

OS PRINCÍPIOS DIRIGENTES DA EDUCAÇÃO INTELECTUAL DE HERBERT SPENCER

Samuel Mendonça*

Resumo: Este texto discute aspectos educacionais do pensamento de Herbert Spencer, especialmente sobre os princípios dirigentes da educação intelectual. Questiona-se: qual a importância dos princípios dirigentes da educação intelectual de Herbert Spencer para a educação atual? Spencer coloca em relevo os problemas da educação intelectual, moral e física, da mesma maneira que considera a superficialidade da formação familiar e a consequência para a educação escolar.

Palavras-chave: Herbert Spencer, princípios dirigentes, educação intelectual, superficialidade, educação escolar.

Resumen: El texto discute aspectos educativos del pensamiento de Herbert Spencer, especialmente sobre los principios dirigentes de la educación intelectual. Se plantea la cuestión: cual es la importancia de los principios dirigentes de la educación intelectual de Herbert Spencer para la educación actual? Spencer señala los problemas de la educación intelectual, moral y física, de la misma manera que tiene en cuenta la superficialidad de la formación de la familia y las consecuencias para la educación escolar.

Palabras claves: Herbert Spencer, principios directivos, educación inte-

lectual, superficialidad de la formación, educación escolar.

Introdução

Herbert Spencer (1820-1903), filósofo inglês, nasceu em Derby, Inglaterra. Embora filho de professor, não frequentou escola. Sua concepção educacional é avançada para o século XIX, dado que destaca a importância da observação dos fatos e não a abstração e o ensino de princípios como ponto de partida para a construção do conhecimento. Autor pouco estudado quanto à questão educacional, Spencer coloca em relevo os problemas da educação intelectual, moral e física,¹ da mesma maneira que considera a superficialidade da formação familiar e a consequência para a educação escolar, ao afirmar que: “os pais educam o espírito dos

* Professor Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas, Presidente da Associação Latino-americana de Filosofia da Educação. Email: samuelms@gmail.com.

¹ A obra de Herbert Spencer é muito vasta. A marca de seus escritos é filosófica e o que justifica esta posição é a preocupação dele com os princípios educacionais. A obra *Premiers principes* explicita o roteiro das demais reflexões sobre princípios para os campos da biologia, da psicologia, da sociologia e da moral. (SPENCER, 1907a).

filhos precisamente como os vestem, segundo a moda da ocasião”.²

A concepção educacional de Spencer se fundamenta no contexto da ciência, dado que o século XIX produziu muitas teorias científicas (TIMASHEFF, 1955). Paradoxalmente, é também no século XIX que Friedrich Nietzsche (1844-1900) vai empreender uma forte crítica aos pensadores ingleses – e à ciência de modo particular – exatamente pelo fato de que creditam a ela a explicação das concepções de homem e de mundo (Nietzsche, 1999). O pensador alemão evidencia os limites da ciência quando coloca em relevo a impossibilidade de se afirmar a verdade absoluta, universal e derradeira e, principalmente, quando anuncia a interpretação como *leitmotiv* da construção do conhecimento (MENDONÇA, 2012). Esta ponderação é necessária para que tenhamos, de saída, a dimensão crítica dos escritos de Spencer na atualidade, mas isto não signi-

fica que seus escritos estejam superados e é neste sentido que se justifica a construção deste texto, para a possibilidade de se pensar a adequação dos escritos do filósofo inglês como base de reflexão no campo da filosofia da educação.

Formula-se a pergunta deste artigo nos seguintes termos: “qual a importância dos princípios dirigentes da educação intelectual de Herbert Spencer para a educação atual”? Este artigo pretende discutir algumas das contribuições de Herbert Spencer para a educação, com destaque para os princípios dirigentes da educação intelectual. Não se trata de esgotar o pensamento de Herbert Spencer quanto à educação, dado que avançou também para a questão moral e física, mas por uma questão de recorte epistemológico, circunscreve-se este escrito nos princípios dirigentes da educação intelectual.

Do ponto de vista formal, este capítulo está organizado em dois momentos. Passa-se a apresentar e discutir diversas passagens da obra *Education* e, em seguida, destacam-se os princípios dirigentes da educação intelectual.

² No original se lê: “Men dress their children’s minds as they do their bodies, in the prevailing fashion”. (SPENCER, 1929, p. 2); (SPENCER, 1901, p. 3). Utiliza-se a tradução para o português, com a devida atualização quanto à linguagem atual de Laemmert & C, de 1901. Houve consulta também da tradução francesa, de 1907.

Fundamentos da concepção educacional de Herbert Spencer

Passa-se a apresentar e a discutir algumas passagens da obra *Education*, como preparação para o destaque que será feito, logo após, aos princípios dirigentes da educação intelectual. Busca-se discutir e responder à pergunta do texto: “qual a importância dos princípios dirigentes da educação intelectual de Herbert Spencer para a educação atual”?

Herbert Spencer questiona, já no início da obra *Education*: “quais são os conhecimentos de maior valor?” Este questionamento, do primeiro capítulo, perpassa a obra, à medida que os conhecimentos de maior valor são retomados nos demais capítulos que tratam, respectivamente de: “Educação intelectual”; “Educação moral” e “Educação física”. Ele responde à pergunta de forma objetiva, no final do primeiro capítulo, dizendo que há uma resposta uniforme à pergunta, isto é, a ciência.

Para Herbert Spencer, a ciência “é o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e

da saúde”³. Ele continua exemplificando que a ciência é o antídoto para a:

(...) indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, (...) Para o justo desempenho das funções de família, (...) Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem a qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, (...) Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, (...) e para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda uma vez, a ciência.

Para a construção da dimensão científica e da importância da ciência, Spencer parte da observação de fenômenos culturais e assume que o fundamental e o útil são secundários. Afirma que tanto na dimensão do corpo como na da construção mental, o ornamental vem antes do útil. É

³ No original se lê: “This is the verdict on all the counts. For direct self-preservation, or the maintenance of life and health”. (SPENCER, 1929, p. 49; 1901, p. 75). “(...) for that indirect self-preservation which we call gaining a livelihood”, (...) “For the due discharge of parental functions” (...), “For that interpretation of national life, past and present, without which the citizen cannot rightly regulate this conduct”, (...) “Alike for the most perfect production and present enjoyment of art in all its forms”, (...) “(...) and for purpose of discipline – intellectual, moral, religious – the most efficient study is, once more – Science”. (SPENCER, 1929, p. 49; 1901, p. 76).

curioso observar que em se tratando da educação, este fenômeno não é diferente. Ele afirma que “tão formidavelmente, na nossa educação, é preferível o ornamental ao útil”⁴. Logo, não houve atenção devida à funcionalidade da educação, mas aos aspectos externos, os que chamam a atenção, aqueles que são superficiais. Com a preocupação sobre a funcionalidade dos campos científicos e mais, com a finalidade de se atingir à felicidade, Spencer argumenta que “(...) o matemático, o filólogo, o naturalista ou o filósofo mostram o modo como a sua ciência influi beneficentemente na ação, como ela pode libertar-nos do mal, assegurar-nos o bem, conduzir-nos para a felicidade”⁵.

Spencer considera a educação espontânea, isto é, aquela que não depende de livros ou de orientação sistematizada, mais importante, para os primeiros anos das crianças, que uma forma sistematizada de apresentar os conhecimentos.

Ignorando a verdade de que a função dos livros é uma função suplementar – que os livros constituem um meio indireto de adquirir conhecimentos para quando faltam os meios diretos – a maneira de se ver segundo a opinião dos outros aquilo que não podemos ver pelos nossos próprios olhos, os mestres empenham-se em ensinar apenas os fatos de segunda ordem, em vez dos de primeira ordem.⁶

A ênfase do filósofo inglês quanto à necessidade da vivência e do aprendizado derivado das experiências domésticas é marcante. Trata-se de um revolucionário quanto ao sistema educacional tradicional na medida em que sugere que a curiosidade das crianças não deve ser reprimida, mas incentivada. A apresentação de conhecimentos incompreensíveis às crianças é um grande desestímulo à aprendizagem. Aliás, para a compreensão e interpretação dos conhecimentos sistematizados, é fundamental que se tenha adquirido experiência das coisas.

⁴ Lê-se no original: “So terribly is our education does the ornamental over-ride the useful!” (SPENCER, 1929, p. 16; 1901, p. 25).

⁵ Cf. o original: “(...) the mathematician, linguist, naturalist, or philosopher, explains the way in which his learning beneficially influences action – saves from evil or secures good – conduces to happiness” (SPENCER, 1929, p. 7; 1901, p. 10).

⁶ “Not recognizing the truth that the function of books is supplementary – that they form and indirect means to knowledge when direct means fail – a means of seeing through other men what you cannot see for yourself; teachers are eager to give second-hand facts in place of first-hand facts”. (SPENCER, 1929, p. 27; 1901, p. 41).

Nota-se a influência do pensamento de David Hume (1711-1776), empirista radical, quanto às formulações de Spencer. Por exemplo, a consideração de que “O progresso intelectual caminha necessariamente do concreto para o abstrato”⁷ fundamenta-se no empirismo. Por ocasião da discussão dos princípios dirigentes, retoma-se a aproximação do pensamento de Spencer e de Hume.

A ordem de ensino do conhecimento, no sistema educacional tradicional, parte de generalizações, de abstrações e não de vivência. Spencer critica duramente este sistema: “Quase todas as matérias tratadas nesta ordem anormal: as definições, as regras e os princípios são colocados em primeiro lugar, em vez de serem expostos, segundo a ordem natural, no estudo dos fatos”⁸. O filósofo continua “Desta forma, penetrando o erro em todo o conjunto da educação, vemos que a rotina constitui todo o

seu vicioso sistema em que o espírito é sacrificado à letra”.⁹

A atualidade do pensamento de Spencer é impressionante. Se a escola de hoje apresenta problemas diversos é preciso destacar o mais preocupante, isto é, aquele que diz respeito à aprendizagem. Os estudantes têm dificuldade em aprender e isto não tem relação apenas com recursos de infraestrutura das escolas ou com métodos de ensino. O aprendizado é possível e ocorre quando há interesse nele, quando há demanda por parte do estudante. Para que o conhecimento possa gerar interesse, é preciso haver interlocução do que se apresenta, ou seja, é preciso que o conhecimento apresentado seja agradável e faça sentido para o estudante. Se o assunto é abstrato e não diz respeito à realidade das crianças, por certo, não haverá aprendizagem. Spencer afirma que esta educação equivocada faz do pupilo “um mero recipiente passivo das ideias dos outros”¹⁰ e não permi-

⁷ “Intellectual progress is of necessity from the concrete to the abstract”. (SPENCER, 1929, p. 28; 1901, p. 42).

⁸ “Nearly every subject dealt with is arranged in abnormal order: definitions and rules and principles being put first, instead of being disclosed, as they are in the order of nature, through the study of cases”. (SPENCER, 1929, p. 28; 1901, p. 43).

⁹ “And then, pervading the whole is the vicious system of rote learning – a system of sacrificing the spirit to the letter”. (SPENCER, 1929, p. 28; 1901, p. 43).

¹⁰ “(...) what with making the pupil a mere passive recipient of others’ ideas”. (SPENCER, 1929, p. 28; 1901, p. 43).

te que ele seja senhor de si, que formule suas próprias ideias.

Os sete princípios dirigentes da educação intelectual de Spencer guardam aproximação com outras construções teóricas dos séculos XVII e XVIII, especialmente aquelas que fundamentam a teoria do conhecimento, em especial as correntes do racionalismo e do empirismo. As construções de Descartes (1596-1650) e de Hume (1711-1776), de forma tácita, estão presentes nos princípios dirigentes. Passa-se a analisá-los.

Princípios dirigentes da educação intelectual de Herbert Spencer

O primeiro princípio de Spencer estabelece que, em se tratando de educação, é preciso proceder do simples para o complexo. É tácita a influência de René Descartes (1596-1650) na construção deste princípio, na consideração da segunda parte de seu *Discurso do Método*. Se a razão deve ser organizada de forma lógica, seguramente, esta é a base comum entre o pensador inglês em relação ao pai do racionalismo. O terceiro preceito do método cartesiano expressa:

“(...) conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos”. (DESCARTES, 1983, p. 38). Descartes desenha um método geral, com pretensão universal, dado que a razão ou bom senso é a coisa melhor partilhada do mundo e Spencer estabelece os princípios dirigentes para a educação intelectual. Logo, não se trata de afirmar que os princípios dirigentes são cartesianos ou que tenham pretensões cartesianas, mas, tão somente, evidenciar a influência do racionalismo quanto à construção do filósofo inglês.

Spencer afirma que o espírito se desenvolve do simples para o composto e o mais importante deste princípio não é a concatenação lógica entre as ideias, mas a asserção de que a educação deve ser pensada, ensinada, problematizada, do simples para o complexo, seja no campo disciplinar, seja no sentido mais amplo de concepções educacionais. O desenvolvimento de faculdades superiores do indivíduo, isto é, a capacidade de elaboração de conceitos e de in-

terpretação, tem o seu nascedouro na apreensão da realidade que parte da experiência. O primeiro princípio dirigente, portanto, explicita uma concepção educacional que remonta à ciência e aos preceitos científicos. Como já foi advertido no início dessas reflexões, não se trata de fazer apologia à ciência dos dias atuais de forma ingênua, dadas as críticas já apresentadas por diversos pensadores ao longo da história do pensamento. Diferente disto, o propósito aqui está em assumir que os princípios dirigentes construídos em um tempo histórico diferente do atual, podem ser retomados para a discussão e reelaborados para o aprimoramento da concepção de educação que dispomos.

O segundo princípio dirigente diz respeito ao desenvolvimento do espírito e, segundo Spencer, da mesma forma que qualquer desenvolvimento, caminha-se do indefinido para o definido. A motivação para conhecer parte da realidade desconhecida. Como princípio universal, busca-se definir exatamente o que se tem como indefinido. Do ponto de vista da linguagem, as primeiras palavras proferidas por uma criança não expres-

sam objetividade e precisão, mas aos poucos, a partir da experiência concreta, a criança passa a definir o que antes estava indefinido. Este é um princípio fundamental para se pensar a educação, isto é, motivar as crianças a construir o seu conhecimento a partir do desconhecido pode ser uma estratégia de estímulo ao saber.

As práticas pedagógicas podem ser aprimoradas, no sentido de o professor assumir o desconhecido, o desconforto e o incerto como base para as aulas, para o êxito da construção do conhecimento por parte da criança. A perspectiva explicativa e definida de conhecimentos, utilizada por muitos professores, sem a construção que deve passar pelo estudante, não parece suficiente para estimular a construção do saber. Este princípio destaca a necessidade da curiosidade que um sistema educacional deve abarcar para as crianças, para que se tenha a aprendizagem. Se não há curiosidade, não há interesse e, sem interesse, não há conhecimento. O princípio cientificista de Spencer, neste sentido, considera a funcionalidade do que se ensina e, principalmente, o

sentido que este conhecimento deve ter com a vida do estudante.

Avançando um pouco mais quanto a este segundo princípio de Spencer, pode-se notar a crítica ao sistema educacional que se apresenta ao estudante de forma estagnada. A noção de experiência, de construção viva do conhecimento, é o pano de fundo da concepção cientificista do filósofo inglês. Não é porque o estudante ouviu e aprendeu a reproduzir qualquer conhecimento abstrato que o compreendeu. Spencer insiste na necessidade de construção do saber pelo aluno.

Só a multiplicidade das experiências fornece a matéria para as ideias definitivas – só a observação feita de ano em ano descobre os atributos menos patentes que diferenciam as coisas e os processos primitivamente confundidos – só recorrendo aos casos que as precedem é que se tornam familiares as classificações das co-existenciais e das consequência – só pela limitação mútua é que as diferentes classes de relações se oferecem claramente ao espírito, e só depois de efetuadas todas estas conquistas é que as definições exatas de uma ciência aclimatada se tornam verdadeiramente compreensíveis. Assim sucede na educação; devemos contentar-nos primeiramente com as noções grosseiras. Depois esforçar-nos por torná-las gradual-

mente mais claras, facilitando a aquisição de experiências que possam corrigir em primeiro lugar os erros maiores e depois, sucessivamente, os erros menos importantes. A fórmula científica deve ser ensinada à proporção que as ideias se vão aperfeiçoando.¹¹

O terceiro princípio dirigente é assumido por Spencer como continuidade do primeiro, isto é, “(...) as nossas lições devem começar pelo concreto e terminar no abstrato”¹². É curioso notar a influência tácita de David Hume (1711-1776), como anunciado no primeiro item. O pensador escocês, em seu *An Enquiry concerning Human Understanding* (1972), especialmente na segunda seção, quando trata da origem das

¹¹ “Only as the multiplication of experiences gives materials for definite conceptions – only as observation year by year discloses the less conspicuous attributes which distinguish things and processes previously confounded together – only as each class of co-existences and sequences becomes familiar through the recurrence of cases coming under it – only as the various classes of relations get accurately marked off from each other by mutual limitation, can the exact definitions of advanced knowledge become truly comprehensible. This in education we must aim to make gradually clearer by facilitating the acquisition of experiences such as will correct, first their greatest errors. And the scientific formulae must be given only as fast as the conceptions are perfected”. (SPENCER, 1929, p. 69; 1901, p. 105).

¹² “(...) our lessons ought to start from the concrete and end in the abstract”. (SPENCER, 1929, p. 69; 1901, p. 106).

ideias, formula que a mais complexa das ideias tem origem em ideias simples e que, por sua vez, esta ideia simples tem origem em experiências singulares. O empirismo radical de Hume descarta construções abstratas, fundadas na metafísica e exige que a elaboração do conhecimento deva explicitar aplicação à vida do homem. Enfatiza, nessa direção que antes de ser filósofo, é preciso ser homem. Spencer trata de lições e, portanto, sua construção está circunscrita ao conhecimento educacional. Sua preocupação com este terceiro princípio se relaciona, mais uma vez, à incapacidade do estudante compreender, formular, sintetizar o conhecimento. Se a construção é abstrata, logo, não encontra relação necessária com a vida do cotidiano. É por esta razão que as lições devem partir do concreto, da realidade, da vida, a fim de que façam sentido para a formulação do conhecimento. A abstração é um processo derivado da experiência, isto é, a construção de ideias tem seu nascedouro na empiria.

Em um primeiro momento o estudante vive a concretude do conhecimento e, somente a partir disto,

consegue abstrair. David Hume, na mesma direção, afirma que só é possível conhecer o que se tem experiência. Aliás, este posicionamento convence Immanuel Kant (1724-1804), no sentido de assumir que “Mas embora todo o nosso conhecimento começa *com* a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente *da* experiência” (KANT, 1974, p. 45)¹³ Kant assume que é a experiência que propicia o conhecimento, mas vai além, no sentido de envolver as categorias do entendimento como universais e condicionantes da experiência, quais sejam, as noções de espaço e tempo. Não se pretende aqui desenvolver estas questões, mas demonstrar que os fundamentos construídos por Spencer tem interlocução com os grandes teóricos da teoria do conhecimento.

O quarto princípio dirigente da educação intelectual de Spencer sugere a harmonização da educação das crianças. Aqui o pensador inglês enfatiza a importância social, no fortale-

¹³ No original se lê: "Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung". Tradução para o português, *Crítica da Razão Pura*, de Valerio Rohden e Udo Balduur Moosburger, 1999.

cimento da civilização. Para a construção de um método próprio de educação, é preciso considerar que a inteligência do espírito deve seguir a perspectiva da inteligência da raça. Em outro texto (SPENCER, 1864), Spencer desenvolve, com mais objetividade, aspectos biológicos da espécie. O pano de fundo é que a raça e a inteligência, de certo modo, obedecem ao mesmo padrão de desenvolvimento, logo, a busca da harmonia na educação das crianças não significa ausência de conflito, mas, acompanhamento junto ao desenvolvimento da espécie. Como se pode observar, é forte a marca do cientificismo na obra do pensador inglês e, seguramente, esta é a base comum presente nos princípios dirigentes.

O quinto princípio enfatiza o caminho, nos diversos campos do conhecimento, do empírico para o racional e parece uma retomada do terceiro princípio. Ocorre que naquele princípio, Spencer se referia às lições e neste quinto ele faz referência aos ramos de instrução. O foco deste princípio está na construção do conhecimento e, de forma indireta, na elaboração da ciência. Para que a

ciência tenha legitimidade, o filósofo inglês enfatiza a perspectiva experimental, deixando claro que as generalizações devem derivar, sempre em todos os casos, da experiência. A vertente empírica de sua concepção educacional é evidente, no entanto, há o reconhecimento da razão. Ele afirma que “(...) Todo o estudo, portanto, deve ter uma introdução puramente experimental e só depois de haver acumulado um certo fundo de observações é que principia o raciocínio”¹⁴. O uso da razão é secundário para a construção do conhecimento, embora com validade universal, na consideração do primeiro princípio dirigente.

O sexto princípio dirigente enfatiza a criança, no sentido que deve ser ela a protagonista da construção do conhecimento. Diz Spencer “(...) na educação o processo de desenvolvimento próprio deve ser instigado o mais possível. As crianças devem ser entregues às suas próprias investigações e fazerem elas mesmas as suas

¹⁴ “Every study, therefore, should have a purely experimental introduction; and only after an ample fund of observations has been accumulated should reasoning begin”. (SPENCER, 1929, p. 71; 1901, p. 110).

correlações”¹⁵. A valorização da criatividade, da descoberta do novo, da experimentação, é tida como necessária no processo educacional. Quanto mais se ensina, de forma fechada e pronta, menos oportunidade de descoberta tem a criança. Para o sistema tradicional de ensino, isto é, aquele que concebe um ensino pronto e estanque para uma criança, é impensável uma educação que a insira como protagonista, como construtora de conceitos e, em última instância, como capaz de formular e emitir juízos. É neste sentido que a contribuição do pensador inglês é revolucionária para o século XIX e, mais uma vez, enfatiza-se a importância de se conhecer os fundamentos educacionais pensados pelo filósofo.

Por fim, como último princípio dirigente da educação intelectual de Spencer, a preocupação quanto à aceitação por parte dos alunos em relação ao conhecimento apresentado; afinal, princípios educacionais devem se basear apenas e tão somente no ideal de uma educação ou esta

educação deve afetar o estudante, no sentido de modificar a sua vida? A pergunta formulada por Spencer é oportuna: “Tal plano será agradavelmente recebido pelo discípulo?”¹⁶

A consideração do interesse do outro, a criança neste caso, é tão forte no pensamento do filósofo inglês, que ele insere o critério de avaliação do sistema educacional, construído a partir dos princípios dirigentes, no sentido de perguntar sobre a eficácia, ou seja, sobre a recepção dos princípios dirigentes pelos estudantes. O posicionamento de Spencer é radical no sentido de abandonar os princípios, caso não se consiga a eficácia de atingir ao interesse do estudante. “Mesmo quando, teoricamente considerado, o plano proposto pareça o melhor, se ele não causar interesse algum, ou menos interesse que qualquer outro, devemos abandoná-lo, porque os instintos intelectuais das crianças são de muito maior valor que todos os nossos arrazoados”.¹⁷ Confi-

¹⁵ “(...) the process of self-development should encourage to the uttermost. Children should be led to make their own investigations and to draw their own inferences”. (SPENCER, 1929, p. 71; 1901, p. 110).

¹⁶ “Does it create a pleasurable excitement in the pupils”. (SPENCER, 1929, p. 73; 1901, p. 113).

¹⁷ “Even when, as considered theoretically, the proposed course seems the best, yet if it produces no interest, or less interest than some other course, we should relinquish it; for a child’s intellectual instincts are more

ante no método, Spencer ajunta que: “A experiência está demonstrando todos os dias com maior clareza que há sempre um método capaz de produzir interesse e até prazer, chegando-se sempre à conclusão de que esse método é considerado como o melhor por todas as outras provas.”¹⁸

Considerações finais

Os princípios dirigentes da educação intelectual de Spencer, aqui apresentados, dizem respeito à construção abstrata, isto é, são princípios que devem orientar a construção de uma concepção educacional. Ele discute, posteriormente, a aplicação desses princípios na consideração das contribuições de Pestalozzi (1746-1827). Da mesma forma que Descartes escreveu o *Discurso do Método* e desenvolveu aqueles princípios na obra *Regras para a Direção do Espírito*, o pensador inglês apresenta os princípios dirigentes em um primeiro momento e os desenvolve na sequên-

cia, só que na mesma obra *Education*.

Considerando o propósito deste texto, de natureza propedêutica sobre Herbert Spencer e a educação, buscou-se apresentar e discutir, de forma breve, certas acepções gerais da concepção educacional dele, com ênfase nos princípios dirigentes e, de sobra, a resposta à pergunta do texto, isto é: “qual a importância dos princípios dirigentes da educação intelectual de Herbert Spencer para a educação atual?” foi satisfatoriamente respondida, com o anúncio de que a dimensão científica rigorosa é importante para a compreensão de concepções educacionais ou mesmo de práticas pedagógicas.

A consideração de uma educação sistemática, de cunho científico, que obedeça a padrões universais de busca de fundamentação é urgente nos dias atuais. Pensar uma concepção educacional que seja de interesse dos estudantes, que tenha relação com a realidade, que não parta de abstrações e, portanto, que seja eficaz, é fundamental. Os professores podem, portanto, utilizar os princípios dirigentes construídos pelo filósofo

trustworthy than our reasonings. (SPENCER, 1929, p. 73; 1901, p. 113).

¹⁸ “Experience is daily showing with greater clearness, that there is always a method to be found productive of interest – even of delight; and it ever turns out that this is the method proved by all other tests to be the right one”. (SPENCER, 1929, p. 74; 1901, p. 114).

para repensar a concepção educacio-
nal da atualidade.

Referências

- DESCARTES, Renê. **Discurso do Método**. São Paulo: Edital Abril Cultural, 1983.
- HUME, David. **An Enquiry concerning Human Understanding**. New York: Oxford, 1999.
- _____. **Investigação acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Frankfurt: Suhrkamp, 1974.
- _____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Os Pensadores).
- MENDONÇA, Samuel. Vontade de potência, interpretação e teoria do conhecimento em Nietzsche. In AZEREDO, Vânia Dutra de; SILVA JÚNIOR, Ivo. **Nietzsche e a interpretação**. São Paulo: Humanitas, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Kritische Studienausgabe in 15 Bänden**. Berlin/New York: De Gruyter, 1999.
- SPENCER, Herbert. **Education - intellectual, moral and physical**. London: Watts & Co., 1929.
- _____. **Educação - intellectual, moral e physica**. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1901.
- _____. **L'Education – intellectuelle, morale et physique**. Paris: s/e., 1907.
- _____. **Premiers principes**. Trad. M. M. Cazelles. Paris: Félix Alcan, 1907a.
- _____. **Principles of Biology**. London: Williams and Norgate, 1864.
- TIMASHEFF, Nicholas S. **La teoria sociologia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.

Recebido em 07/04/2013
Aprovado em 01/08/2013