparece toda vez que me movo” (Alfred apud DEWEY, 2010, p. 36).

Nesse sentido, o “*crescendo*” com sentido de desenvolvimento, pode ser um exemplo de *continuum*. Porém, esse *crescendo* precisa de uma direção. “Um homem, por exemplo, que comece a roubar pode crescer nessa direção e, pela prática, tornar-se um exímio ladrão”. O crescimento não é suficiente, sendo necessário dar-lhe uma direção.(2010, p. 36). A experiência formativa dada ao acaso pode ser equivocada. O *continuum* da experiência educativa pressupõe uma direção. O crescimento está ligado com a educação, mesmo quando este o leve a prática do mal. Ora, para Dewey, reconheceremos a direção acertada se a experiência educativa “promove ou atrasa o crescimento em geral”(2010, p. 37).

Percebe-se a continuidade em experiências educativas e deseducativas, dependendo de como a experiência afeta os sujeitos, sendo que toda experiência contribui para a qualificação das subsequentes. À medida que uma pessoa faz um determinado tipo de experiência, torna-se mais “sensível e responsiva” para certas condições e fecha-se para outras. Um advogado ou professor farão experiências que o direcionarão para certas vivências que serão propositivas para sua profissão.

Assim a experiência é movimento contínuo e seu valor é dado pela direção para a qual se move. A maturidade da experiência de um educador está em poder “avaliar cada experiência dos mais jovens” que este tem ou não condições de fazer. A tarefa do educar é “ver” a direção que toma uma experiência. Nisso consiste sua maturidade. A incapacidade para realizar esta avaliação é o que Dewey denomina de “deslealdade”. Essa deslealdade por parte do educador se dá por (1) incapacidade de compreender o processo formativo da sua experiência passada, ou (2) por não acreditar que toda experiência humana e social implica em “contato e comunicação”. (DEWEY, 2010, p. 38–39).

A experiência depende das condições externas que são uma espécie de “repositório de experiências” anteriores, que tem influência e condicionam as experiências que as pessoas fazem. Ou seja, todas as contribuições materiais, científicas e culturais, a bagagem cultural humana, condicionam as novas experiências. “Se fossem destruídas as condições externas da

experiência civilizada presente, nossa experiência regrediria, pelo menos por um tempo, ao mesmo nível dos povos primitivos”(2010, p. 40).

Da mesma forma, as experiências que fazemos são afetadas pelos espaços em que nos deslocamos. Caso contrário, trataríamos a experiência como algo que acontece somente no corpo e na mente. Há elementos exteriores ao sujeito que alimentam as suas experiências. Isso evidencia-se nas diferenças presentes nas diversas formações culturais. Isso traz a exigência do educador considerar esses elementos para pensar os processos educativos e a experiência de seus alunos. Além de estar atento as condições ambientais em que está inserido o sujeito, precisa “reconhecer concretamente que as circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento” (2010, p. 40–41). Para que os sujeitos possam realizar uma aprendizagem, é preciso “estruturar esquemas de educação que, sistematicamente, subordinam as condições objetivas às condições próprias do indivíduo a ser educado” (Ibid, p. 41). Isso significa, que os produtos da experiência madura – professor, teorias, materiais, livros, aparelhos – são organizados de acordo com “às inclinações imediatas e aos sentimentos dos jovens” (Ibid, p. 42).

Essas exigências que se põem para a tarefa docente são extremamente importantes para o processo de aprendizagem e fomentem de alguma forma a interação. A interação junto com a continuidade são os princípios fundamentais da experiência. A interação diz respeito ao modo como se relacionam e interagem as condições objetivas e as condições internas de uma pessoa que realiza a experiência educativa.

Continuidade e interação são princípios muito próximos. Pela continuidade e interação, uma experiência é levada a uma situação posterior. Assim, o mundo dos sujeitos se expande ou se contrai. “A união ativa entre continuidade e interação proporciona a medida da importância e do valor educativo de uma experiência. A preocupação direta e imediata de um educador é, então, com as situações em que a interação se processa” (2010, p. 46).

Toda experiência deve preparar o aluno para uma experiência futura. Ao colocar a continuidade como fundamento da educação, é preciso considerar que o futuro está em cada “estágio do processo educativo”. A ideia de preparação para um futuro protelado, é segundo Dewey, pode ser uma “ideia traiçoeira”. Só é possível preparar para o futuro preparando para a vida presente. Isso significa que em certo sentido, “toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda”.

Assim, é equivocado crer que a aquisição quantitativa de saber das diversas áreas de saber possa ser “útil em algum momento futuro” (2010, p. 48).

Estas considerações apresentadas acima, dão uma ligeira noção do que pretende Dewey com a concepção de experiência educativa. Essa concepção muitas vezes tomada equivocadamente com empiria, é na verdade um modo alternativo à educação tradicional como modo de pensar e organizar os processos educativos. Feito isso, passemos agora a expor algumas considerações sobre como Herbart concebe a experiência educativa.

### **Experiência formativa em Herbart**

É preciso de saída alertar que a proposta educacional de Herbart não pode ser reduzida a concepção *tradicional como ênfase na transmissão de saberes*. Os esforços de Herbart para sistematizar a nascente área de saber universitária – Pedagogia - merecem o nosso reconhecimento, principalmente ao tentar estatuir uma concepção de pedagogia como área de saber. Para Herbart, a Pedagogia se apoia em duas áreas de saber completares: a psicologia e a ética. O fim da educação é a formação do caráter dos sujeitos e precisa considerar os processos psicológicos de constituição de si. A proposta de Herbart não pretende imobilizar e tornar sem ação as crianças, como veremos abaixo. Ela considera a criança em seu contexto, em sua individualidade, mas dando fundamental importância a instrução e ao ensino.

A experiência educacional é algo complexo e difícil, como Dewey também reconhecia, e no caso de Herbart, este enfatizava a necessária de sólida formação do educador. Para ele era necessário que o educador tivesse ciência e capacidade intelectual. Ciência não como “óculos”, mas como “o olhar” mais acertado dos homens sobre o mundo. Mesmo que a ciência cometa erros inclusive sobre a arte (*Kunsts*) de ensinar, ser um educador sem ciência pode alimentar uma falsa noção nos sujeitos sobre como estabelecer “contato com o mundo” (2010, p. 14).

É preciso dizer, que ao tentar de alguma forma pensar a experiência educativa em Herbart, que este implica em defender como fim da educação a formação moral (caráter) dos sujeitos. A moralidade não entendida com algo restritivo, mas um princípio da própria vida e da existência humana. A bondade ou a benevolência por exemplo para Herbart não podem ser a exceção à regra, mas devem ser a escolha livre dos indivíduos. A moralidade em Herbart tem sua “sede exclusivamente na vontade própria”. Assim, a educação deve produzir compreensão e vontade na “alma do educando”(2010, p. 48). Não defende que a finalidade da

educação está em captar finalidades isoladas como veremos adiante, mas está na finalidade da “atividade do homem em crescimento”. A moralidade em Herbart assume o status de condição humana.

Sobre a possibilidade do educador antever as finalidades futuras do educando, retornamos brevemente a Dewey, que situa nesta problemática, na pretensão de educar para o futuro das teorias tradicionais, um dos seus maiores problemas. Pois estas tornariam os jovens impotentes e sem ação. Dewey pensa uma educação para uma sociedade democrática e esta tem como condição primordial a participação ativa dos sujeitos. Neste caso não faz sentido uma educação que torna os sujeitos sem ação. Herbart também não uma educação que protela a realização da pessoa e sua educação tem a pretensão de educar os sujeitos educando-os para uma vontade livre, condição sem a qual não é possível falar de moralidade.

Esta é uma das razões pelas quais a concepção de interesse é central na proposta educacional de Herbart, que divide os interesses em possíveis e necessários. Os interesses possíveis dizem respeito aos interesses particulares dos educados e a formação de habilidades diversas, que segundo Herbart, não podem ser o fim da educação. Não haveria recuso e a possibilidade de uma educação que atenda os diversos interesses dos indivíduos em uma sociedade múltipla e complexa, que dizem respeito as aspirações particulares e aos desejos individuais. A educação deve se ocupar com o interesse que é comum e prepara os indivíduos para a vida social e humana. A educação que tem como seu fim a moralidade, é a base para todas os outros interesses. Ou seja, para o educador e para sua ação pedagógica será objeto a “benevolência e a própria vontade do futuro homem e, por conseguinte, a totalidade de pretensões, que ele, neste e com este querer, formulará a si mesmo” (HERBART, 2010, p. 47).

A partir disso a questão é: como fazer uma educação a partir da multiplicidade de coisas interessantes inerentes aos indivíduos da sociedade humana? Herbert alerta que muitas vezes o educador e educando se veem embaraçados e sufocados, “por não acreditarem na possibilidade de alcançar uma formação múltipla, se não amontoarem um grande aparato [de saberes e habilidade] e se não aceitarem tanto trabalho quantas as horas do dia” (2010, p. 71). Diante da infinidade de interesses, pretender se ocupar de todos somente leva a fadiga e ao cansaço. Assim, alerta Herbart para que suspendamos o “interesse por causa do interessante”, ou seja, na educação não se trata de classificar objetos, mas “estados de espírito” (HERBART, 2010, p. 72).

Poderíamos tomar como tarefa da educação, tantos fins quanto são autorizados pela sociedade argumenta Herbart (HERBART, 2010, p. 44–47). Porém isso implicaria em tantas buscas e investigações pedagógicas quanto tarefas e ofícios. Inevitavelmente o educador seria forçado a se ocupar e limitar a poucas regras e saberes técnicos. Não haveria recursos humanos e matérias se desejássemos alcançar todos os fins individuais de modo imediato, além de que aquilo que imaginamos algo simples poder se desdobrar em outra dezena de fins. Porém, há um fim que perpassa a todos os interesses e do qual a pedagogia possa assumir como tarefa geral e possível: a moralidade (BENNER, 1997, p. 47)<sup>2</sup>.

Apesar da multiplicidade de interesses, organizadas em torno de um objeto, a diversidade deve se dar a partir de um ponto comum. Da mesma forma, “as múltiplas facetas devem representar os lados da mesma pessoa, tal como as diversas superfícies de um corpo. O facto é que na pessoa todos os interesses têm de pertencer a uma consciência e nunca perder essa unidade” (HERBART, 2010, p. 62).

Um conjunto de partes pode constituir uma faceta da multiplicidade. Mas é preciso estar atento para não tomar uma faceta da multiplicidade como o todo. O alerta é para não exagerar nos assuntos de modo disperso. “Simplesmente a flor não deve rebentar o cálice – a abundância não pode tornar-se fraqueza mediante dispersão demasiado continuada” (p. 47). Por isso a dificuldade da educação quando pretende desenvolver múltiplos interesses objetivos de seus educandos sem se sustentar em uma base comum.

Herbart defende que os sujeitos não sejam parciais em relação a utilidade dos saberes (*nützliche Kenntnisse*) ou da empregabilidade dos conhecimentos (*Fertigkeiten zu verfügen*). Isso para que o sujeito não se atrele de modo parcial a saberes pragmáticos sem maiores aprofundamentos. Esse saber que lhes vem da experiência precisam ser aprofundados com os saberes da matemática, das ciências naturais, pela literatura, história, etc. Estes saberes tem a função de ampliar a visão que os sujeitos possuem de sua vivência pragmática de mundo.

A ampliação do saber (*Erweiterung*) depende sempre do contexto que o sujeito está inserido e é educado. A vivência individual de relação com o mundo que o cerca, como a sociedade e círculo de conhecidos são a base para pensar a instrução. A partir do saber legado pela tradição cultural humana que os dados da experiência e da empiria que provem deste meio em que o sujeito se insere, serão relacionados e amarrados. Estes saberes devem ser

---

2 Multiplicidade de interesses é um indicativo da época.

levados e ampliados a tal visão e conhecimento de mundo, que os sujeitos evoluam até o mais alto ponto e ali se assegurem.

A experiência imediata portanto, não pode ser tomada como um conhecimento em si mesmo. Herbart é firme em sua afirmação de que “cada um só aprende, aquilo que experimenta” (HERBART, 2010, p. 11). Mas questiona, sobre quem pode ter um maior “sentido” de seu trabalho por exemplo, um nonagenário educador de alguma aldeia ou os novos pedagogos. Ou seja, as experiências precisam de algum modo sobreviver ao tempo para que possam ser tomadas como um saber ou orientação. Evidencia com isso o papel a presença da ideia de ciência de da tradição.

Herbart sugere prudência para aqueles que pensam em uma experiência educativa baseada unicamente na experiência imediata. Sugere que estes pedagogos observem o trabalho de outras ciências experimentais (física e química) e a dificuldade de se “provar um único postulado no campo empírico” (HERBART, 2010, p. 12). Perceberiam que somente depois de muita observação e repetição que é possível postular alguma verdade. Ao mesmo tempo que afirma que a experiência empírica é fundamental e ponto de partida da experiência educacional, essa não pode ser limitada ou emergir de uma experiência imediata. “O período de tempo para cada uma destas experiências é, no mínimo, metade de uma vida humana” (Ibid). É preciso cuidado ainda para não tomar isso como a defesa da repetição. Herbart está tentando mostrar que a experiência educacional é de certo modo – progressiva<sup>3</sup>.

Destas considerações é preciso afirmar que o aprendizado em Herbart não é algo que se dá de modo imediato, mas é resultado de uma “sequência múltipla” de experiências. Mas as experiências múltiplas por si só, ainda não constituem em um saber, ao menos que se sintetizem e encontrem um ponto de apoio. Ela carece “formular num só pensamento a totalidade de uma ocupação tão múltipla nos seus aspectos e, no entanto, tão inteiramente ligada em todas as suas partes” (HERBART, 2010, p. 44)<sup>4</sup>.

---

3 Estes poucos argumentos de alguma forma sinalizam por que da defesa de Herbart por uma pedagogia que se pense a si mesma, que não se perca de si, ou seja, que não se torne um reduto de “seitas”. Para ele a pedagogia deve cuidar para não se perder em inúmeras teorias e esquecer daquilo que lhe é vital, o mundo das crianças, e assim, usar do conhecimento para construir “a priori os seus educandos, aperfeiçoá-los fortemente e ensiná-los de forma mística [...]” (HERBART, 2010, p. 13). Defende Herbart de que seria “seguramente melhor se a Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente.” (HERBART, 2010, parag. 11– 12).

4 A finalidade da educação (formação moral) não pode derivar da natureza das coisas. O que se pretende com a educação é permitir um processo de inserção do jovem no meio social, e por isso, são os pressupostos morais e sociais que organizam a vida social que devem nortear a educação. O educador neste caso aparece como aquele que “representa o futuro homem junto do adolescente” (Ibid, p. 46). Aquilo que está presente no futuro homem

Segundo Herbart, já em seu tempo a divisão do trabalho era algo que a sociedade considerou necessária, para que cada sujeito, pudesse se tornar bom e um especialista em sua área, para que assim pudesse obter excelência na sua atividade. Admite porém que o resultado desta dispersão de saberes é problemática à medida que limita a capacidade de fazer generalização e de entender o todo. A recepção intelectual de um saber depende de “parentesco intelectual” e “ocupações intelectuais semelhantes” (Ibid, p. 48), e portanto, educar a todos a partir das particularidades tornaria o ensino disperso e limitado. (p. 47-48).

Os conhecimentos provem da experiência e o interesse do convívio humano. A experiência pessoal porém contribui pouco, se considerar os infinitos tempos e espaços presentes e legados na cultura humana. O interesse neste caso tem participação maior que a experiência pessoal. Porém, mesmo que a experiência pessoal seja restrita, não seria tão comprometedor que um interesse de participação parcial. Neste sentido então defende Herbart, é bem-vindo o complemento na construção dos conhecimentos dos sujeitos mediante o ensino.

Para Herbart todo o fim da educação é a moralidade. Esta moralidade porém só é possível à medida que os sujeitos escolhem livremente suas ações. Não há moralidade a não ser que os sujeitos queiram e escolham para si determinados princípios morais. Estar ciente é ter conhecimento das possibilidades de escolha, ou seja, é preciso de conhecimento e clareza para poder escolher de modo mais acertado possível em direção ao bem. O conhecimento é condição para que os sujeitos possam fazer escolhas conscientes e claras. Conhecer significa realizar um processo de construção de saberes e o reconhecimento dos princípios que organizam o mundo natural e humano. Ao defende que o fim da educação que é a moralidade, Herbart tem em mente que esta só é possível à medida que a educação possibilita que os sujeitos representem esteticamente o mundo (*Ästhetische Darlegung der Welt*).

Sendo a moralidade o fim da educação, está só é possível através da formação do carácter dos sujeitos. Porém, diferente de Kant, que defendia a moralidade como o fim categórico e imperativo, deduzido da liberdade transcendental, Herbart propõem que seja ampliado o fundamento moral kantiano e ampliado a concepção e agir moral para a totalidade

---

que é o educando, no ato da aprendizagem será representado pelo educador. “Ele tem de preparar de antemão a disposição interior para esses mesmos propósitos” (HERBART, 2010, p. 46).

dos fins humanos e não somente para o ser humano como fim<sup>5</sup>.

Para Kant a vontade moral do sujeito deve ser orientada pelo conceito de liberdade transcendental e pelo imperativo categórico. Porém, Herbart questiona a possibilidade de uma educação para o conceito de liberdade transcendental, por sustentar-se na razão pura e assim, usurpar qualquer possibilidade de decisão moral dos sujeitos. Para Herbart a liberdade é uma condição que se constitui nos sujeitos e somente é possível agir moralmente se os sujeitos escolhem a partir de seu conhecimento e do seu entendimento, pela clareza conceitual, agem orientados livremente para o bem maior. Herbart de certo modo concorda que o fim da ação moral deva ser o Bem e segue Kant até esse ponto, porém acredita que vontade somente pode ser moral quando o sujeito, a partir do querer livre, possa escolher. Somente se a liberdade for fruto da formação e constituição do sujeito, e portanto, livre e responsável, que é possível defender uma proposta possível de educar os sujeitos para a moralidade ou ainda, para a humanidade. Por isso a defesa de que a educação tem o papel de prover aos sujeitos uma representação estética do mundo.

De acordo com Walter Asmus (1968), a obra “*Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*”, aberta ao público em 1804 como um anexo a em obra sobre Pestalozzi é o texto tido por muitos e pelo próprio Herbart como o escrito mais importante daquela obra, pois neste apresenta o núcleo teórico, sob o qual Herbart assentará a Pedagogia Geral publicada em 1806 e Filosofia Prática Geral publicada em 1808. A representação estética do mundo consiste em estar de posse de uma representação do mundo ampla e geral. Segundo Asmus (1968, p. 189),

[...] Preliminarmente um refinado/sensível espírito ‘diversificado’ e ‘desperto’, em contato com múltiplas formas possíveis, precisa conceber o mundo em sua aparição e múltiplas facetas, considerando todo o mundo conhecido em todo tempo conhecido”. Essa Representação estética geral do mundo, que em certa medida parte de exercícios preliminares e formais de assimilação de formas significativas, dito de outro modo, do ‘ABC da aparição’, encaminhando-se para o exercício elaborado arte de concepção e formação sobre a vida formal, dos modos de atuação principalmente das forças vitais (ASMUS, 1968, p. 189)<sup>6</sup>.

---

5 Cf. “[...] Moralität als ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffs derselben, einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit” (BENNER, 1997a, p. 47)

6 Cf. “[...] einen geschmeidigen ‘vielgewandten’ und ‘vielgeweckten’ Geist voraus, dessen Berührung durch Gegenstände möglichst ‘vielförmig’ ist, dem daher die Welt in ihrer ganzen Anschauung und Mannigfaltigkeit dargeboten werden muß, und zwar die ‘ganze bekannte Welt und aller bekannte Zeiten’”. Diese ‘allgemein ästhetische Darstellung der Welt’ ginnt zweckmäßig mit formalen Vorübungen um Auffassen sinnlicher

Ou seja, o que Herbert propõem é que o ensino, através da instrução, permita aos sujeitos construir um entendimento amplo de uma representação das forças que movem e organizam o mundo natural e humano, e assim, desenvolvam uma imagem da multiplicidade de interesses do mundo. É preciso que os sujeitos construam uma compreensão do mundo e de sua mais diversas manifestações e formações, nos mais diversos lugares e tempos.

Nesse sentido, Herbart como bom Kantiano e leitor de Hume, encontra neste a base de sua psicologia e para explicar os processos associativos de constituição dos conceitos e das representações estéticas do mundo. Ora, assim como Kant, para Herbart todo saber tem sua origem na experiência, que é alargado pelo ensino e pela instrução.

Nesse sentido é interessante pensar como Herbart pensa a empiria. O dado pode ser compreendido em Herbart como “tudo aquilo que encontramos em nosso conhecimento com um carácter de imposição: assim uma fantasia nossa não leva consigo uma referência forçosa de uma realidade de que ela pretenda ser cópia ou representação. Por outro lado, uma sensação nos traz, queiramos ou não, uma alusão a uma realidade dela e por ela sentida” (ORTEGA Y GASSET, 1983, p. XXXVI)<sup>7</sup>. O dado é para Herbart sempre uma contradição. A contradição é a base ou o que torna algo em um problema. Portanto, o dado é em Herbart um problema.

Na experiência empírica encontramos sensações, representações, conceitos que não nos são dados. A filosofia por sua vez, para não se tornar ilusória, precisa limitar suas reflexões e meditações a estas informações ou dados que a experiência fornece. Mas se a experiência fosse completa em si mesma, não careceria de um subseqüente trabalho filosófico. Pois o dado nos conduz a uma série de considerações duvidosas e céticas.

Esse ceticismo pode ser (1) inferior ou (2) superior. (1) Herbart concordo com a tese de que os saberes emergem da experiência, categorizados na sucessão temporal e espacial. Porém, de modo diferente de Kant (isso penso ser fundamental em Herbart), a categoria de tempo também emerge da experiência. Essas percepções porém, são duvidosas. No caso por exemplo da cor, é possível que um mesmo objeto, possa ser visto sob a cor branca ou azul. Por outro lado, nossos sentidos apresentam duas percepções de realidade para uma mesma

---

Gestalten, sozusagen mit dem 'ABC der Anschauung', und schreitet fort zu Übungen im Auffassen von Kunstwerken und zur Ausbildung der formerlebenden und formschaffenden Erlebniskräfte überhaupt”.

<sup>7</sup> Cf “*todo aquello que hallamos (encontramos) en nuestro conocimiento con un carácter de imposición: así una fantasia nuestra no lleva consigo una referència forzosa a una realidade de que ella pretenda ser copia o representación. En cambio, una sensación nos trae, queremos o no, la alusión a una realidade en ella y por ella sentida*”.

matéria. Qual destas realidades é verdadeira? Esse tipo de dúvida é definido por Herbart de *ceticismo inferior*.

No *ceticismo inferior* as sensações nos defrontam com todo tipo de experiência do real. Uma realidade pode ser percebida por sem fim de sujeitos. Mas vacilamos na tentativa de definir de qual e de que realidade estamos tratando. O que as sensações nos apresentam são tão somente aparências e relatividade. O mundo que se apresenta aos sentidos não é o mundo que as sensações supõem.

Nesse sentido, as formas da experiência nos conduzem a um *ceticismo superior*(2), que se liga a questão de como por exemplo se estrutura a noção de tempo ou como essa nos é dada. Como adquirimos noção de tempo e como esta se constitui a partir da realidade empírica? Da mesma forma, como desenvolvemos noções de substância e causa? Poderíamos ainda seguir com estes questionamentos com o argumento cartesiano do eu, que se apresenta como o mais evidente. Porém em que consiste este “eu”? Este conjunto de dúvidas em que nos vemos emersos é o que Herbart denomina de *ceticismo superior*, e que se dá em um patamar para além dos dados sensíveis.

Se tomamos por exemplo uma maçã, esta pode ser descrita por seus atributos ou características, como por exemplo, verde, redonda, ácida. Estes atributos acabam assumindo o lugar da coisa. Posso dizer que tenho uma coisa redonda, uma coisa verde. Contudo, por coisa entendemos a unidade. E contudo, quando nos pergunto o que é essa coisa “uma”, teremos de suplantar a unidade com uma multiplicidade de noções da coisa maçã. A contradição essencial aparece em entender a coisa com suas propriedades, sem a qual não poderíamos pensar que é contraditória em si mesma. Por isso que Herbart defende que na contradição do dado que está o problema.

Com essa problemática, Herbart penetra no problema da inerência, como no caso da maçã, que é verde e redonda. Como uma variedade de conceitos constituem um só conceito, o que está constituído pelo redondo também está pelo verde. São dois conceitos ou posições absolutas distintas. É o caso em que a experiência nos obriga a pensar ambas como uma só coisa, tornado o verde e o redondo atributos, inerências da coisa real. A solução do problema ontológico em Herbart é a variação. A coisa não somente tem uma pluralidade de propriedade, mas estas também variam. A aparência da variação é que nos é dada.

O *ceticismo inferior* e o *ceticismo superior*, lançam o pensamento e o espírito em uma espécie de inquietude, que não se satisfaz com o dado, o que o torna em um problema. O

pensamento então se põe em um movimento reflexivo em busca de soluções, de clareza, visando corrigir problemas oferecidos pela experiência. A isso que Herbart chama de filosofia. O esforço de equilibrar os inconvenientes da experiência empírica é grande.

Nesse sentido, se tratando da experiência educacional, o educador necessitará se esforçar para que o complemento aconteça. De que modo? Descreverei abaixo como Herbart a apresenta:

O ensino tece um fio longo, fino e suave (que o toque da sineta parte e, de novo, emenda), fio esse que, em que cada momento, prende o próprio movimento intelectual do aluno e que, na medida em que se desenrola, segundo a sua medida no tempo, confunde a velocidade daquele, não seguindo os seus saltos, nem dando tempo ao se repouso. Como é diferente a intuição! Ela apresenta de uma só vez uma superfície ampla e vasta. O olhar, recomposto do primeiro momento de surpresa, divide, liga, move-se de um lugar para outro, para, repousa, eleva-se de novo – junta-se o tacto e os outros sentidos, concentram-se os pensamentos, começam as experiências, de que resultam novas formas e de que despertam novos pensamentos – por todo o lado existe uma vivacidade livre e plena, em todo o lado gozo da abundância apresentada! Como pode o ensino alcançar esta abundância e este modo sem exigências e sem constrangimentos! (HERBART, 2010, p. 76–77).

A experiência empírica, dos dados as sensações, do ceticismo inferior ao superior, são fundamentais para o pensamento de Herbart. Eles são o ponto de partida do conhecimento do sujeito e da constituição de uma representação estética do mundo em que vive. Ora, sendo o mundo da experiência a base das constituições do indivíduo, à medida que infiro o mundo do educando estou inferindo o educando.

Porém, é importante relembrar que a experiência empírica ainda não é o fim da educação. Por isso se torna fundamental a instrução, que se apoia no legado cultural humano. Negar a tradição cultural e a experiência pessoal seria equivocado afirma Herbart. Seria como renunciar a luz do dia em favor da luz das velas. Há uma riqueza sublime e muito mais ampla quando transcendemos a experiência e o convívio imediato e convivemos com o passado e o legado cultural da humanidade, em outros tempos e espaços.

Nesse sentido, a experiência precisa que o ensino lhe acompanhe para ordenar, sistematizar e reunir as partes que a experiência apresenta dispersas” (HERBART, 2010, p. 79). A primeira ação da atividade filosófica é buscar tornar os conceitos claros e distintos, através da análise de suas noções constitutivas, ou seja, da sua distinção e singularização a partir de outros conceitos.

Para tanto considera a lógica uma disciplina fundamental e primeira. Ela não forja novos conceitos, mas nos mostra como devemos pensar com os conceitos que já possuímos. “Esse movimento de pensar, dirigir a clarear e corrigir os conceitos problemáticos oferecidos

pela experiência é filosofia”(ORTEGA Y GASSET, 1983, p. XXXVIII)<sup>8</sup>. Esse processo de clarificação e distinção dos conceitos não elimina as dificuldades. “[...] estas dificuldades, não sendo oriundas da confusão e indistinção com o que o sujeito manipula um conceito, nascerão do mais íntimo deste. Como superá-las? É preciso variar o conceito mesmo, transformando, completando, fazer dele outro”(ORTEGA Y GASSET, 1983, p. XXXVIII)<sup>9</sup>.

O que se percebe portanto em Herbart, é que a experiência empírica é o ponto de partida do conhecimento. Mas por si só, a experiência não se constitui em saber. Precisa que esteja ordenada e organizada. Nesse sentido, a epistemologia de Herbart é uma epistemologia realista, e portanto, que valoriza a observação e a percepção sensorial, sendo este o meio para que se possa adquirir o conhecimento.

Alunos e professor no realismo são observadores. O professor com mais experiência, tem o papel de auxiliar o aluno em seu modo de se portar diante da realidade universal. O objetivo da educação é permitir que as mentes dos estudantes estejam ajustadas a estas verdades universais. Deve se adaptar portanto, com cuidado de manter a capacidade criadora, a sua curiosidade e iniciativa.

Assim a experiência educacional em Herbart exige que o educador se apoie na psicologia e na ética. Em relação a psicologia, afirma que é condição fundamental do processo educativo que se observe os educandos e o modo como aprendem. Nesse sentido afirma que “O indivíduo só pode ser encontrado, jamais inferido”. Ou seja, só podemos deduzir uma experiência educacional de um indivíduo a partir do ponto em que se encontra, mas jamais podemos dizer exatamente quem é e como o faz (HERBART, 2010, p. 15).

Porém, o educador deve cuidar para com isso não deformar a atividade do futuro homem, não vincular o mesmo a pontos isolados, respeitando a multiplicidade de aspirações humanas, ou seja, reconhecendo e respeitando o fato de que a “educação têm de ser múltiplos”.(ibid)

Conclui-se assim, que “o verdadeiro âmago da nossa existência intelectual não pode ser formado com êxito seguro somente através da experiência e do convívio. Certamente que o ensino penetra mais fundo na oficina das ideias” (Ibid, p. 81). A educação é uma

---

8 Cf. *“Este movimiento del pensar, dirigir a aclarar y corregir los conceptos problemáticos ofrecidos por la experiencia, es la filosofía”.*

9 Cf. *“Estas dificultades, no siendo oriundas de la confusión e indistinción con que el sujeto maneja un concepto, nacerán de lo más íntimo de éste?Cómo superalas? Es preciso variar el concepto mismo, transformar, completarlo, hacer de él outro.”*

manifestação do “nosso interesse pelo mundo e pelos homens” (p. 81 § 15). O educador se torna uma fonte rica de aprendizagem por parte do aluno nesta perspectiva. O professor precisa vivificar os saberes.

Nesse sentido, Herbart se opõem aos modelos de educação natural ou espontânea. Para Herbart é loucura deixar o homem entregue a natureza ou dirigi-lo a ela<sup>10</sup>. A condição humana depende do limiar do humano. “O navio, cuja construção está feita com toda a arte para ceder às ondas e ao vento, espera pelo piloto para lhe indicar o seu destino e conduzir o seu curso de acordo com as circunstâncias” (HERBART, 2010, p. 75). O homem tem sua finalidade. A natureza prove coisas, mas que os humanos devem agrupar e buscar interligar.

Assim a educação para moralidade em Herbart está diretamente ligada com a educação da vontade dos indivíduos para a autonomia e a liberdade<sup>11</sup>. A educação deve implicar diretamente na constituição da individualidade dos sujeitos. Educar para a moralidade não significa somente permitir que o educando tenha entendimento dos pressupostos e normas morais sociais, distinguindo entre bem e mal. Não é tão somente mostrar e permitir que compreenda a escolha pelo bem como a melhor opção. Mas é preciso que está se torne parte do mesmo. Ou seja, formação moral tem a pretensão de que a vontade do sujeito se oriente pela concepção e força mais elevada de bem e justiça, se tornando o núcleo do caráter do sujeito.

### **Considerações finais**

Ao apresentar nossas considerações finais, temos a percepção de que o pensamento de Herbart e Dewey é complexo e amplo, de tal modo que o que foi exposto neste texto é tão somente uma sinalização para a importância do pensamento dos autores. Há muitos conceitos que somente podem ser compreendidos lendo os textos dos próprios autores. Um ensaio como o nosso não é capaz de apresentar um retrato preciso do pensamento destes autores, mas sinaliza para a importância de seu pensamento e para que não sejam esquecidos em nossas leituras. Pela importância que estes dois autores representam no pensamento educacional e pela complexidade de seu pensamento, carecem mais atenção e pesquisa.

---

10 Herbart aqui se refere mais especificamente a Rousseau, afirmando que a pretensão humana é justamente fugir ao limiar da existência natural e não retornar a ela, o que em sua opinião, seria abrir mão de tudo que o homem já desenvolveu e evoluiu.

11 Cf. Herbart em sua obra *Über die astätische Dastellung der Welt als Hauptgescheft der Erziehung*.

Nossa pretensão neste texto foi apresentar minimamente as concepções de experiência educacional destes autores e sinalizar possíveis convergências e divergências de seu pensamento. Percebemos nesse sentido, que ambos os autores consideram a empiria e a experiência do real como ponto de partida do processo educacional e da mesma forma, ambos de alguma forma consideram em suas propostas educacionais a importância da tradição cultural como necessária para organizar e sistematizar a experiência. Sem esta tradição cultural estaríamos desconsiderando a própria humanidade afirma Dewey e condenados a um regresso a um estado primitivo.

Fica evidente que ambos os autores consideram que o indivíduo se constitui a partir da experiência de mundo que faz. Ora, para que a experiência e a relação com o mundo sejam educativas, é preciso refletir sobre estes dados. Para que a experiência educacional seja positiva, Dewey vê como necessário organizar as experiências de modo progressivo. Para Herbart era necessário que os dados fossem organizados, analisados e sintetizados para assim, constituírem progressivamente conceitos passíveis de serem generalizados na compreensão do mundo. Fica evidente que Dewey não é um autor que desconsidera a ciência e o saber da tradição humana, o que seria uma contradição da própria proposta de Dewey, e da mesma forma, que Herbart não é tão indiferente ao contexto e a experiência de mundo dos sujeitos como muitas vezes se retrata este pensador por tradicional.

Vale destacar enfim, que ambas as propostas educacionais são diretivas ou propositivas e pretendem um fim. Dewey afirma que o crescimento decorrente da experiência educacional necessariamente deve ter uma direção e esse fim deve ser dado pelas diversas instituições sociais presentes em uma sociedade. Para Herbart esse fim está presente na multiplicidade de interesses e é comum a todos os sujeitos, ou seja, é a moralidade. Da mesma forma os dois pensadores defendem, com as restrições de cada teoria, o desenvolvimento interno dos sujeitos. A ideia é que a educação contribua para que os indivíduos se tornem ativos e autônomos. Dewey e Herbart defendem que a educação deva desenvolver a liberdade individual. O desenvolvimento da liberdade ou da livre vontade é condição nos dois pensadores para o desenvolvimento dos fins da própria educação, que em Dewey consiste em efetivar a instituição da democracia e em Herbart, possibilitar aos sujeitos agir moralmente.

## REFERÊNCIAS

ASMUS, Walter. **Johann Friedrich Herbart: eine pädagogische Biografie (band I - Der Denker)**. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1968.

BENNER, Dietrich. **Johann Friedrich Herbart Systematische Padagogik: interpretationen (Band 2)**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. 3 89271 719 2.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Golfedo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010. 8532639364.

GOMES, Joaquim Ferreira. *Prefácio*. In: HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução Ludwig Scheidl. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. XIII–XL. 978-972-31-0998-6.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução Ludwig Scheidl. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. 978-972-31-0998-6.

ORTEGA Y GASSET, José. *Prólogo*. In: HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia general derivada del fin de la educación**. Tradução Lorenzo Luzuriaga. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983. p. IX–LXXII.