

JOHANN
HERBART

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



JOHANN HERBART

Norbert Hilgenheger

Tradução e organização
José Eustáquio Romão



ISBN 978-85-7019-551-7
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygya Comunicação
Revisão técnica
José Carlos Libaneo
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Hilgenheger, Norbert.

Johann Herbart / Norbert Hilgenheger; tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

148 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-551-7

1. Herbart, Johann Friedrich, 1776-1841. 2. Educação - Pensadores – História. I. Romão, José Eustáquio. II. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Norbert Hilgenheger, 11

Herbart como filósofo, 12

A ideia de instrução educativa , 13

A concepção de ciência pedagógica em Herbart, 15

A gênese da ideia de “instrução educativa”, 17

O seminário pedagógico de Königsberg, 25

Um sistema inacabado, 29

A recepção (receptividade, acolhimento, contribuição)
das ideias de Herbart, 31

Textos selecionados, 35

Introdução, 35

A educação e a pedagogia, 41

Finalidade da educação, 41

Crítica à educação em Rousseau, 48

Crítica à educação em Locke, 49

Crítica à educação convencional, 50

Governo, disciplina e educação, 51

Governo, 51

Disciplina, 60

Pedagogia, 88

A psicologia da educação, 91
 Individualidade, 91
 O interesse, 99
 Do interesse ao caráter moral, 106
 O caráter moral, 111
Sobre os educadores, pedagogos e professores, 133
 Saberes e conhecimentos necessários, 137

Cronologia, 141

Bibliografia, 145

Obras de Johann Friedrich Herbart, 145

Obras sobre Johann Friedrich Herbart, 145

Outras referências bibliográficas, 146

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



JOHANN FRIEDRICH HERBART
(1776-1841)¹

Norbert Hilgenheger²

Nos países de língua alemã, o pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi teve dois grandes sucessores: Johann Friedrich Herbart e Friedrich Fröbel. Cheios de entusiasmo juvenil, os dois começaram seguindo o modelo fascinante do filantropo suíço. Cada um à sua maneira, ambos conseguiram mais tarde ir além do trabalho de Pestalozzi, abrindo à ação pedagógica novos caminhos, aliando estreitamente a teoria e a prática.

Pestalozzi entrou para a história da educação como o pai dos órfãos de Stans (Suíça) e o fundador da nova escola primária. Fröbel, além de sua filosofia pedagógica romântica, deu ao mundo o termo “jardim da infância”. O perfil do educador e pensador pedagógico J. F. Herbart pode, também, ser delineado a partir de um ponto central marcante, a ideia de instrução educativa. Foi sua experiência de professor e educador que levou Herbart a esta ideia principal de sua teoria pedagógica, verdadeiro traço de união entre seu sistema filosófico e sua “pedagogia”.

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n.1-2, pp. 307-320, 1994.

² Norbert Hilgenheger (Alemanha) estudou educação, filosofia, matemática e física nas universidades Colônia e Viena. Entre 1968 e 1981, lecionou filosofia e educação nas universidades de Colônia e Wuppertal. Desde 1981 é professor de *Systematic Pedagogics* na Universidade de Colônia. Suas publicações incluem *Herbart's 'Allgemeine Pädagogik' als praktische Überlegung: eine argumentationsanalytische Interpretation*.

Herbart como filósofo

Johann Friedrich Herbart nasceu em 4 de maio de 1776 na cidade de Oldenburg, situada ao norte da Alemanha, e morreu em 11 de agosto de 1841 na cidade universitária de Göttingen. Entre 1794 e 1797, foi aluno do filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) na Universidade de Iena. No entanto, o jovem Herbart rapidamente tomará distância da “teoria da ciência” e da filosofia prática de seu mestre. No terreno fértil das contradições do pensamento idealista, fará germinar sua própria filosofia realista. Herbart, no entanto, permanecerá em sua vida inteira fiel ao rigor intelectual de seu mestre Fichte, tentando, a exemplo dele, apresentar os elementos mais importantes de sua reflexão sob a forma de “deduções”.

As principais obras filosóficas de Herbart são: *Hauptpunkte der Metaphysik* [Elementos essenciais da metafísica] (1806); *Allgemeine Praktische Philosophie* [Filosofia prática geral] (1808); *Psychologie als Wissenschaft: neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* [A psicologia como ciência, novamente fundada na experiência, na metafísica e nas matemáticas] (1824-1825) e *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der Philosophischen Naturlehre* [Metafísica geral com os primeiros elementos de uma filosofia das ciências da natureza] (1828-1829).

Em sua metafísica, Herbart retoma a doutrina das mônadas de Gottfried Wilhelm Leibniz. Levando em consideração os problemas levantados por Immanuel Kant na *Crítica da razão pura*, Herbart busca em suas deduções metafísicas apreender o real pelos conceitos. A metafísica de Herbart compreende, especialmente, uma psicologia minuciosamente elaborada, que se tornou um marco na história desta disciplina. Herbart foi o primeiro a utilizar com uma lógica implacável os métodos do cálculo infinitesimal moderno para resolver problemas da pesquisa filosófica. Segundo ele, a psicologia tem suas raízes na experiência, na metafísica e nas matemáticas. Sua ambição foi renovar, na psicologia, a proeza que Isaac Newton ha-

via realizado na física. Embora a investigação psicológica empírica do século XIX não o tenha acompanhado, sua psicologia exerceu uma influência inegável na psicologia empírica de Wilhelm Wundt, por exemplo, e (ou) na psicanálise de Sigmund Freud.

A filosofia prática de Herbart se caracteriza pelo fato de os juízos morais serem interpretados como julgamentos estéticos particulares. Os juízos morais expressam aprovação ou reprovação com base nas manifestações da vontade. As ideias morais não passam de juízos estéticos com base nas manifestações elementares da vontade. Os juízos morais da vida cotidiana podem ser corrigidos em função de ideias éticas de perfeição, de liberdade interior, de boa vontade, de direito e de equidade.

Herbart exerceu, principalmente, suas atividades em Berna, na Suíça, de 1797 a 1800, em Bremen de 1800 a 1802, em Göttingen de 1802 a 1809, em Königsberg de 1809 a 1833 e, de novo, em Göttingen de 1833 a 1841. Na Suíça, foi preceptor, em Bremen foi pesquisador independente e deu aulas particulares, em Göttingen e Königsberg foi professor de filosofia e de pedagogia. No início de 1809, foi chamado à Universidade de Königsberg para tornar-se o segundo sucessor de Immanuel Kant. Königsberg queria um filósofo de alto nível científico que fosse, também, um especialista da pedagogia. Foi nesse espírito que o rei da Prússia, Friedrich Wilhelm III, aprovou a nomeação de Herbart para Königsberg:

Eu aprovo de bom grado a nomeação do professor Herbart de Göttingen à cátedra de filosofia de nossa universidade, na qual poderá contribuir de maneira particularmente útil na melhoria do sistema educativo segundo os princípios de Pestalozzi. (Kehrbach, 1897-1912 [K 14], p. 13.)

A ideia de instrução educativa

Entre os anos de 1802 e 1809, Herbart já havia conseguido, graças a numerosas publicações, a ganhar reputação não somente como filósofo, mas também como pedagogo. Em 1802 aparecia

Pestalozzi's Idee eines der ABC Anschauung [A ideia de um ABC da intuição de Pestalozzi], seguido em 1804 de *Über die Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft des Erziehung* [Sobre a representação estética do mundo como objeto principal da educação], 1804) e, em 1806, *d'Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* [Pedagogia geral derivada do fim da educação]. A pedra angular da doutrina pedagógica de Herbart, baseada na experiência e na reflexão filosófica, é a ideia de instrução educativa. Assim como os práticos e os teóricos que o precederam, Herbart distingue entre educação (*Erziehung*, em latim *educatio*) e instrução (*Unterricht*, em latim *instructio*). A educação se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano. A instrução veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis. A reforma pedagógica de Herbart revoluciona a relação entre educação e instrução. Nasce, assim, um novo paradigma do pensamento e da ação pedagógicas.

Antes de Herbart, ocupava-se, primeiro, das questões de educação e de instrução separadamente. Somente num segundo momento surgiu a preocupação em saber como a instrução poderia apoiar-se na educação e vice-versa. Em sua teoria pedagógica, ao contrário, Herbart ousa subordinar a noção de *instrução* à de *educação*. Para ele, o meio educativo mais eficaz não é o recurso à punição ou à humilhação, por exemplo; uma educação coroada de êxito seria, com certeza, aquela que se assentasse numa instrução adequada.

A instrução, diz Herbart, é o “objeto principal da educação”. Tendo refletido, aprendido e experimentado por si mesmo, Herbart convenceu-se dos efeitos surpreendentes da instrução educativa: o homem para quem a instrução terá dotado de um “interesse múltiplo” poderá fazer com facilidade tudo o que “após madura reflexão”, ele “quererá” fazer. Seu ideal moral lhe aparecerá com maior clareza e, para realizá-lo, poderá entregar-se (fiar-se) ao seu desejo de aprender mais e à “força do seu caráter”.

Toda atividade pedagógica de Herbart como preceptor em Berna, conselheiro pedagógico em Bremen, professor de filosofia e pedagogia nas universidades de Göttingen e Königsberg, bem como diretor do instituto de pedagogia experimental anexo à Universidade de Königsberg, foi impregnada da ideia de instrução educativa.

Nas páginas que se seguem, tentaremos mostrar como Herbart desenvolveu, progressivamente, essa noção de instrução educativa e como esta ideia central de sua filosofia pedagógica perpetuou-se até nossa época. Os fios condutores biográficos, teóricos e prático-pedagógicos permitirão traçar um “perfil” que destacará a contribuição de Herbart ao progresso da reflexão pedagógica e à reforma da ação pedagógica.

A concepção de ciência pedagógica em Herbart

Em 1796, um colega suíço da universidade de Iena consegue para Herbart um posto de preceptor em Berna, na Suíça. Lá, Herbart juntou-se a um círculo de amigos que, como ele, acolhiam com entusiasmo as ideias pedagógicas de Pestalozzi e procuravam, além disso, entrar em contato pessoal com ele. Em um escrito de 1802, Herbart recorda para suas leitoras e leitores o estágio que fez junto a Pestalozzi:

Uma dezena de crianças de cinco a oito anos foi chamada à escola em uma hora incomum da noite. Eu receava encontrá-las de mau humor e ver fracassar a experiência que eu tinha vindo observar. Mas as crianças vieram de muito bom grado, e uma atividade animada prosseguiu regularmente até o fim. (Herbart, 1982a, p. 65.)

Herbart descreve, em seguida, como Pestalozzi convida as crianças a utilizar, ao mesmo tempo, sua boca e suas mãos, a recitação coletiva como um método de aprendizagem da elocução, oferecendo-lhes objetos que devem facilitar a aprendizagem da escrita. Os conhecimentos que a experiência adquirida na Suíça trouxe ao jovem preceptor não são as únicas raízes de sua doutri-

na pedagógica. Elas são acompanhadas de reflexões pedagógicas inspiradas em Fichte e Pestalozzi, nas quais um pensador da estatura de Herbart fará imprimir sua marca pessoal.

Para Herbart, há duas vias convergentes da reflexão pedagógica. A primeira, do pensamento pedagógico analítico, tem como ponto de partida a experiência e as experimentações pessoais. Ela conduz, num primeiro momento, ao empirismo pedagógico e, em seguida, à pedagogia filosófica. Seguindo esta via, as noções que dominam o campo de experiência do neófito são “decantadas” à medida de seu aprofundamento e *explicitados* por um raciocínio filosófico progressivo. A reflexão pedagógica deste tipo reduz a filosofia a um estado de dependência, ainda que parcial, em relação à pedagogia.

A segunda via, a do pensamento especulativo e sintetizante, parte de princípios de um sistema filosófico preestabelecido e, no seu desenvolvimento, leva a uma doutrina pedagógica teórica e prática. Desta forma, a pedagogia torna-se, ao contrário, tributária da filosofia, em particular, da filosofia e da ética.

Em suas publicações pedagógicas, o jovem Herbart teria dado preferência, com poucas exceções, ao desenvolvimento (encaminhamento) pedagógico-analítico. Visto que, perto da metade de sua vida, ele havia desenvolvido e formulado as grandes linhas de seu sistema filosófico, Herbart colocará o raciocínio especulativo e sintetizante em primeiro plano. Entretanto, não conseguiu terminar a apresentação de sua filosofia da educação em sua totalidade.

Adotando uma ou outra das vias da reflexão pedagógica, ele evoca, ao mesmo tempo, os “fins” e os “meios” da educação. Examina os fins sob o ângulo da ética, ao passo que os meios são estudados numa perspectiva psicológica. Em sua *Pedagogia geral*, sua obra pedagógica principal datada de 1806, Herbart descreve esta consubstancialidade em que as duas abordagens devem igualmente ser consideradas:

A reflexão prática sobre a intenção que deve guiar o educador em sua obra e que, para o movimento, comporta regras de conduta que devemos escolher em função dos conhecimentos adquiridos até o presente é, para mim, a primeira metade da pedagogia. Ela deveria acompanhar-se de uma segunda metade, na qual a possibilidade da educação seria exposta teoricamente e apresentada como limitada em razão da variabilidade das circunstâncias (Herbart, 1982b, p. 22).

Se tivesse sido completado, o sistema pedagógico de Herbart se comporia, assim, de duas partes ligadas (vinculadas), respectivamente, à ética e à psicologia. As duas partes podem ser desenvolvidas tanto analiticamente (partindo da experiência pedagógica) quanto sinteticamente (partindo de princípios filosóficos). O raciocínio analítico e o sintético convergem para um mesmo ponto.

A gênese da ideia de “instrução educativa”

A doutrina da instrução educativa compreende, também, duas partes e pode ser apresentada sob um duplo aspecto. Os objetivos da instrução educativa são tratados na parte dedicada à ética; o texto de referência é a *Pedagogia geral derivada do fim da educação* escrita em 1806.

Os meios educativos e, em particular, a instrução, são o objeto da parte psicológica. Aí, os textos de referência são um escrito de juventude intitulado *Sobre a representação estética do mundo como objeto principal da educação* e as *Cartas sobre a aplicação da psicologia na pedagogia*, escritos em 1832, mas publicado após sua morte.

A ética nos mostra como as reflexões inicialmente confusas sobre os objetivos da educação podem ser explicitadas à luz das ideias morais. A virtude, “força moral do caráter”, é, segundo Herbart, o fim supremo da educação. Quanto à psicologia, ela possibilita responder à questão de saber como a educação é possível; então, nesse caso, tem por tarefa paradoxal levar o aluno a agir de maneira autônoma exercendo sobre ele influências determinadas “do exterior”. A resposta de Herbart à questão das ra-

zões pelas quais a educação é possível, pode ser resumida na seguinte fórmula: a educação só é possível como formação de um espírito passível de ser formado, ou seja, por meio de uma instrução adequada.

O raciocínio analítico de Herbart se funda na experiência e na experimentação. A experiência adquirida pelo jovem preceptor na família do oficial de justiça Steiger em Berna o levou a pensar sobre o fim da educação à luz das ideias morais. Ele se sentiu, também, obrigado não só a examinar a possibilidade da educação de um ponto de vista teórico, mas ainda a trazer a prova prática de que era realmente possível “educar pela instrução”.

A tarefa do preceptor Herbart consistia não somente em *instruir* três rapazes com catorze, dez e oito anos nas línguas clássicas, na história, na matemática e nas ciências naturais, mas, igualmente em “educá-los”. Os *Relatórios para Karl Friedrich Steiger* (Herbart, 1982a, pp. 19 e ss.) mostram bem a contribuição que as relações de Herbart com seus alunos trouxeram à formação do conceito de “instrução educativa”.

No início, Herbart tinha tentado exercer uma influência direta sobre o desenvolvimento do caráter de seus alunos. Logo, porém, constata, ao menos em relação a Ludwig que já estava, então, com 14 anos, que não teria o sucesso esperado. Disto concluiu que deveria doravante “dirigir-se ao entendimento de Ludwig” (Herbart, 1982a, p. 23). Era a única maneira de afastar o perigo de ver as disposições de modo algum más de Ludwig, se congelarem em um “egoísmo sábio (sensato, cauteloso), refletido e obstinado (persistente)”. Segue-se, então, o que se pode considerar como a primeira descrição da instrução educativa. Em Ludwig, a única oportunidade que se poderia ainda jogar para formar seu caráter seria

seu entendimento enquanto capacidade *passiva* de apreender aquilo que lhe é apresentado lentamente (vagarosamente) após tê-lo bem preparado e a esperança de que esta fraca centelha fará um dia surgir a

reflexão autônoma *ativa* e a aspiração de viver conforme os seus ensinamentos. (Herbart, 1982a, p. 23.)

A instrução educativa que o jovem preceptor dirige ao entendimento de seus alunos tinha dois componentes principais: um, estético e literário, outro matemático e científico (“a poesia e as matemáticas”, como ele dizia, para simplificar). Herbart inculcou em seus alunos capacidades linguísticas surpreendentes, assim como um excelente conhecimento de história e de literatura clássica da Antiguidade. Deu-lhes uma bagagem matemática sólida e até, um feito extraordinário para a época em torno de 1800, uma iniciação aos métodos experimentais das ciências da natureza que estavam se constituindo. No entanto, esta instrução não era educativa apenas porque Herbart sempre subordinou os múltiplos fins do ensino estético e literário e do ensino matemático e científico à formação do caráter. Herbart educou, sobretudo fazendo deliberadamente de seu ensino o meio essencial da educação moral.

A instrução visa, antes de tudo, a fazer convenientemente “compreender” o mundo e os homens. Esta “compreensão do mundo” guiada pelo ensino, no entanto, não serve apenas à transmissão de conhecimentos e à formação de aptidões e qualificações; ela está, prioritariamente, a serviço da “tomada de consciência moral” e do “reforço do caráter”. Pela instrução se exerce uma influência na formação do caráter. Herbart distingue quatro etapas da educação moral, indo da compreensão do mundo ao comportamento moral: “... as ideias se transformam em emoções que, por sua vez, se transformam em princípios e modos de agir” (Herbart, 1982b, p. 23). Em uma passagem posterior da *Pedagogia geral*, ele aborda as quatro etapas que são: o “juízo moral”, o “calor (ânimo) moral”, a “decisão moral” e a “disciplina moral” (Herbart, 1982b, p. 108).

Este encaminhamento da educação moral encontra sua justificativa na psicologia de Herbart, sobrepondo-a à mais antiga psi-

cologia das faculdades. Herbart não considera mais o conhecimento, a sensibilidade e a vontade como faculdades ou forças independentes, ao contrário, a vontade e a sensibilidade tem seu lugar no espírito. A força de vontade e a constância do comportamento são vistas como fenômenos que se explicam pela estabilidade das estruturas cognitivas. Inversamente, a falta de seriedade e a incoerência do comportamento se devem ao fato de contextos de comportamento do mesmo tipo receberem interpretações diferentes. A estabilidade da vontade humana é, portanto, função de um horizonte cognitivo estruturado.

No pano de fundo desta teoria psicológica, a instrução aparece como o único meio que garante temperar duravelmente o caráter. Entretanto, a instrução educativa somente garante bons resultados se sua *metodologia* respeitar a individualidade do aluno. É, portanto, na metodologia da instrução que são depositadas as mais altas ambições. Uma multidão de conhecimentos, aptidões e talentos úteis, devem ser transmitidos de tal forma que as qualificações assim adquiridas sejam o fundamento e o instrumento da virtude.

Herbart resolveu o problema do método pedagógico baseando-se em sua doutrina psicológica do “Interesse”. O interesse, como o desejo, é considerado como uma atividade mental, embora de intensidade menor. O interesse cria as primeiras ligações entre o sujeito e o objeto e determina, assim, o “horizonte” do homem como campo daquilo que ele percebe ou não do mundo. Ao contrário do desejo, que pode ser aumentado pelo interesse, o interesse não dispõe ainda de seus objetos.

Herbart define a estrutura ideal do interesse pelo termo “multiplicidade”. O interesse se forma assim que o sujeito apreende uma “multiplicidade” de objetos “em profundidade” e liga os traços que estes aprofundamentos deixaram em sua memória por meio de uma “rememoração” global. Um interesse no qual nenhum aspecto particular teria se desenvolvido, permanece em um estado

bruto. Um interesse em que apenas aspectos isolados são desenvolvidos permanece “unilateral”. O interesse múltiplo (polivalente) é aquele no qual todos os aspectos se harmonizam, formando um todo. Isso tudo não deve variar segundo os indivíduos, ao contrário, os interesses respectivos múltiplos devem se harmonizar de tal modo que cada indivíduo seja receptivo a todas as formas de atividade que caracterizam o homem como um ser espiritual.

Com essa noção de interesse múltiplo (polivalente), Herbart adere à concepção de humanismo corrente à sua época. A formação do interesse múltiplo (polivalente) é uma formação de acordo com o humanismo.

Herbart menciona seis orientações do espírito humano (do humanismo): no âmbito do conhecimento, distingue um interesse empírico, um interesse especulativo e um interesse estético; no âmbito das relações humanas (“simpatia”), ele opõe o interesse voltado aos indivíduos aos interesses sociais e ao interesse religioso. Com sua fórmula de “interesse múltiplo” (polivalente), Herbart traduziu a expressão consagrada em sua época “desenvolvimento harmonioso das forças humanas”, na linguagem de sua própria psicologia.

O interesse pela instrução educativa apresenta uma grande importância de um duplo ponto de vista. De um lado, este interesse “múltiplo” (polivalente) é um objetivo intermediário extremamente importante da instrução educativa. Com efeito, apenas um interesse múltiplo pode conferir (dar) à vontade esta facilidade interior necessária sem a qual o homem cultivado não poderia realizar aquilo que seu julgamento lhe faz querer realizar. De outro lado, o interesse não tem somente um papel de objetivo, é também meio: é a única força de impulsão que consente a instrução educativa, pois, apenas um interesse permanente permite ampliar constantemente e sem esforço o círculo de ideias, de explorar o mundo e estimular uma simpatia calorosa pelo destino do outro. Assim, o “pecado capital do ensino” é o tédio.

Dizíamos que a instrução educativa incluía “poesia e matemáticas”. O ensino da literatura tem por função suscitar um interesse vivo pelos sentimentos do outro. No início, o ensino tem uma missão específica de apresentar aos olhos das crianças, com base na poesia, relações humanas tão simples quanto possível. Quando havia um interesse suficiente para as línguas antigas, Herbart começava a formação estético-literária pela leitura de Homero, especialmente da *Odisséia*. Contudo, esta iniciação às línguas antigas servia, inicialmente, para apresentar as relações humanas e, só depois, para ensinar a língua.

A iniciação às matemáticas também era orientada para a formação do caráter, embora isso estivesse longe de ser seu fim exclusivo. Em seu tratado de 1802, *A ideia de um ABC da intuição de Pestalozzi*, Herbart esboçou não apenas um programa de iniciação às matemáticas ultramoderno para sua época, mas também respondeu à questão de saber em que o “ensino” das matemáticas deve contribuir para a “educação”. Não é somente pela sua utilidade prática ou sua importância tecnológica que as matemáticas devem figurar no programa, mas, sobretudo, porque é um meio de exercer a atenção. O comportamento moral exige, em especial, que se preste uma atenção firme aos sentimentos do outro. A disposição à atenção não deve, contudo, ser desenvolvida em contato com os objetos da arte ou da literatura. Com efeito, se os exercícios de atenção estivessem apoiados nas relações humanas, eles destruiriam todo sentimento de simpatia pelas personagens apresentadas; pela mesma razão, a instrução religiosa não constitui um quadro (situação) conveniente aos exercícios de atenção.

Em 1804, Herbart completa a segunda edição de *A ideia de um ABC da intuição de Pestalozzi*, com um texto intitulado *Sobre a representação estética do mundo como objeto principal da educação*. O próprio título deste escrito indica que, mais uma vez, é da instrução educativa que se trata antes de tudo: o objeto principal da educação é a

“representação estética do mundo”, ou seja, um ensino da literatura, da arte e da história, em que os conteúdos devem ser apresentados de forma a possibilitar um encadeamento de ideias, sentimentos, princípios e atos. Ainda que o ensino das matemáticas predisponha à concepção teórica do mundo, o da literatura, da arte e da história deve prestar-se à apreensão estética do mundo:

Uma tal representação do mundo, de *todas* as suas partes e de *todas* as épocas conhecidas, visando impedir as más impressões de um meio desfavorável, poderia com razão ser tomada como o principal objeto da educação no qual a disciplina, que desperta o desejo ao mesmo tempo em que o domina, só serviria como preparação necessária. (Herbart, 1982a, p. 115.)

A ideia da instrução educativa, que Herbart desenvolverá em sua *Pedagogia geral* de 1806, é *complementar* à de “representação estética”. Herbart não exclui a possibilidade, ou a utilidade, de um ensino *não educativo*. Contudo, na *Pedagogia geral* ele afirma: “E confesso que não posso conceber educação *sem a instrução*; ao contrário, não reconheço nenhuma instrução que não seja educativa” (Herbart, 1982b, p. 22).

Em sua *Representação estética*, Herbart demonstrara que uma educação sem instrução está, como regra geral, condenada ao fracasso. Em sua *Pedagogia geral*, ele explicita os traços do ensino que permitem, com segurança, atingir os objetivos da formação do caráter. A instrução educativa apoia-se na curiosidade natural da criança, ou seja, no interesse que ela traz do mundo e dos seus semelhantes. Baseia-se nas experiências de aprendizagem anterior trazidas pela criança. A instrução virá unicamente aperfeiçoar esta bagagem preexistente. Às vezes, ela procura completá-las por meio de “simples” representações (“ensino puramente descritivo”); mas a instrução tem, igualmente, por missão dissecar o que já foi aprendido (“ensino analítico”), ela deve, então, sobretudo, permitir elaborar, a partir de elementos dados, novos conjuntos conceituais (“ensino sintético”).

Em um texto circunstancial de 1818 intitulado *Avaliação pedagógica de classes escolares*, Herbart fez, mais uma vez, uma excelente exposição sobre as características da instrução educativa que a distingue do ensino tradicional tanto pela escolha de seus objetivos quanto dos seus meios. O ensino tradicional tinha por finalidade inculcar no aluno o máximo de conhecimentos e de competências (saber-fazer) úteis. Seu objetivo era o “treinamento” e a “qualificação” do aprendiz (Herbart, 1982c, p. 91). A instrução educativa, por sua vez, destinava um lugar central àquilo que tinha sido considerado até então, no melhor dos casos, como uma das motivações para o estudo, ou seja, o interesse:

Certamente o mestre deve, segundo um preceito bem conhecido, procurar interessar os alunos no que lhes ensina. No entanto, este preceito é geralmente definido e percebido como se o estudo fosse o fim e o interesse o meio. Quanto a mim, eu inverteo essa relação. Os estudos devem *servir* para fazer surgir o interesse para seu objeto. Os estudos só devem durar um certo tempo, enquanto que o interesse deve subsistir durante toda a vida. (Herbart, 1982c, p. 97.)

Este interesse que continua presente por toda a vida torna-se, então, um meio de chegar a um fim mais alto: não serve apenas de base para a aquisição de tal ou qual aptidão ou faculdade, mas, sobretudo para “consolidar o caráter moral” (Herbart, 1982c, p. 99), que é o fim último da educação.

Herbart definiu, como se sabe, a estrutura do interesse, objetivo para o qual deve tender a instrução, como uma “multiplicidade de interesses”. A formação para o humanismo é uma formação para a plenitude da vida espiritual e, portanto, à multiplicidade de interesses.

É na harmonia dos interesses que reside a cultura múltipla. Isto não é o apanágio do homem que percorreu o mundo por terra ou por mar. Ele poderia cansar-se dela, e é justamente o desgosto pelas coisas e pelas ocupações e o aborrecimento que constituem esta depravação e esta indiferença que são o adversário, e até o inimigo mais cruel, da cultura e do interesse. A saúde da vida mental exige calma e disponibilidade; ora, essas duas coisas se encontram no interesse.

Quanto mais isto se der de forma variada e persistente, maior será a riqueza da vida espiritual. Qualquer um que entenda outra coisa pela palavra cultura poderá conservar seu vocabulário, mas suas ideias deverão ser banidas da pedagogia. (Herbart, 1982c, p. 99.)

Embora considerado como o fim da aprendizagem pela instrução educativa, o interesse conserva sua função de meio, que aí encontra o seu valor. Com efeito, apenas um ensino interessante pode contribuir para o desenvolvimento do interesse. O treinamento e as qualificações podem ser obtidos pelo constrangimento ou pela autodisciplina, enquanto que o desenvolvimento do interesse múltiplo não pode ser outra coisa a não ser o fruto de uma motivação interna. O interesse do aluno é o fio de Ariadne ao longo do qual a instrução educativa avança regularmente:

A cada momento, a mente do aluno progride numa determinada direção e numa determinada velocidade. Esse é o efeito do ensino ministrado até o presente, e isso indica ao mestre a direção e a velocidade que ele deve, doravante, a ir em frente. (Herbart, 1982c, p. 101.)

O seminário pedagógico de Königsberg

As considerações pedagógicas de Herbart são ainda mais convincentes para aqueles que estão constantemente preocupados em se nutrir de referências à experiência prática. A *Pedagogia geral* de 1806 é fundada na experiência do preceptor que, mesmo após ter deixado Berna, a colocou sempre à prova em seu ensino privado. O ponto de vista de um preceptor é, todavia, diferente daquele de um mestre-escola. É possível que a instrução educativa dê excelentes resultados num quadro familiar, mas fracasse nas condições mais difíceis da vida escolar. Desse modo, não seria muita ousadia colocar a ideia da instrução educativa no centro de uma pedagogia “geral”? O único meio de refutar a objeção consiste em mostrar, pela experiência, que uma instrução educativa “escolar” pode também ser bem-sucedida.

Quando Herbart aceitou, em 1809, o convite que lhe dirigia a universidade de Königsberg, expressou o desejo de não simples-

mente dar cursos de filosofia e pedagogia, mas fundar, também, uma pequena escola experimental:

Entre minhas ocupações, o ensino da pedagogia me é particularmente caro. Mas isso exige mais do que um simples ensino; é necessário, também, que ele se torne o objeto de demonstrações e de exercícios. Além do mais, eu queria prolongar a série de experiências realizadas por quase dez anos. É por isso que considero, já há algum tempo, a possibilidade de eu mesmo dar uma hora de ensino a um pequeno grupo de meninos convenientemente escolhidos, por volta de uma hora por dia, na presença de jovens que seriam familiarizados com minha pedagogia e que poderiam, pouco a pouco, tentar, diante de mim, revezar comigo a aula e prosseguir o que eu havia começado. Dessa forma, seriam progressivamente formados mestres cujo método deveria se aperfeiçoar graças à observação mútua e à troca de experiências. Sabendo-se que um programa não é nada sem mestres, e por isto entendo mestres imbuídos do espírito deste programa e tendo adquirido o domínio do método, uma pequena escola experimental tal como eu imagino poderia ser a melhor preparação para um dispositivo futuro de maior envergadura. Conforme diz Kant, primeiro escolas experimentais, depois escolas normais. (Herbart, 1982c, p. 11.)

A proposta de Herbart encontrou acolhida favorável na Prússia de 1809: a reforma do sistema educativo era considerada parte integrante da reforma de todo o sistema político que vinha sendo empreendida. Por meio de reformas internas, esforçava-se por compensar as perdas infligidas por Napoleão à Prússia na batalha de Iena e Auerstedt em 14 de Outubro de 1806.

A reforma educacional prussiana foi conduzida vigorosamente em 1809 e 1810 por Wilhelm von Humboldt. Esperava-se de Herbart em Königsberg uma contribuição significativa à formação de mestres, o que era uma necessidade urgente. Ele próprio esperava encontrar ali um campo de ação muito mais vasto. Considerava sua atividade experimental uma base possível de um “dispositivo futuro de maior envergadura” de reforma do sistema educativo. Para ele, o conceito de instrução educativa deveria tor-

nar-se a ideia mestra de uma “reforma verdadeira e duradoura da instrução pública” (Herbart, 1982c, p. 89).

Em Königsberg, Herbart pode instalar um instituto didático, inicialmente num contexto muito modesto. A finalidade deste instituto era a de contribuir para a formação de professores de “ginásio” (liceu) por meio de exercícios didáticos baseados na pedagogia de Herbart. A bem dizer, Herbart teria gostado de acrescentar desde o início um pequeno internato, mas, como os recursos financeiros eram limitados, teve de se contentar por vários anos com um instituto didático sem alunos permanentes.

Foi apenas em 1818 que as circunstâncias tornaram-se mais favoráveis. Graças a uma subvenção do estado, Herbart pode adquirir uma casa suficientemente grande para acomodar um pequeno grupo de internos (pensionistas). Os cursos eram dados na escola experimental contígua à casa. Herbart queria provar que, graças ao seu método, seus alunos internos receberiam não somente uma instrução, mas, igualmente, uma educação.

O ensino dispensado na escola experimental seguia, no essencial, o programa adotado por Herbart quando era preceptor: a instrução educativa abrangia os dois grandes ramos de aprendizagem, o ensino poético e o ensino matemático. Para o primeiro, o ponto de partida era, ainda, a *Odisseia* de Homero e a exploração da literatura, primeiro a grega, depois a latina. O ensino das matemáticas e das ciências naturais iniciava-se com exercícios de percepção. A estes se seguiam a geometria, a álgebra, a teoria dos logaritmos e, finalmente, o cálculo diferencial e integral. Nesses dois ramos foram enxertadas (acrescentadas) a religião, as narrativas históricas, a gramática e as ciências naturais.

Em 19 de maio de 1823, Herbart disse em Berlim que ele considerava “seu método como estando agora totalmente no ponto” (Kehrbach, 1897-1912 (K1), p. 200). Ele o elaborou “na esperança de uma aplicação futura generalizada nos ginásios”.

Embora fosse destinado, sobretudo, às cabeças benfeitadas, ele prometia melhorar a “pedagogia errônea dos ginásios”. Na visão de Herbart, era errônea, sobretudo, porque não reportava ao interesse do aluno, nem como força motivadora nem como objetivo do progresso escolar, uma vez que o ensino das línguas antigas insistia muito na forma e pouco nos conteúdos e porque o ensino das matemáticas e das ciências naturais era muito reduzido. No geral, Herbart pensa ter provado que seu método era independente de sua pessoa e que, mesmo nas condições mais difíceis do ensino público, por assim dizer, reformado, ele poderia ser posto em prática.

O método desenvolvido era expressamente destinado aos liceus. Contudo, Herbart havia igualmente pensado na organização do sistema educativo inteiro. Ele é um defensor obstinado de uma estrutura vertical com três pilares: o liceu (ginásio), a escola primária superior (chamada também de escola principal) e a escola elementar (também chamada pequena escola). Os três pilares contribuem à unidade de um sistema unificado porque em cada um dos três ramos se pratica a instrução educativa. A virtude, fim da educação, garante a unidade do sistema escolar.

Os três ramos do sistema escolar, no entanto, se distinguem claramente pelos esforços exigidos dos alunos. Ainda que a escola elementar se limite ao essencial, a escola primária superior exige um esforço aumentado, principalmente em matemáticas e em ciências. Para o ensino da literatura, a escola primária superior se distingue do liceu à medida que abandona as línguas antigas. Segundo Herbart, a instrução educativa que parte de uma língua antiga faz um “détour” que ele recomenda, no entanto, vivamente, para os espíritos mais brilhantes. O programa do liceu não se limita a educar, ele deve permitir adquirir uma excelente cultura filológica. O caráter aristocrático do liceu, tal como o concebe Herbart, é inegável. No entanto, atribui grande importância a que a passagem de um ramo a ou-

tro seja muito flexível, embora seja falso considerar Herbart como o teórico de um sistema escolar de classe.

As ideias reformadoras de Herbart não ganharam aceitação na Prússia de seu tempo. A Restauração superou o “élan” reformador que havia prevalecido de 1809 a 1813. Havia disposição em recrutar professores para cuja formação Herbart tinha contribuído, mas eles tinham que submeter-se a programas concebidos com objetivos diferentes dos seus. Não se considerava mais, se é que alguém já o havia feito, reformar os programas escolares no espírito do programa da instrução educativa. Também o método desenvolvido por Herbart para os liceus nunca foi adotado em nível nacional.

Um sistema inacabado

Após ter concluído suas principais obras filosóficas já mencionadas, Herbart pensa ter encontrado a base científica que lhe permitiria resolver também os problemas fundamentais da pedagogia. Num relatório dirigido a Berlim em 1º de maio de 1831, ele escreveu:

Minha pedagogia não é mais que um pequeno compêndio que, em alguns lugares (trechos), falta clareza. Se a pedagogia tinha sido o objeto principal da minha atividade oficial, desde há muito eu teria podido expor minhas ideias em detalhe. Ora, para mim, a pedagogia nunca foi mais do que uma aplicação da filosofia. Eu não poderia, então, prosseguir a apresentação antes de ter concluído e publicado trabalhos especulativos mais importantes. (Kehrbach, 1897-1912 (K15), p. 36).

Escrito mais tardiamente, o *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Esboço de lições pedagógicas) publicado em 1835 e reeditado em 1841, retoma e completa os dois aspectos da instrução educativa desenvolvidos por Herbart, respectivamente, na *Representação estética* e na *Pedagogia geral*. Na primeira, abordava a problemática da instrução educativa no quadro de uma reflexão “teórica”, na se-

gunda, no de uma reflexão “prática”. O *Esboço de lições pedagógicas* não se limita apenas a *considerações* isoladas e, inevitavelmente, incompletas. Ele revela a concepção global da pedagogia que Herbert havia exposto em sua introdução à *Pedagogia geral*, mas que não havia desenvolvido a não ser a metade dela nesta obra essencial do início de sua carreira. Assim, Herbart liga o *Esboço* à *Pedagogia geral*, para trazer à luz a instrução educativa que ele preconiza e outras formas de ensino.

Aquele que aprende para ganhar a vida e fazer seu caminho ou para se divertir, não se põe a questão de saber se, enquanto homem, ele se tornará melhor ou pior. Dessa forma, tem a intenção de aprender isto ou aquilo, seja o fim bom, mau ou indiferente, e ele ficará satisfeito com todo mestre que lhe inculque o saber-fazer requerido *tuto, cito, incunde*. Não é desta instrução que se trata aqui, mas unicamente da instrução educativa. (Herbart, 1982c, p. 180.)

O texto prossegue com a definição do fundamento da instrução educativa que já havia sido exposto na *Pedagogia geral* e com uma descrição da multiplicidade do interesse e da força do caráter, da moralidade que faz parte da finalidade da educação. (Herbart, 1982c, p. 180 e segs.). Além disso, o *Esboço* aborda problemas de método trazidos pelo ensino de algumas matérias bem como os obstáculos que poderiam comprometer o êxito da instrução educativa (Herbart, 1982c, p. 245 e segs.).

O *Esboço de lições pedagógicas* abrange todos os aspectos da “ciência do educador” que Herbart concebera na introdução à *Pedagogia geral* (Herbart, 1982b, p. 22). Ela aborda até problemas didáticos referentes às diferentes matérias ensinadas (da “ciência de comunicar”), em que o tratamento até então tinha sido reservado às monografias relacionadas com os diferentes instrumentos pedagógicos (Herbart, 1982b, p. 23). Apesar disso, o *Esboço* não vai além do que promete seu título escolhido com precisão: renunciando à discussão aprofundada desejável, Herbart se limita a delinear problemas e possíveis soluções. Ficou por fazer uma des-

crição que correspondesse plenamente ao plano traçado na introdução à *Pedagogia geral*. Faltará tempo a Herbart para levar a bom termo uma apresentação de conjunto de sua pedagogia.

A recepção (receptividade, acolhimento, contribuição) das ideias de Herbart

Quando Herbart morreu, em 11 de agosto de 1841, ele não tinha atingido ainda os objetivos considerados por ele como mais importantes de sua obra científica. Teve, certamente, êxito em elaborar seu sistema filosófico e desenvolver seu método pedagógico tanto no plano teórico quanto no prático, mas suas principais obras filosóficas não tiveram a repercussão esperada. Herbart, particularmente, lamentava que sua psicologia matemática tivesse sido quase completamente ignorada pelos seus colegas filósofos.

Herbart parecia ter fracassado, também, como pedagogo, embora tenha podido se felicitar pelo reconhecimento de numerosos alunos. Com efeito, nunca conseguiu fazer reconhecer sua doutrina da instrução educativa para um amplo público. Em parte alguma se tentou reformar programas escolares, ou um sistema escolar de uma província, conforme os princípios da instrução educativa.

É tanto mais surpreendente de ver que após a morte de Herbart sua pedagogia marcou profundamente as orientações de um movimento pedagógico ao qual se deu o nome de herbartismo. Este é implantado e se desenvolve no seio das universidades de Leipzig, Iena e Viena, contribuindo de maneira decisiva na formação do crescente grupo profissional de professores. É então que surgem associações e revistas dedicadas à pedagogia de Herbart. Convém mencionar, em especial, a Associação de Pedagogia Científica criada em Leipzig em 1868 e sua revista anual. São incontáveis as publicações sobre a filosofia e a pedagogia de Herbart. O herbartismo se propagou igualmente no estrangeiro. É assim que em 1895 a *Peda-*

gogia geral surge em Paris em tradução francesa e, em 1898, em Londres e Boston a tradução inglesa.

Pouco a pouco, a reforma pedagógica do início do século XX excluírá o herbartismo e a pedagogia de Herbart foi gradualmente ameaçada de cair no esquecimento. A influência de Herbart e de seus seguidores exerceu sobre alguns dos reformadores pedagógicos de primeira hora é certamente inegável, mas não foi somente na Alemanha que a reforma pedagógica do sistema escolar foi elaborada em oposição ao herbartismo. Como não se conhecia mais o primeiro Herbart, poder-se-ia ver nele o campeão de uma “escola livresca” onde os alunos repetem as palavras do mestre sem poder chegar a uma experiência pessoal de aprendizagem. Critica-se Herbart de ter querido formar os espíritos pela ação externa, inculcando-lhes conteúdos educativos vindos de fora (ver, por exemplo, John Dewey, em *Democracia e Educação*, capítulo 6). Herbart teria ignorado a presença de funções ativas na mente humana. As objeções deste tipo, justificadas em face dos excessos do herbartismo, ameaçaram de lançar no descrédito o próprio Herbart. Sua doutrina da instrução educativa tinha se tornado incompreensível. Esqueceu-se que a instrução educativa tinha a experiência do aluno como função central e o interesse do aluno, traço de sua atividade mental própria, não apenas como fim, mas como o meio mais importante da instrução educativa.

As verdadeiras diferenças entre a pedagogia reformadora de Herbart e aquela que ocorreu entre 1900 e 1950 situam-se em um nível bem mais profundo do que queriam os detratores desavisados de Herbart. As noções de experiência e de atividade própria foram completamente transformadas naquele momento e as relações entre o indivíduo, a comunidade e a sociedade haviam sofrido mudanças profundas. É neste sentido que a pedagogia de John Dewey, por exemplo, é, efetivamente, em muitos aspectos, diametralmente oposta à de Herbart.

A partir dos anos 1950, verifica-se na Alemanha e em países vizinhos um renascimento da admiração por Herbart. Seus protagonistas tomaram distância em relação à imagem deformada passada pelos proponentes do herbartismo e de sua doutrina original e querem reencontrar o caminho do “Herbart vivo” (H. Nohl). O meio de chegar a isso consistiria em renunciar à filosofia de Herbart enquanto fundamento dedutivo de sua pedagogia. Dever-se-ia, ao contrário, considerar a pedagogia como uma ciência relativamente independente da filosofia. Esta concepção da pedagogia havia sido já sustentada por Herbart.

As investigações mais recentes sobre Herbart consideram indefensável a distinção entre um Herbart pedagogo *vivo* e um Herbart filósofo obsoleto. Repondo-o no contexto da história das ideias, elas pretendem apresentar sua pedagogia como parte integrante de sua filosofia, para tirar proveito de seus ensinamentos. Esta abordagem permitiria por em relevo a atualidade da pedagogia de Herbart. É assim que os homens de hoje devem aprender a forjar-se um comportamento novo em suas relações consigo mesmos e com a natureza, em função de um exame prudente da situação.

Este problema pode ser apreendido perfeitamente nas concepções de Herbart. No entanto, o abismo que separa a época atual dos decênios que se seguem à Revolução Francesa impede querer resolver problemas atuais no espírito de um neo-herbartismo. Herbart queria tornar a humanidade melhor pela instrução, isto é, graças a uma representação do mundo. Já nas circunstâncias de sua época, a via da educação que devia conduzir das ideias aos sentimentos e destes aos princípios e modos de agir, foi sempre semeada de perigos. O que Herbart pode ensinar aos homens de hoje é considerar a questão de saber por que, nas circunstâncias atuais, a formação do caráter não pode mais passar por esta via segundo as modalidades preconizadas por ele.



TEXTOS SELECIONADOS

Introdução

A antologia que se segue tem como base a obra *Pedagogia geral* editada em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian. No Brasil nenhuma das obras de Herbart chegou a ser publicada, em que pese a importância das suas proposições acerca do fenômeno educativo no debate educacional havido na Europa, no século XIX. No entanto, o desconhecimento desse autor na atualidade não é um fenômeno somente brasileiro. Como se pode apreender da leitura da sua bibliografia acima, no debate com os autores do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, Herbart foi perdendo terreno. Como afirma Gomes (2003, p. XXIV) “sufocado por novas correntes pedagógicas, o herbatismo foi esmorecendo até quase se extinguir”. Somente no século XX, com o centenário da morte de Herbart em 1941 e o crescente interesse pelas pesquisas históricas no âmbito da pedagogia, são realizados novos estudos sobre a sua obra e vida (Gomes, 2003).

No período pós-guerra, quando o pensamento de Herbart começa a ser novamente resgatado na Europa, temos, no Brasil, a disseminação e o fortalecimento do escolanovismo entre os educadores, devido, principalmente, a ação dos “pioneiros” da educação dentre os quais se destaca Lourenço Filho que teve uma atuação fundamental para que se difundisse entre nós a psicologia como base da educação.

Um dos principais ideólogos do movimento da Escola Nova, Lourenço Filho interpreta o escolanovismo principalmente sob a ótica da psicologia. Era com base nessa ciência que considerava possível renovar as escolas a fim de se adaptarem às necessidades de modernização da sociedade brasileira da época.

Autodidata e possuindo uma ampla cultura geral, Lourenço Filho parte de fontes diferenciadas para fundamentar a função da psicologia como base de uma escola renovada. Conforme Campos, Assis e Lourenço (2002) identificam-se várias fontes a partir das quais Lourenço Filho fundamentou sua psicologia educacional: William James, Claparède, Dewey, Warren, Pavlov, Watson e Thorndike.

Por outro lado, como vimos aqui, Hilgenheger cita na bibliografia de Herbart que foi justamente por meio dos autores ligados ao movimento da Escola Nova (ou ativa, como ficou conhecido o movimento na Europa) que se fizeram as principais críticas às proposições de Herbart.

Lourenço Filho refere-se a Herbart como “um grande sistematizador” da obra de Fröbel e Pestalozzi. Dedicando algumas páginas à Herbart na sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, ressalta a importância do conceito de instrução educativa como esquema básico a partir do qual Herbart propôs *os passos formais*. Nas palavras de Lourenço Filho, citando Speyer:

[...] ‘Como queria Pestalozzi, será preciso caminhar da intuição ao conhecimento claro. Numa palavra, será necessário ir da sensação à elaboração abstrata, ou da intuição às ideias gerais’.

Fundado nesse esquema, [Herbart] propugnou por um sistema a que chamou de instrução educativa. Quer dizer, um ensino segundo o qual, por situações sucessivas bem reguladas pelo mestre, se chegasse a fortalecer a inteligência e pelo cultivo dela, a formar a vontade e o caráter. Propôs por isso que cada lição obedecesse a fases bem estabelecidas, ou a *passos formais*. Seriam eles: o de clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização e, por fim, o de aplicação.

No primeiro, o principal cuidado deveria ser o de fundar o trabalho na intuição do discípulo, levado a ver, ouvir, sentir diretamente as realidades de seu ambiente. No segundo, o de relacionar as noções assim obtidas com as que porventura já existissem em sua mente, desenvolvendo-se-lhe a capacidade a que Herbart deu o nome de *apercepção*. No terceiro, dever-se-ia levar o aluno das imagens isoladas à organização de conceitos, por generalização crescente. Notando por si semelhanças e diferenças, lograria ele atingir os princípios gerais, regras, leis e definições. Por fim, seria necessário aplicar tais conhecimentos a situações práticas. As regras de linguagem de aritmética ou outra disciplina qualquer, bem como as normas de boa conduta seriam ensaiadas em casos concretos. (Lourenço Filho. 2002, pp. 229 e 230.)

O esquema dos *passos formais* foi muito refletido pelos discípulos de Herbart e por eles aperfeiçoado (Patrício, 2003). No Brasil os passos formais foram os poucos elementos de sua didática, mais aceitos e divulgados.

Outra contribuição herbartiana ressaltada por Lourenço Filho é o conceito de interesse que, trazido para o âmbito da pedagogia por Herbart, tornou-se, desde então, fundamental para os estudos da didática como elemento dinâmico e funcional de ligação entre o plano intelectual e o da vontade. Foi no conceito de interesse que se apoiou “a concepção de aprendizagem por ação do próprio discípulo. [...] Em consequência, de um ensino que respeite as condições dessa evolução – *ensino ativo, escola ativa*” (Lourenço Filho. 2003 p.232).

Mas, é também a partir do conceito de interesse que Lourenço Filho faz a crítica a Herbart apontando sua superação pela Escola Nova. Com base em Claparède e Dewey, evidencia o intelectualismo excessivamente abstrato contido no conceito de interesse:

Em suma, para Herbart, o ensino deveria criar interesses e orientá-los para a ação no plano das ideias. Seria essencialmente explicado pelo jogo do que chamou *apercepção*, ou da atuação de cada uma das ideias sobre outras, segundo um modelo intelectualista. A aprendizagem estaria em primeiro lugar, e a ação, depois. O que os estudos objetivos passavam a demonstrar seria coisa diferente: uma necessi-

dade, ou motivo, leva o indivíduo a agir, e na medida dessa atividade própria é que faz aprender. Se o termo interesse for tomado como sinônimo de *motivo*, os interesses precedem à ação. Se o distinguirmos, no entanto, do conceito de motivo, admitindo que haja interesses resultantes da experiência, e isso é inegável, já não poderá ser assim. (Lourenço Filho. 2002, p.232.)

Em que pese o papel secundário, quase inexistente, a que Herbart foi relegado no debate pedagógico nacional, trata-se de um autor clássico, assim como a obra que aqui serve de base para esta antologia. Por clássico nos referimos, juntamente com Scheidl (2003), àquelas obras que nos remetem às raízes da cultura, “obras cuja mensagem se não esgotou e permanecem fontes vivas do progresso humano”.

É o caso de *Pedagogia geral deduzida da finalidade da educação*, que remete o leitor às raízes de temas bastante atuais, entre os quais ressaltamos: a diferença e complementaridade entre ensino e educação que sustenta o conceito herbartiano de *ensino educativo* (para Lourenço Filho instrução educativa); e o tema da “ciência pedagógica”, que para Herbart fundamentava-se na filosofia e na psicologia.

O ensino como fundamento da educação, baseia-se no pleno e múltiplo desenvolvimento do interesse, unificado por uma “ideologia” sólida que permita, por outro lado, a formação integral do caráter moral.

A grande e inequívoca influência de Pestalozzi no pensamento de Herbart, refere-se à importância da experiência e da circunstância externa como aspectos determinantes dessa formação. Como afirma Patrício:

O mundo exterior à consciência existe e é determinante para o homem e a sua educação. De resto, a própria consciência existe exteriormente ao ato da consciência de si e possui uma estrutura que é tão real como a da natureza ou realidade externa. O real é real. É preciso ter em conta, completamente e sempre, a realidade do real: este é cerne da metafísica herbartiana. Esta postura tanto é válida para o

mundo da psicologia como para o mundo da filosofia da natureza. (Patrício, 2003, p. viii.)

À influência de Pestalozzi quanto a base da educação na experiência, Herbart irá acrescentar o aprofundamento filosófico da sua pedagogia, principalmente em Kant e Fichte. Para Herbart a educação corresponde ao aperfeiçoamento do caráter humano que se dá por meio de um “processo de formação moral e cívica, a estruturação – interna e externa – da personalidade” (Patrício, 2003, p. vii). Nesse sentido, Patrício (2003) afirma que Herbart fundamenta filosoficamente sua pedagogia na ética, a ciência da moralidade.

Como indica Gomes (2003), Herbart substitui a intuição pestalozziana pela “representação estética”, que será para ele, a principal tarefa da educação:

A moralidade dependerá da convergência dos juízos estéticos e das representações, convergência que só poderá conseguir-se por meio de uma representação estética do mundo, que unifique as experiências. (Gomes, 2003, p. xix-xx.)

No que se refere ao fundamento filosófico da *ciência* pedagógica herbartiana, podemos afirmar que se distingue da pedagogia contemporânea que “quer recusar a filosofia como alimento e extrair a sua seiva exclusivamente da ciência” (Patrício, 2003, p. v).

O outro pilar da pedagogia científica de Herbart é a psicologia que permitiria compreender o homem no seu ser, enquanto a ética, no seu dever-ser (Patrício, 2003). A psicologia forneceria o conhecimento sobre a natureza do homem.

Conforme Patrício (2003), a psicologia de Herbart se radicaria na corrente do associacionismo:

No que toca à psicologia, a posição metafísica de Herbart radica-o na corrente do associacionismo, na qual encontramos a figura de David Hume, importante para Herbart como, por outros motivos filosóficos, o foi para Kant. A psicologia de Herbart não é, com efeito, aristotélica: a psicologia herbartiana não consiste no estudo da alma. Também não contempla, por conseguinte, no estudo das faculdades da alma, dado não existirem tais faculdades. Só existem as represen-

tações, na sua estática e na sua dinâmica [...]. A psicologia é algo como uma física do mundo da psique. (Ferreira, 2003, p. viii.)

Ao desenvolver o conceito de interesse Herbart evidencia o associacionismo de sua psicologia. O interesse ocupa lugar central na sua pedagogia, pois permite articular coerentemente as representações. Do bom governo dos interesses, depende o sucesso do processo de ensino educativo, para Herbart.

Ainda que *Pedagogia geral* não possa ser considerada o ponto mais acabado de seu pensamento pedagógico, nela se encontram já expostos todos os temas que depois são clarificados e ampliados nas obras “maduras” que são *Esboço de lições de pedagogia e 35 cartas pedagógicas* (Gomes, 2003).

A antologia que se segue foi organizada a partir de quatro temas gerais, estabelecidos com base nas principais contribuições de Herbart para a pedagogia do seu tempo e da atualidade, presentes na obra *Pedagogia geral derivada das finalidades da educação: a educação e a pedagogia, o ensino educativo, a psicologia educacional, e os educadores*.

Não escapou a essa organização um olhar “interessado”, a partir de questões e problemas que na atualidade ainda estão presentes no debate da área da educação os quais identificamos nesta obra produzida no início do século XIX.

Ao longo de toda a antologia o leitor identificará outros temas além dos escolhidos para organizar a apresentação. Temas relacionados à didática, formação do indivíduo, relação teoria e prática, individualidade, disciplina. Quanto a este último tema, vale lembrar a distinção que Herbart faz entre disciplina e governo. A primeira considerada como autodisciplina e a segunda como coerção externa.

Os trechos que compõem esta antologia são indicados pelo livro, capítulo e página da edição portuguesa de 2003 da *Pedagogia geral*.

A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA³

Finalidade da educação

Aquilo que se *pretende* ao administrar e exigir educação depende do ponto de vista de que se parte para encarar o assunto.

A maioria daqueles que educa não se preocupou em formar previamente uma opinião sobre esta questão, a qual se vai formando progressivamente ao longo do trabalho, constituindo-se a partir de sua especificidade e em função da individualidade e meio ambiente do educando. Se tiverem capacidade imaginativa, aproveitam tudo o que *encontram* para, a partir daí, descobrir atividades e incentivos relativos ao objeto do seu cuidado. Se forem cautelosos, excluem tudo o que é susceptível de prejudicar a saúde, a bondade natural e as maneiras. Assim cresce um jovem com a experiência de tudo aquilo que excluir perigo, que é ágil na ponderação e na gestão do cotidiano e que é receptor de todos os sentimentos capazes de o influenciar no âmbito do círculo restrito em que vive. – Se realmente cresceu assim, só podemos desejar-lhe sorte. Os educadores, porém, não param de se lamentar sobre o modo como as circunstâncias os afetaram negativamente, e ainda relativamente aos empregados, aos parentes, aos companheiros, ao intinto sexual e à universidade! É claro que, no caso, em que o alimento intelectual é mais determinado pelo acaso do que pelo

³ Herbart, J. F. *Pedagogia geral*. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.

engenho humano e com um fraco sustento, nem sempre é possível despontar uma robusta saúde capaz de fazer face às intempéries! (Introdução, p. 7).

Contudo, sei de homens que conhecem o mundo sem dele gostarem, os quais, é certo, não afastaram os seus filhos do mundo, mas que não os querem saber aí perdidos, partindo do princípio que uma boa cabeça encontra o seu melhor mestre na sua autossuficiência, na sua participação e no seu gosto, para em determinada altura, ser capaz de se acomodar às convenções da sociedade, conforme *quiser*. Estes homens deixam os seus filhos aprender a ter conhecimento da natureza humana entre os seus companheiros, com os quais brincam ou entram em disputa. Eles sabem que a natureza se estuda melhor na natureza, contanto que, em casa, se tenha apurado, treinado e orientado a atenção querendo que os seus cresçam *no seio* das gerações com que terão futuramente que viver. Como é que isto se coaduna com a boa educação? Perfeitamente, desde que as horas de aprendizagem (e, para mim, são as horas em que o professor se ocupa séria e metodicamente com os educandos) representam um trabalho intelectual capaz de *preencher* interesses [...] (Introdução, pp. 9-10).

Porém, esse trabalho intelectual não se encontra, por mais que uma pessoa hesite, *entre* a proximidade dos sentidos e os livros. Pelo contrário, este trabalho intelectual poderá encontrar-se na relação entre ambos. Um homem novo, sensível ao *estímulo das ideias* e que tenha diante dos olhos a *ideia de educação* em toda a sua beleza e dimensão – e que não receie expor-se por um tempo à complexa alternância entre esperança e dúvida, entre aborrecimento e alegria – este homem pode empreender a tarefa, no âmbito da própria realidade, de elevar um jovem a uma existência melhor, *desde que tenha capacidade mental e conhecimentos para olhar e representar, em moldes humanos, essa realidade como fragmento da unidade global*. Ele próprio dirá que não é ele o verdadeiro e autêntico educador, mas sim

a força de tudo aquilo que os homens foram alguma vez capazes de sentir, experimentar e de pensar, que é na realidade o verdadeiro e autêntico educador, digno do seu educando e ao qual foi apenas atribuída a função de companheiro respeitável para uma interpretação compreensível do mundo (Introdução, p. 10).

Entenda-se, porém, o seguinte: *cada um só aprende aquilo que experimentar!* Um mestre de escola da aldeia nonagenário tem a experiência de noventa anos de vida rotineira, tem o sentido do seu longo esforço, mas será que também tem o sentido crítico dos seus resultados e do seu método? (Introdução, p. 11).

Os resíduos das experiências pedagógicas são os erros cometidos pelo educando na idade adulta (Introdução, p. 12).

[...] Já se chegou ao ponto de não haver nada mais natural para as melhores cabeças entre os mais jovens pedagogos – que se ocupam da filosofia e que sabem bem que ao dar formação não se pode rejeitar a capacidade de pensar – do que experimentar na educação a aplicabilidade ou a flexibilidade de uma verdade bem insinuante para construir a priori os seus educandos, aperfeiçoá-los fortemente e ensiná-los de forma mística – e, se a paciência faltar, relegá-los como incapazes para preparação à iniciação. Os relegados vão assim parar a outras mãos – e quais? – mas então já terão perdido toda a sua frescura natural (Introdução, p. 13).

Desde já confesso não conceber a educação *sem ensino*, assim como já referi previamente, pelo menos nesse escrito, que não concebo um ensino que não eduque em simultâneo (Introdução, p. 16).

A educação através do ensino considera ensinamento tudo aquilo que se apresenta ao jovem como objeto de *observação*. Inclui-se aqui a própria disciplina a que ele é submetido (Introdução, p. 18).

Para a educação através do ensino, exige ciência e capacidade intelectual – uma ciência e uma capacidade intelectual *tais*, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo (Introdução, p. 19).

Nas circunstâncias em que aquela arte do ensino não tem lugar, torna-se extremamente importante investigar e, se possível, orientar as origens das principais impressões existentes. Aqueles que sabem reconhecer como o geral se reflete no particular serão capazes de inferir do plano geral o que aqui se pode fazer, na medida em que reconduzirem o homem à humanidade, o fragmento ao todo e reduzirem o grande ao cada vez mais pequeno, de acordo com determinadas regras (Introdução, p. 26).

Aquele que pondera apenas a *qualidade* das impressões e não a sua *quantidade*, desperdiça suas mais cuidadosas reflexões e as suas medidas mais engenhosas. É certo que na alma humana nada se perde, com a diferença de que na consciência está muito pouca coisa presente ao mesmo tempo. Só o que é suficientemente forte e com uma interligação múltipla é que se apresenta frequentemente à alma e o que mais se salienta é que conduz à ação. No longo percurso da juventude há tantos e tão variados momentos, cada um dos quais afetando por si fortemente a alma, que mesmo o mais forte pode ser subjugado, *se com o tempo se não multiplicar ou for renovado em numerosas outras manifestações*. Só é perigoso aquilo que desanima o íntimo do coração do educando contra a pessoa do educador, e isto, porque as personalidades se multiplicam com cada palavra e em cada perspectiva. Porém também isso pode de novo ser erradicado a tempo, claro está, que não sem grande e delicado cuidado. Outras impressões, por mais artificialmente motivadas que sejam, desequilibram desnecessariamente a alma, a qual recua repentinamente com a sensação de quem ri de um susto infundado.

É precisamente isto que nos reconduz ao ponto de só se conseguir dominar a educação, quando se for capaz de colocar na alma do jovem uma ampla ideologia, intimamente interligada nas suas diversas partes e capaz de sobrepor aos aspectos desfavoráveis do meio ambiente, mas também de dissolver e de reunir em si o que for favorável ao meio ambiente (Introdução, pp. 25-26).

A alma está em movimento contínuo. Por vezes, este movimento é muito rápido. Outras vezes, quase não é perceptível. É possível que, por um determinado tempo, se modifiquem apenas um pouco as concepções simultaneamente presentes em grupos inteiros. O resto mantém-se, em consideração ao qual, a alma fica em descanso. O próprio modo do progresso está como que envolvido em segredo (Livro Segundo, cap. 1, p. 65).

[...] Aqueles que concordam comigo neste aspecto não devem, no entanto, pensar que podem reivindicar a educação de grandes caracteres pelo simples fato de darem plena liberdade às crianças sem qualquer controle e sem qualquer *formação*! A educação é um todo de trabalho contínuo, que necessita de se percorrer *pontualmente* de um extremo a outro. É inútil evitar apenas alguns erros (Livro Primeiro, cap. 1, p. 34).

A forma como o educador sente quando se manifestam estes ou outros modos de pensar no jovem, partilhar este modo de sentir, corresponde a uma primeira saída da rudeza e ao benefício mais direto da educação. Pressenti-lo, porém exige uma dolorosa mudança dos próprios sentimentos, que já não está de acordo com o homem maduro e que só é próprio e natural daquele que se encontra ainda num período de duro esforço no caminho da formação. Por isso, a educação é uma questão para homens novos, que estão nos anos em que é maior a impaciência em relação à crítica pessoal e em que é, na verdade, uma grande ajuda ter perante si, voltando-se os olhos para uma idade mais jovem, o manancial intacto das capacidades humanas, impondo-se como missão tornar realidade o possível e, juntamente com o jovem, educar-se a si próprio. Esta impaciência só pode desaparecer com o andar dos tempos, quer por terem acontecido suficientes coisas ou por se ter perdido a esperança e urgirem as ocupações. Com a impaciência desaparece a força e a tendência para educar (Livro Primeiro, cap. 1, p. 41).

[...] A infelicidade da educação reside precisamente no fato de estar de há muito extinta nos adultos aquela fraca luz que arde na tenra infância. Por isso eles não servem para atizar em chama (Livro Segundo, cap. 4, p. 85).

Numa palavra, a finalidade da educação reparte-se pelos objetivos do *livre arbítrio* (não do educador, mas do jovem, do futuro homem) e pelos objetivos da *moral*. Estas duas rubricas desde logo se impõem à mente da pessoa que se limite a recordar os mais conhecidos pensamentos de ética (Livro Primeiro, cap. 2, p. 47).

A arte de perturbar a paz de um espírito infantil – prendê-lo pela confiança e pelo amor, para depois a pressionar ou provocar a seu belo prazer e antecipar-lhe a inquietação dos anos que ainda estão para vir – corresponderia, pois, à pior e à mais odiosa de todas as artes, se não houvesse um fim a alcançar que pudesse justificar esses meios precisamente aos olhos da pessoa de quem se receia tal censura (Livro Primeiro, cap. 2, pp. 42-43).

“Um dia me agradecerás!”, diz o educador ao rapaz lavado em lágrimas. Com efeito, só esta esperança pode desculpar as lágrimas que lhe provocou. – Contudo, ele que tenha cuidado e que não use vezes demais nem com excessiva confiança meios tão fortes! Nem todas as boas intenções são reconhecidas e fica numa má posição a pessoa que, com um deturpado zelo, atribui benefícios a situações em que o outro só sente maldade! – Daí o aviso: *não educar demais* – é preciso evitar o emprego desnecessário do poder, através do qual se dobra e redobra, se domina o ânimo e se perturba a alegria. Perturbam-se igualmente as futuras recordações alegres da infância e a alegre gratidão, que é a única forma autêntica de gratidão (Livro Primeiro, cap. 2, p. 43).

A procura de uma unidade científica induz muitas vezes o intelectual a querer condensar ou deduzir artificialmente aquilo que, em função da sua natureza, faz parte de uma *sequência* múltipla. Chegou-se mesmo ao ponto de cometer o erro de fazer corres-

ponder à unidade do conhecimento a unidade das coisas e a postular esta relativamente àquela! Este gênero de erros não afetam a pedagogia, fazendo-se sentir tanto mais fortemente a necessidade de poder formular *num só* pensamento a 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, da qual se depreende a unidade do *plano e a força concentrada*. – Se se considerar, portanto, o resultado que se tem de obter da investigação pedagógica para ser de completa utilidade, é-se levado a pressupor e a exigir para a unidade, de cujo resultado não se pode prescindir, igualmente a unidade do princípio, a partir da qual decorre. Assim sendo, há três pontos a considerar: em primeiro lugar, se é que existe realmente um tal princípio, será que se conhece o método de construir uma ciência baseada num único conceito? Em segundo lugar, se o princípio que porventura se apresenta, resulta efetivamente *toda* a ciência? Em terceiro lugar, se *esta* construção da ciência e a perspectiva que ela apresenta são as únicas, ou se afunalar há outras, ainda que menos metódicas, mas contudo, *naturais* e que na se podem, por conseguinte, excluir completamente (Livro Primeiro, cap. 2, p. 44).

[...] a perspectiva que põe o aspecto moral em primeiro lugar é, na minha opinião, a principal finalidade da educação, embora não a única e englobante. Acresce que, se porventura fosse concluído, o estudo pormenorizado, começando naquele ensaio, teria de ser conduzido precisamente através de um sistema filosófico completo. (Livro Primeiro, cap. 2, p. 45).

Para a correta compreensão daquele ensaio será sobretudo importante notar como a formação moral se liga com as restantes partes da formação, ou seja, como ela pressupõe estas mesmas como condições, e só com elas, pode ser criada com segurança. Os leitores avisados certamente que reconhecerão com facilidade que o problema da *formação moral* não é uma parte que se possa

separar da educação integral, mas que se encontra numa *relação necessária* e extremamente complexa com os restantes problemas da educação [...] esta relação não abrange, no entanto, *todos* os aspectos da educação, a ponto de só termos razão para cuidar destes aspectos, na medida em que se inserem neste *contexto*. Muito mais se impõem outras perspectivas, como a do valor imediato de uma formação geral que não temos o direito de sacrificar [...] (Livro Primeiro, cap. 2, p. 45).

O objetivo da formação moral não pretende outra coisa senão que as ideias de justiça e bem, em toda o seu rigor e pureza, se tornem os verdadeiros objetos da vontade, e que, de acordo com elas, se determine o conteúdo íntimo e real do caráter, bem como o cerne profundo da personalidade, relegando para último lugar qualquer outra arbitrariedade. Se bem, todavia, que possam não me compreender inteiramente quando refiro simplesmente as ideias de justiça e de bem, há que notar que, felizmente, a ética se desabituiu de meias verdades, para se deixar por vezes condescender sob a forma de hedonismo. (Livro Primeiro, cap. 2, p. 50).

Crítica à educação em Rousseau

Rousseau queria, pelo menos, *endurecer* o seu educando. Ele definira para si mesmo um determinado ponto de vista, ao qual permaneceu fiel. Ele segue a *natureza*. Mediante a educação deverá garantir-se um desenvolvimento livre e alegre de todas as manifestações da vida vegetativa humana, desde a primeira infância ao matrimônio. A *vida* é o ofício que ele ensina. E, no entanto, vemos que ele aprova a máxima do nosso poeta: “A vida não é o bem supremo!”, pois sacrifica em pensamento toda a vida particular do educador, que se dedica a companheiro constante do jovem! Uma educação deste gênero é demasiado dispendiosa. A vida do acompanhante vale, sem dúvida, mais que a do jovem, quanto mais não seja pelo índice de mortalidade, uma vez que para o homem é maior a pos-

sibilidade de *sobrevivência* do que para a criança. – Mas será simplesmente viver assim tão difícil para o homem? Julgávamos que a *planta* humana se assemelhava à rosa: assim como a rainha das flores é a flor que menos preocupa o jardineiro, também o homem seria capaz de crescer em qualquer ambiente, de se alimentar de toda a espécie de alimentos, de aprender mais facilmente, de se servir de tudo e de tirar vantagem. Simplesmente o fato de educar um homem natural entre homens civilizados representa para o educador o mesmo esforço que custaria ao educando continuar viver numa sociedade tão heterogênea (Introdução, p. 8).

Crítica à educação em Locke

Quem, porventura, melhor sabe como comportar-se em sociedade é o educando de *Locke*. Aqui o mais importante é o convencional. Depois de Locke já não será preciso escrever um livro sobre educação para os pais que destinam os seus filhos à sociedade. O que quer que acrescentasse degeneraria, provavelmente, em artificialidade. Comprai por qualquer preço um *homem grave*, “de boas maneiras, que conheça as regras de cortesia e de conveniência com todas as variações resultantes da diferença das pessoas, dos tempos e dos lugares, capaz de orientar constantemente o seu educando, na medida em que a idade deste o permita, no cumprimento destas coisas”. Aqui, é forçoso uma pessoa calar-se. Seria totalmente inútil argumentar contra a vontade de verdadeiros homens de sociedade, de querer converter igualmente os seus filhos em homens de sociedade, uma vez que esta vontade se constitui em virtude das impressões da realidade, sendo confirmada e reforçada através de novas impressões a cada novo momento. Bem podem pregadores, poetas e filósofos transpor para prosa e verso toda e qualquer consagração, leviandade ou formalidade, porque um simples olhar em redor desfaz qualquer efeito, acabando essas pessoas por parecerem atores ou sonhadores. – De resto, a edu-

cação para o mundo tem possibilidade de êxito, uma vez que o mundo está aliado aos homens da sociedade (Introdução, p. 8-9).

Crítica à educação convencional

A educação convencional procura prolongar os males atuais. Criar homens naturais significa, porventura, repetir de novo todos os erros já superados. Reduzir o horizonte do ensinamento e advertência ao imediato é uma consequência natural da própria limitação, que não compreende nem é capaz de aproveitar o residual, utilizando para tal argumentos cômodos, como seja, aquilo que pedagogos meticolosos estragaram e o que se afigura demasiado difícil para as crianças. No entanto, o *primeiro* é suscetível de ser modificado, enquanto o *segundo* não é verdade (Introdução, p. 11).

O espírito da mesquinhez, que tão facilmente invade a educação, é-lhe altamente prejudicial. Existem duas espécies: a forma mais comum tem a ver com o que é insignificante. Apregoa métodos, quando não fez mais do que descobrir ninharias. A outra espécie é mais sutil e sedutora: percebe o que é importante, sem conseguir distinguir o efêmero do duradouro (Introdução, p. 25).

Claro está que o ensino *dos nossos dias* está ligado ao estado *atual* (o que não quer dizer só dos nossos dias, mas também do passado) das ciências, das artes e da literatura. Tudo depende do máximo aproveitamento do existente, um aproveitamento que se pode ainda melhorar sem fim. No entanto, durante a educação vai-se de encontro a milhares de desejos que ultrapassam a pedagogia, ou antes que tornam perceptível, *que o interesse pedagógico não é nada de isolado* e que resulta menos naqueles espíritos que só aceitam o ensino e toleram o convívio das crianças, porque qualquer ocupação lhes era demasiado elevada e séria, querendo, no entanto, ser sempre os primeiros.

O interesse pedagógico é apenas uma manifestação de todo o nosso interesse pelo mundo e pelos homens, e o ensino concentra

todos os objetos deste interesse – precisamente em direção ao ponto onde se refugiam, por fim, as nossas tímidas esperanças – no seio da juventude que é o seio do futuro. Fora disto, o ensino é certamente vazio e sem qualquer significado (Livro Segundo, cap. 4, p. 81).

Governo, disciplina e educação

Governo

Poder-se-ia pôr em dúvida, se este capítulo faz ou não efetivamente parte da pedagogia ou se não se deveria incluí-lo nas seções da filosofia prática, que na realidade tratam do governo, uma vez que é seguramente diferente de base a preocupação pela *formação intelectual* daquela que se limita a querer manter a *ordem*. E se a primeira tem o nome de educação, se precisa de artistas especiais que são os educadores, se ao fim e ao cabo qualquer arte tem de ser separada de todas as ocupações secundárias heterogêneas para que se chegue à perfeição mediante a força concentrada do gênio, não poderá desejar-se menos à boa causa em questão, bem como ao rigor dos conceitos, que se retire o governo das crianças àqueles a quem cabe penetrar com seu olhar e com sua ação no íntimo das almas.

Porém, manter as crianças em ordem é uma fardo que os pais de bom grado afastam de si, mas que pode porventura parecer a alguns (que se vêm condenados a viver com crianças) como sendo ainda a parte mais agradável dos seus deveres, pois que permite de certo modo uma compreensão da pressão exterior através de um pequeno domínio (Livro Primeiro, cap. I, p. 29).

Um governo que se satisfaça sem educar destrói a alma, e uma educação que não se ocupe da desordem das crianças, não *conheceria* as próprias crianças. De resto, não se pode dar uma única aula em que se possa abdicar de tomar as rédeas do governo, quer seja em mãos firmes ou brandas (Livro Primeiro, cap. 1, p. 30).

A criança vem ao mundo desprovida de vontade e, por consequência, incapaz de qualquer relação moral. Os pais podem,

por conseguinte (em parte voluntariamente, em parte por exigência da sociedade) *apropriar-se* dela como se fosse de uma coisa. É certo que eles sabem perfeitamente que naquele ser, que, no momento e sem o questionar, tratam segundo o seu critério, se irá com o tempo manifestar uma vontade que precisa de ser *conquistada*, se quiserem evitar desentendimentos ilegítimos para ambas as partes. Há, porém, um longo caminho a percorrer até aí. Primeiro, não se desenvolve na criança uma autêntica vontade capaz de *tomar decisões*, mas tão somente um ímpeto selvagem que a arrasta para aqui e para ali que é de si *um princípio de desordem*, contrariando as disposições dos adultos e, inclusivamente, capaz de pôr em perigo de vária ordem a pessoa *futura* da própria criança. Esta impetuosidade tem de ser subjugada, senão a desordem terá de ser atribuída como culpa aos que tratam da criança. A submissão processa-se através do poder e o poder tem de ser suficientemente forte e repetir-se as vezes que forem necessárias para ter *completo êxito*, *antes que se manifestem na criança os traços de uma vontade própria*. Os princípios da filosofia prática assim o exigem (Livro Primeiro, cap. 1, p. 30-31).

Contudo, permanecem na criança as sementes deste ímpeto cego, dos desejos rudes, que aumentam e até se fortalecem com os anos e, para que não orientem a vontade num sentido contrário ao da sociedade (a vontade que se ergue no meio deles), é necessário mantê-las constantemente sob uma pressão sempre tangível (Livro Primeiro, cap. 1, p. 31).

O adulto e aquele que chegou à idade da razão assumem naturalmente com o tempo governarem-se a si próprios. Existem, porém, também pessoas que nunca atingem esse ponto. A estas é a sociedade que as mantém sob tutela, designando-as de loucas ou de dissipadoras. Existem também aqueles que formam em si uma vontade contrária à sociabilidade e a sociedade encontra-se com eles numa disputa inevitável, acabando finalmente por submeter-se ao que é justo em relação a elas. Esta disputa, porém, é um mal,

de um ponto de vista moral, para a própria sociedade, podendo ser contrariada através do governo *das crianças*, que é apenas uma medida entre as muitas necessárias.

Percebe-se deste modo que é múltipla a finalidade do governo das crianças, por um lado, para impedir prejuízos para terceiros e para a própria criança, tanto de momento como de futuro e, por outro, para impedir a disputa como desentendimento em si e, finalmente, para evitar toda a espécie de choque, pelo que a sociedade, sem que tenha para tal plena autoridade, se veria envolvida no conflito (Livro Primeiro, cap. 1, p. 31).

Porém, tudo converge para o fato de que este pequeno governo não deve pretender alcançar uma finalidade na alma da criança, mas apenas para o fato de pretender estabelecer a ordem. No entanto, em breve salientaremos que, de modo algum, lhe pode ser indiferente a cultura da alma da criança.

[...] A primeira medida de todo governo é a *ameaça* e todo governo encontra aqui duas dificuldades: em parte, existem naturezas fortes que desprezam qualquer ameaça, ousando tudo para poder tudo querer. Em parte existe uma maioria ainda maior que é fraca demais para *memorizar* a ameaça, sendo o medo superado pelo desejo. Não se pode excluir esta dupla incerteza do êxito.

Os poucos casos em que o governo das crianças choca com o primeiro obstáculo não são realmente de lamentar, enquanto não for tarde demais, no sentido de aproveitar ocasiões tão propícias para a própria educação. Porém, a fraqueza e o esquecimento (transformam a simples ameaça em algo de tal modo inseguro, que se considerou a muito o *controle* como o meio que o governo das crianças menos poderia dispensar do que qualquer outra forma de disciplina (Livro Primeiro, cap. 1, p. 32).

[...] Talvez seja suficiente lembrar em poucas palavras que o controle rigoroso e constante é igualmente incômodo, tanto para o que observa como para o que é observado, costumando por

isso mesmo ser rodeado por ambos de toda a astúcia e posto de lado em qualquer ocasião propícia. Quanto mais se põe em prática, tanto maior é a sua necessidade, sendo extremamente perigoso qualquer momento de omissão. Além disso, impede as crianças de tomarem consciência de si mesmas, de se porem à prova e de conhecerem mil coisas que jamais se podem incluir num sistema pedagógico e que só podem encontrar através de uma busca individual. Por fim, em virtude de todas essas razões, o caráter, que só *age a partir da vontade própria*, ficará fraco ou deformado, conforme a pessoa observada tiver encontrado mais ou menos recursos. Isto diz respeito a um controlo prolongado, diz menos respeito aos primeiros anos, bem como a *períodos mais curtos de perigos especiais*, que podem, de resto, fazer do controlo um dever extremamente exigente. Para estas circunstâncias que se devem considerar exceção, urge escolher os vigilantes mais conscienciosos e incansáveis e *não* verdadeiros educadores dos quais, neste caso, tanto mais se abusaria quanto menos se pudesse supor que estes casos pudessem representar uma oportunidade de porem em prática a sua arte (Livro Primeiro, cap. 1, p. 33).

Porém, se se quiser impor o controlo como regra, não se exija agilidade, espírito inventivo, ousadia ou comportamento confiante daqueles que crescem sob tal pressão. Deve esperar-se pessoas de quem é próprio terem sempre a mesma “temperatura”, que se acomodam a uma monótona e indiferentes mudança de tarefas estabelecidas, que evitam tudo o que é elevado e raro e que preferem entregar-se a tudo o que cómodo e comum. – Aqueles que concordam comigo neste aspecto não devem, no entanto, pensar que podem reivindicar a educação de grandes caracteres pelo simples fato de darem plena liberdade às crianças sem qualquer controlo e sem qualquer *formação*! A educação é um todo de trabalho contínuo, que necessita de se *percorrer pontualmente* de um extremo a outro. É inútil evitar apenas alguns erros! (Livro Primeiro, cap. 1, p. 33-34).

[...] É absolutamente indispensável nas naturezas mais vivas, pois estas experimentam o mal e o bem, perseguindo o bem se não se perderem no mal. – A autoridade, todavia, só se adquire mediante a supremacia do espírito. Esta supremacia, como se sabe, não se pode reduzir a regulamentos. Ela tem de existir por si, independentemente da educação. Tem de realizar-se, num caminho linear e próprio, um modo de agir consequente e amplo, atento às circunstâncias e indiferente ao favor ou desfavor de uma vontade mais fraca. Se o jovem imprevidente transpuser, por mera rudeza, os limites estipulados, ele tem de perceber os danos que poderia provocar. Se tiver a maldade de querer provocar destruição, então essa atitude tem de ser severamente punida, na medida em que se chegou a concretizar ou se podia ter concretizado, devendo porém, ser desprezada a atenção prestada à má vontade, juntamente com a ofensa nela contida. A oposição e a necessária *reprovação* da má vontade, que nem o governo das crianças nem o governo do estado podem castigar, inserem-se já no âmbito da educação, que neste caso, só se pode iniciar depois de terminado o governo. Usar a autoridade conquistada exige, para além do governo, que se tome em consideração a educação em si; assim como a formação do espírito nada lucra espontaneamente com a obediência passiva à autoridade, tão importante se torna a demarcação ou alargamento daí resultantes do círculo de ideias, na qual mais tarde o educando, mais livre e independente, se fixa (Livro Primeiro, cap. 1, p. 34-35).

O amor baseia-se na harmonia dos sentimentos e no hábito, a partir do qual se explica de imediato como é difícil para um *estranho* conquistá-lo. Não o conquista seguramente aquele que se isola, que fala num tom elevado e se move com uma postura controlada de forma mesquinha. Porém, também não o conquista aquele que se torna ignóbil ou procura o seu próprio prazer, quando se devia mostrar solícito ainda que superior, participando no prazer das crianças. A harmonia dos sentimentos que o amor exi-

ge pode formar-se de duas maneiras: o educador aceita os sentimentos do educando e associa-se a eles com toda a sutileza, sem contudo se referir a eles, ou faz o possível para se tornar de certo modo acessível à simpatia do educando. Isto é mais difícil e, no entanto, tem de se ligar ao anterior, porque o educando só pode dar força própria às relações criadas, se lhe for possível contactar de qualquer modo com o educador.

O amor do jovem, porém, é transitório e passageiro, se não adquirir suficientemente características de hábito [...] (Livro Primeiro, cap. 1, p. 35).

Será então preferível não educar? Limitarmo-nos à disciplina e reduzir também esta tarefa ao estritamente necessário? – Se todos forem sinceros, então muitos pronunciar-se-ão a favor da ideia. Também a este respeito nos vai enaltecer a tão louvada Inglaterra e, já que estamos a falar de louvor é mesmo possível desculpar-se a própria falta de *disciplina* que dá origem a *tantas* liberdades aos jovens senhores da nobreza naquela feliz ilha. – Mas deixemos a polémica! Para nós só interessa perguntar: *será que podemos conhecer antecipadamente os objetivos do homem futuro, pelos quais ele um dia nos ficará agradecido por termos escolhido esses objetivos precocemente em seu lugar e de nele próprio os termos seguido?* Se assim é, não precisamos de mais razões. Nós *amamos* as crianças e nelas o homem. - O amor não aprova hesitações, nem tão-pouco espera por imperativos categóricos (Livro Primeiro, cap. 1, p. 43).

A ameaça, em caso de necessidade posta em prática pela força, e o controle que, de *um modo geral*, conhece os perigos que *podem* espreitar a criança – ligados à autoridade e ao amor – impõem-se *até certo ponto* com relativa facilidade às crianças. Porém, quanto mais tensa estiver a corda, mais força será proporcionalmente necessária para levar a atingir o tom exato. A obediência *pronta, de efeito imediato e de boa vontade*, e que os educadores considerem, não sem razão, triunfo seu, quem poderia exigir das crianças mediante

uma série de medidas minuciosas ou de austeridade militar? De forma razoável só pode ligar-se à própria vontade destas, mas esta vontade só pode ser o resultado de uma educação autêntica e já um pouco avançada (Livro Primeiro, cap. 1, p. 38).

Partindo do princípio que o educando tem já o sentido vivo das vantagens que a orientação racional lhe traz, assim como também o sentido das desvantagens que sofreria com a ausência ou mesmo com qualquer diminuição dessa orientação [...] necessita, como condição para continuação, dessa orientação, de relações fortes com que, em todos os casos, possa contar, é necessário poder imaginar uma obediência imediata desde que se tenham razões para exigir. Não se fala aqui da chamada *obediência cega*, uma vez que esta não tem qualquer relação social. Há, no entanto, casos em que só *um* pode decidir e em que os outros têm de o seguir sem qualquer resistência, mas isto de modo que, na primeira oportunidade de lazer percebam as razões por que se decidiu de uma maneira e não de outra, para que assim a ordem vá ao encontro da sua própria crítica futura. A convicção da necessidade da subordinação tem, pois, de *permitir* o que a si próprio se não permitiria. O mesmo acontece com a educação. O educador *estranho* comprometer-se-ia, se se arrogasse de um domínio, que se não tenha baseado no dos pais nem concedido pelo próprio educando (Livro Primeiro, cap. 1, p. 38 e 39).

[...] De igual modo, a educação em geral conhece o que se pode chamar *coação*. É certo que a educação nunca é *dura*, mas frequentemente *muito severa*. Manifesta-se pela simples expressão: eu *quero*, a que corresponde com o mesmo sentido a simples expressão eu *desejo* [...] ambas as expressões requerem grande sensatez no seu emprego, uma vez que dão a entender ao educando o que só pode constituir uma exceção, ou seja, renúncia a uma comunicação e a uma reflexão comum das razões. Exprimem assim uma estranha indisposição do educador e causas extraordinárias do mesmo, que se têm de encontrar para serem contrabalançadas.

Ainda que de forma menos acentuada, a educação torna-se igualmente repressiva mediante obstinada exigência do que acontece de mau grado ou mediante insistente desrespeito dos desejos do educando. Tanto neste como naquele caso evoca-se tacitamente e, se necessário, expressamente, o acordo anterior: *as nossas relações subsistem, mas apenas nestas ou naquelas condições*. Claro está que isto não faz sentido, se o educador não tiver realmente sabido conquistar para si uma determinada posição de independência (Livro Primeiro, cap. 1, p. 39).

Liga-se a este ponto a supressão dos sinais *habituais* de favor e aprovação, o que pressupõe, por sua vez, que em regra se mostre ao educando, como homem, toda a humanidade e, talvez como jovem amável, todo o contato afetuoso e merecido. E aqui está o pressuposto ainda mais elevado: deve ter-se compreensão por tudo o que a humanidade e a juventude podem possuir de belo e de atrativo. O melancólico, ou seja, aquele que perdeu este sentido, deve de preferência evitar a juventude. Também esta não sabe ajuizá-lo como a devida indulgência. Só aquele que está em condições de receber e, por isso mesmo, também de dar, pode suprimir muita coisa e, com esta coação orientar, segundo o seu critério, a atenção e a disposição do espírito do jovem (Livro Primeiro, cap. 1, p. 39-40).

Não as poderá, o entanto, orientar sem sacrificar em grande parte a liberdade do seu próprio estado de espírito! Como é que poderia, com firme e fria impassibilidade, incutir no jovem, que se move à luz da despreocupação e do crescimento das suas forças físicas, as suaves tonalidades de movimentos intelectuais, sem as quais não pode haver nenhuma participação viva, nenhum gosto sincero, nem tão-pouco nenhuma autêntica perspicácia ou espírito de observação? São raríssimas as naturezas que saem só por si da insipidez, o que constitui aquilo que designamos por *vulgar*. É preciso incutir à grande maioria das pessoas o espírito da diferenciação, que cabe, ao fim e ao cabo, *dar formação*, tanto para o interior como para o exterior. Por isso o

educador tem de *incentivar* o jovem, *diferenciando-o dentro de si*. Tem de lhe refletir a imagem, dotada da força impeditiva ou flexível que impele ou estimula o homem no momento da formação. E onde ir buscar esta força senão à sua própria alma agitada? - A forma como o educador sente quando se manifestam estes ou outros modos de pensar no jovem, partilhar este modo de sentir, corresponde a uma primeira saída da rudeza e ao benefício mais direto da educação. *Presenti-lo*, porém, exige uma dolorosa mudança dos próprios sentimentos, que já não está de acordo com o homem maduro e que só é próprio e natural daquele que se encontra ainda num período de duro esforço no caminho da formação (Livro Primeiro, cap. 1, p. 40 e 41).

São as circunstâncias que determinam, se são necessárias muitas ou poucas palavras para exprimir as próprias emoções. Um espírito reservado, que jamais transborda pela fala, uma voz sem gravidade nem altura, uma expressão sem qualquer diversificação de cambiantes, incapaz de expressar a indignação com dignidade e a aprovação com alegre afeto – tudo isto de nada ajudaria a melhor das boas vontades e embaraçaria a mais sutil sensibilidade. Quando se educa é preciso falar muito! E há que improvisar, podendo-se prescindir, é certo, do artifício, mas não da forma (Livro Primeiro, cap. 1, p. 41)

[...] O educando vê os fios soltos, reflete para frente e para trás, apercebe-se da verdadeira razão ou dos meios exatos e, na medida em que está pronto para compreender e produzir, o educador vai ao seu encontro, dispersando a escuridão, ajudando a ligar os fios soltos, a aplanar as dificuldades e a fortalecer o que ainda é hesitante. – Essas expressões são demasiado gerais e fugitivas. Buscai, pois, vós próprios exemplos para as explicar.

Nada de fazer má cara! Nem tão-pouco uma gravidade artificial ou reservas místicas, mas sobretudo, nada de gentilezas disfarçadas! O que se tem de manter em todas as emoções é a *constância*, por mais que variem as orientações das emoções.

O educando terá muitas conclusões a tirar no convívio que tem com o educador, antes que se manifeste a sutil orientação que há-de surgir do simples conhecimento e da moderação dos seus sentimentos. *Porém, à medida que ela se manifesta*, o comportamento do educador tem de tornar-se mais *constante e uniforme*. Ele não deve de modo nenhum duvidar que não é possível estabelecer com ele relações firmes ou que não é digno de confiança (Livro Primeiro, cap. 1, p. 42).

Disciplina

A palavra alemã *educação* deriva de disciplina e a sua parte principal, já de acordo com a designação, costuma pôr-se naquilo que só agora, já na parte final deste meu estudo, começo por considerar.

De um modo geral opõe-se o ensino à educação propriamente dita: eu contrapõe-lhe o governo das crianças. Por que esta divergência? (Livro Terceiro, cap. 5, p. 178).

O conceito de ensino tem uma característica saliente, pela qual mais facilmente nos vamos orientar. No ensino há sempre qualquer *coisa de terceiro*, com que o professor e aluno estão simultaneamente ocupados, ao passo que em todas as outras preocupações da educação é o educando que está *diretamente* na mente do educador, como o ser em que tem que atuar e que, em relação a si próprio, se deve manter passivo [...] (Livro Terceiro, cap. 5, p. 179).

Uma observação mais precisa da finalidade da educação *depara* com o fato de que, nem de longe, *todo* o nosso comportamento em relação às crianças é motivado por intenções *em relação a elas*, mas antes por intenções respeitantes ao *enobrecimento da sua existência espiritual*. Põem-se-lhe limitações para que não se tornem importunas, guardam-se, porque as amamos; e este amor tem *primeiro* realmente por objeto o ser vivo, com que os pais se comprazem – e só *depois* acresce a preocupação voluntária da evolução exata do futuro ser dotado de razão (Livro Terceiro, cap. 5, p. 179).

[...] Sentir-se-á que tem de ser extremamente prejudicial para disciplina, seu educador (como tantas vezes acontece) se habitua o governo se ele não for posteriormente capaz de compreender, porque é que a mesma arte, que entre os novos lhe prestou bons serviços, atua de forma contrária entre os mais crescidos. Pode depois convencer-se que terá de governar de modo mais inteligente o educando que, entretanto, se tornou também mais perspicaz, acabando finalmente (na medida em que compreendeu mal toda a especificidade da sua tarefa) por acusar o jovem de ingrati-dão, persistindo no seu erro, até que tenha criado relações ambíguas que continuam inconciliáveis e indeléveis no futuro. Mal semelhante, ainda que menor, surge nos casos em que a disciplina, que por sua vez tem de terminar mais cedo do que o ensino, se prolonga para além do tempo, erro esse que, só é desculpável, se uma natureza muito recôndita esconde os sintomas, pelos quais se poderia reconhecer o momento exato do seu termo.

Será agora fácil determinar o conceito de disciplina tem como característica comum com o governo das crianças o fato de atuar diretamente sobre a alma, com o ensino, o fato de a formação ser sua finalidade (Livro Terceiro, cap. 5, p. 180).

Disciplina é a atuação direta sobre a alma da juventude com a intenção de formar. Portanto *existe*, ao que parece, uma possibilidade de formar mediante simples afetação dos sentimentos, sem atender à ideologia! – Assim poderia parecer, se porventura alguém estivesse habituado a atribuir, sem mais, realidade a conceitos construídos logicamente a partir de características (Livro Terceiro, cap. 5, p. 180-181).

Por outro lado se alguém notou qual o grau das severidade paternal que um jovem robusto é capaz de suportar, ficando imperturbável e que estímulos se dissipam com as fracas sem que por isso se mostrem mais forte, e como é passageira toda a reação a que se segue a ação, esse certamente aconselharia ao educador a

não preparar para si relações ambíguas, e que, afinal, são geralmente a única coisa que resta de uma *simples* disciplina!

Todas estas experiências me confirmam uma convicção psicológica extremamente simples, nomeadamente, que todos os sentimentos são apenas modificações passageiras das concepções existentes e que, por conseguinte, quando desaparece a causa modificadora, a ideologia tem de voltar de novo por força própria ao seu equilíbrio anterior. O único resultado que posso esperar da agitação da sensibilidade é uma perda prejudicial dos sentimentos mais sutis, aparecendo em seu lugar uma excitabilidade artificial e ao mesmo tempo cautelosa, com o que, no decorrer dos anos, se originam apenas *pretensões* com todo o seu séquito importuno (Livro Terceiro, cap. 5, p. 181).

É já completamente diferente o caso em que ocasionalmente a ideologia recebeu simultaneamente *acréscimos*, ou em que *aspirações* passaram à ação, tornando-se, assim, em *vontade*! Atenda-se a estas circunstâncias para interpretar corretamente as experiências.

Daqui se pode julgar o que a disciplina pode representar para a educação. Todas as mudanças dos sentimentos, que o educando tem de sofrer, são apenas fases necessárias para a determinação da ideologia do caráter. Deste modo é dupla a relação da disciplina para com a formação do caráter: direta e indireta (Livro Terceiro, cap. 5, p. 182).

Só onde este se encontra é que as “garotices” contribuem para determinar um caráter. Esta primeira relação da disciplina com a formação do caráter é, portanto, a mais importante, é a que permite ao ensino abrir o seu caminho e que vai interferir nos pensamentos, nos interesses e desejos. E, no entanto, também não deve negligenciar-se a segunda, em especial em naturezas de menor mobilidade e que agem com firmes intenções. Porém, o conceito inicialmente formulado da disciplina é, é só por si, totalmente vazio. A simples intenção de formar não pode incluir-se nos efeitos

diretos sobre a alma a ponto de se tornar uma força capaz de formar realmente. Aqueles que *mostram a sua boa vontade* mediante tal *disciplina vazia* têm efeito – e não sabem como – sobre naturezas *dóceis pelo espetáculo* que dão; o seu comportamento afetuoso, receosos e urgente, dá ao jovem, que observa, a ideia de grande importância de um assunto que preocupa uma pessoa normalmente respeitada! Devem agora cuidar de não deteriorar por outros caminhos este espetáculo, não sufocar a veneração com a exaltação e a mesquinhez, ou revelar pontos fracos em consideração da crítica tantas vezes verdadeira e aguçada da criança. Deste modo poderão realizar sempre muito para almas sensíveis sem, no entanto, ter a certeza de não cometer erros maiores em caso de naturezas menos dóceis (Livro Terceiro, cap. 5, p. 182-183).

A disciplina provoca ou impede sentimentos. Os que provoca são de prazer ou de contrariedade. Os que impede são afastados, evitando o objeto que os poderia provocar, ou então de modo a que se possa indiferentemente suportar ou rejeitar o objeto. (Livro Terceiro, cap. 5, p. 183).

Suportar com indiferença tem o nome de *hábito*. A rejeição indiferente do que anteriormente era habitual processa-se por *desabituação* (Livro Terceiro, cap. 5, p. 183).

Chama-se recompensa ou castigo a um determinado ato de estímulo ou de pressão determinado por uma certa motivação por parte do educando, devendo ser considerado como resposta sua (Livro Terceiro, cap. 5, p. 184).

O governo, nos casos em que recorre à pressão, pretende que seja simultaneamente sentido como *poder*. Pressupondo-se do que foi dito, que segundas determinações da intenção do governo se sabem distinguir os casos em que se governa é válida a seguinte regra: nesses casos a pressão tem de se empregar sem concessões a não se imposição da intenção; deve-se ser frio, breve e seco dado a entender ter tudo esquecido logo que a questão tenha passado. Do

confronto da casa com o Estado resultam algumas determinações significativas na consideração nos graus de castigo. Faltam aqui os princípios; procurarei esclarecer; o melhor possível dentro da brevidade, os pontos de que me aproveito. Deve distinguir-se entre transgressão propriamente dita e a transgressão contra a polícia da casa. Transgressões em si, em que uma má intenção se tornasse ação (*dolus*) ou nos casos em que, por descuido, resulte um prejuízo quando o cuidado devia ser evidente (em parte culpa) – estas transgressões podem ser punidas mesmo sem se ter em conta se uma instrução anteriormente dada era ou não conhecida. Tem de tomar-se aqui em conta os graus de responsabilidade, dado que o *governo* só atende àquilo que a ação realizou; *posteriormente a disciplina* terá ainda que atender à *intenção não posta em prática*. Nas circunstâncias em que deveria existir uma intenção e ela faltou – é o caso da negligência – o castigo, de um modo geral, imposto com maior suavidade, e em grau cada vez mais suave quanto menos se conseguir provar que se podia exigir a intenção. A polícia doméstica tem de ser conhecida por meio de instruções e tem de se fazer lembrar. Os seus castigos podem ser mais severos, de acordo com a importância do assunto; mas é especialmente aqui que o educador se tem de precaver em não incluir nada do comportamento (*que toca a alma*) e que deve ficar unicamente reservado às medidas da disciplina. – A graduação dos castigos é já difícil no Estado e ainda mais em casa, onde tudo se reduz a dimensões menores, mas o importante é que aqui fundamentalmente o *acento* do governo; é por esse acento que o jovem tem de sentir que, neste caso, não é tratado nem considerado como educando, mas como homem numa sociedade (Livro Terceiro, cap. 5, p. 184-185).

A disciplina não deve tocar erradamente a alma, nem tão pouca ser sentida como contrária a sua finalidade. O educando não deve se opor interiormente de modo nenhum, nem mover-se em diagonal como que impelido por duas forças. Mas donde receber

uma receptividade aberta e límpida, se não da crença da criança na força e intenção benéfica do educador? E como poderia um comportamento frio, estranho e de repulsa, conduzir essa crença? - A disciplina só tem razão de ser na medida em que uma experiência interior aconselha aquele, que está submetido a suportá-la com agrado. Quer sejam manifestações de gosto, aceitação da censura justa ou sentimentos de prazer e dor em virtude de êxito ou de fracasso – a força da disciplina só vai tão longe quanto a concórdia transigente do educando (Livro Terceiro, cap. 5, p. 186).

Vem em sua ajuda nos primeiros anos o fato de a disciplina ser um acréscimo atenuante em relação ao governo que a criança aceita, porque a tal é obrigada. Mais tarde estes fatores modificam-se. Um homem novo que se rege a si mesmo sente na disciplina a exigência importuna de forma e, sem o forte contrapeso da confiança, do respeito e, principalmente, de um sentimento interior da própria necessidade (se agora o educador não soube pôr termo, manifestam-se gradualmente esforços no sentido de rejeitar esse impacto), acabando estes esforços facilmente por ter êxito. Com a mesma rapidez aumenta a coragem, desaparecem as reservas e cresce o aspecto penoso de relações, o que, em breve, ocasionará, só por si, a sua dissolução retardada.

Vejamos porém, objetivamente! A disciplina não se constitui, com efeito, a partir de um aglomerado de muitas medidas nem de atos isolados – mas antes de um *convívio contínuo*, que só de vez em quando se serve, por uma questão de *acentuação* de recompensas e castigo ou de meios semelhantes. O governado e os que governam, aluno e professor, são pessoas que vivem em comum e inevitavelmente, se tocam de forma agradável ou desagradável.

Pois logo que nos aproximamos de uma pessoa conhecida entramos sempre numa determinada esfera de sentimentos! Mas que gênero de atmosfera? - Este fato não pode, no caso da educação, depender da sorte sendo, em primeiro lugar, necessário um cuidado

constante para atenuar o efeito desta atmosfera, se existir o perigo de esta se poder tornar prejudicial. (Livro Terceiro, cap. 5, p. 186 e 187).

É, sem mais, evidente que a arte da disciplina só pode a princípio ser uma modificação da arte do convívio com os homens e que, por isso, a flexibilidade social é um talento primordial do educador. O aspecto essencial da *modificação* está, neste caso, na importância de afirmar a superioridade sobre as *crianças* de um modo que torne sensível uma força formativa, força essa que, mesmo nos casos em que oprima, ainda dê ânimo, mas que siga a sua orientação natural nos casos em que, espontaneamente, anima e estimula (Livro Terceiro, cap. 5, p. 187 -188).

A disciplina não tem seu verdadeiro impacto senão depois que teve oportunidades de realçar o educando parte do seu eu mediante uma aprovação profunda (não propriamente um elogio!). A reprovação só encontra eco depois que esta unicamente uma “grandeza negativa”. Tem simplesmente de ameaçar anular em parte a aprovação já conquistada deste modo só sente a força da censura interior aquele que atingiu o respeito de si próprio e receia perder alguma coisa. (Livro Terceiro, cap. 5, p. 188).

Pelo menos a individualidade tem de exteriorizar determinado de cor, para que o educador possa ter alguma coisa entre mãos para realçar. E nos casos em que inicialmente só tenha pouco entre mãos, não deve querer apressar-se – nessa única centelha a disciplina só será capaz de incendiar uma outra – e assim se vai ter de contentar muito tempo de, com pouco, alcançar pouco, até que gradualmente, quando já nenhuma perturbação subvertirem a obra, tiver aumentado o seu fundamento e for suficiente para empreendimentos relacionados com as tarefas da educação.

A bela arte da disciplina consiste em regozijar com aprovação merecida. O belo dificilmente se pode ensinar, mais facilmente o *encontram* aqueles que estão na disposição de o amar profundamente. (Livro Terceiro, cap. 5, p. 188-189).

Quase do mesmo modo que um cantor se exercita a determinar sutis tonalidades da sua voz, também o educador se tem de exercitar a percorrer em pensamentos a escala do convívio – não para se *comprazer neste jogo*, mas para, com base na autocrítica, banir qualquer dissonância e alcançar a necessária segurança ao acertar em cada tom, a *necessária* flexibilidade para todas as variantes e ainda o *conhecimento* necessário das *limitações* da sua voz (Livro Terceiro, cap. 5, p. 189).

Se a mesma lembrança se torna várias vezes necessária, não deve ser dada duas vezes da mesma maneira ou então perderá o seu efeito à segunda vez, precisamente porque atuou na primeira. –Tem de se eliminar toda a monotonia e fraqueza da disciplina, como no caso de um discurso ou de um escrito bem articulado. –Só quando este cuidado se associar a uma certa imaginação pode esperar-se que o educador adquira a força de que necessita! Pois que para o educando o âmbito da disciplina tem de parecer ilimitado e as suas atuações não devem, para ele, ter qualquer recompensa comparável. A disciplina, como elemento constantemente interligado, tende abarcar toda a sua mobilidade para que não possa surgir o pensamento de se lhe escapar. Tem de estar sempre pronta a tornar-se sensível – mas igualmente, se conseguir realmente algum êxito, a vigiar-se a si própria com um cuidado constante para não ocasionar, por precipitação, dores inúteis ao educando. (Livro Terceiro, cap. 5, p. 190).

Para suportar o efeito integral de uma completa disciplina, o educando precisa ter plena saúde. Não se pode educar muito quando há a tomar em consideração a doença; já *por esse motivo* uma ordem saudável de vida tem de estar na base da preparação básica da educação (Livro Terceiro, cap. 5, p. 190).

Contribuição da disciplina para a formação da ideologia. – Esta contribuição não se aplica apenas às *horas de ensino*, mas, sobretudo a toda disposição. É objeto do governo de manter o silêncio e a ordem nas aulas e afastar *todo e qualquer vestígio* de falta de atenção para com o professor (Livro Terceiro, cap. 5, p. 191).

O ensino tem de ser compreensível, porém antes difícil do que fácil, caso contrário torna-se aborrecido! (Livro Terceiro, cap. 5, p. 191).

Todo o modo de vida tem de estar isento de influências perturbadoras; nenhum interesse momentâneo deve preencher a alma. É evidente que este caso não está sempre nem totalmente na mão do educador; – o fruto do seu trabalho pode muitas vezes ser totalmente destruído por um único acontecimento capaz de arrastar os pensamentos do educando. – Está muito mais na sua mão gravar, por meio da totalidade da disciplina, o sentido profundo de quanto lhe importa a mais leve atenção, de modo que o adolescente já não perdoe a si mesmo aparecer desatento no ensino (Livro Terceiro, cap. 5, p. 191).

Se o educando já alcançou aquele grau para que possa seguir automaticamente o seu verdadeiro caminho, necessita então de muito sossego. A disciplina tem de pôr gradualmente de lado todas as reivindicações, tendo de se limitar a uma observação participante, afável e confiante (Livro Terceiro, cap. 5, p. 192).

Formação do caráter mediante a disciplina. – Como-se há – de limitar ou incitar atuação segundo um sentido próprio.

Pressupõe-se aqui que o governo oriente todos os abusos a par de suas diretas conseqüências exteriores, poderia também transportar-se para o espírito do jovem traços carregados de injustiças e de outros semelhantes (Livro Terceiro, cap. 5, p. 192).

As atividades múltiplas de crianças sãs que exprime a sua necessidade de movimento, as maquinações constantes de naturezas volúveis, até os passatempos rudes daqueles que revelam uma virilidade viva – todos estes traços aparentes de um caráter futuro não esclarecem de modo nenhum tanto o educador como a realização de uma única ação calma, refletida, de uma alma voltada para si ou um a única obstinação firme de uma criança em geral dócil (Livro Terceiro, cap. 5, p. 193).

A *disciplina*, porém, pode dizer-se que nada consegue *nos casos* em que numa atuação da criança se revela uma inclinação decidida e fortalecida pela reflexão – se não se quiser contar *isso* como algo que, depois de cortadas as oportunidades, não pudesse levar pelo exercício a uma prática. Aqui se pode haver a preocupação de cortar essas oportunidades pela raiz tendo de se reconhecer que não nos podemos opor à frente a fantasia, a não ser por meio de ocupações muito vivas e atraentes de natureza diferente, o que, de novo, pertence ao efeito sobre a ideologia (Livro Terceiro, cap. 5, p. 193).

Estes castigos só têm cabimento nos casos uma emoção isolada e nova irrompe de modo *irrefletido*, pela primeira ou segunda vez como erro e que, não reprimida se repetiria e cunharia na alma um traço errado. Nestes casos a disciplina tem de atuar imediatamente com força [...] se ficou atrasada a formação da ideologia ou se por ventura tem de ser corrigida no essencial, nada é mais bem – vindo do que a longa e indeterminada divagação do prazer juvenil; se, por outro lado, a ideologia permite já esperar uma autêntica determinação do caráter, então chegou a altura – e seja qual for a idade – de acrescentar uma atividade séria, para que, em breve, o homem se possa se fixar (Livro Terceiro, cap. 5, p. 193).

Deste modo a *primeira mentira* interesseira nunca pode ser castigada com demasiada severidade ou punida continuamente com numerosas – e gradualmente menos severas – evocações ou ser feitas odiar com dores profundas ao íntimo da alma. Por outro lado tal forma de tratamento só tornaria o mentiroso astuto cada vez mais furtivo e pérfido (Livro Terceiro, cap. 5, p. 193-194).

As relações dúbias em que se coloca têm de o cercar gradualmente com uma pressão cada vez maior; porém, isto por si ainda de nada serve! – toda alma tem de ter elevada, tem de lhe ser proporcionada uma possibilidade, ensinando lhe a estimá-la de conquistar para si o respeito que com a mentira não existe. O ensino tem de ser compreensível, porém antes difícil do que fácil caso contrário torna-se aborrecido! (Livro Terceiro, cap. 5, p. 194).

Aquela múltipla atividade exterior, em que se revela mais uma disposição física do que mental, não pode fundamentar um caráter, se a inclinação ou reflexão profunda e persistente. Antes pelo contrário, essa disposição está na via do fortalecimento do mesmo. Pode ser tolerada como manifestação de alegria e como promoção da saúde e da agilidade, dá mesmo tempo ao educador a que se prepare tudo para a posterior determinação do caráter e é nessa medida, aceitável. Por outro lado, é indesejada pelo fato de a posterior formação de caráter facilmente pretende incidir já fora do período de educação. Em resumo: se ficou atrasada a formação da ideologia ou se porventura tem de ser corrigida no essencial, nada é mais bem vindo do que alonga e indeterminada divagação do prazer juvenil; se por outro lado a ideologia permite já separar uma autêntica determinação do caráter, então chegou a altura – e seja qual for a idade – de acrescentar uma atividade *séria* para que, em breve, o homem se possa fixar (Livro Terceiro, cap. 5, p. 194).

Existem naturezas em que tem de haver o máximo de educação desde os primeiros anos de infância para subtrair à sua atividade o excesso de estímulos exteriores.

De outro modo jamais alcançarão a profundidade, as boas maneiras e a dignidade não terão lugar no mundo; destruirão para atuar; serão receados e sempre que possível repelidos (Livro Terceiro, cap. 5, p. 194).

Depois destas observações temos ainda a considerar o que anteriormente se diferenciou tanto na parte objetiva como subjetiva.

Por meio da disciplina tem de completar-se em primeiro lugar a disposição respeitante à memória da vontade. Já se referiu que um ritmo da vida simples e uniforme contribui para o afastamento de toda mudança de dispersão. Com estas últimas encontramos sempre em situações diferentes; para nos matemos firmes a seu lado necessitamos de uma força dupla, como ao lado daqueles

que comunicam, de forma despercebida, a sal severidade e nos fazem avançar numa senda uniforme, na medida em que nos põem sempre as mesmas condições diante dos olhos. (Livro Terceiro, cap. 5, p. 195).

Na educação, porém, é necessário despender grande esforço para mostrar, em condições sempre iguais, o mesmo semblante às crianças. Pois quantas coisas nos movem e que elas nem podem compreender nem devem vir a saber! E nos casos em que várias crianças se encontram reunidas, a própria ocupação educativa afeta-as de um modo tão diferente, que é necessário um cuidado especial, no sentido de retribuir a cada uma a condição que suscitou sem confundir os diversos tons do encontro ou falseá-los indistintamente (Livro Terceiro, cap. 5, p. 195 e 196).

Aquele, porém, que usufruir desta vantagem deve precaver-se no sentido do não deixar falar a a segunda exigência. A disciplina deve também atuar de forma *determinante* para que a opção decida! E, para tal, é também necessário um espírito ágil capaz de corresponder sempre às emoções da alma juvenil (Livro Terceiro, cap. 5, p. 196).

Tem de ter *acedido* a tudo que é inocente entre os desejos e a tudo que *de certo modo*, está fundamentado nas opiniões e nas perspectivas dos jovens: não deve querer corrigir severamente demasiado cedo, o que lhe pode conceber pontos de contato; – e é *necessário* ter contato com aquele que se quer determinar. O ensino tem de ser compreensível, porém antes difícil do que fácil, caso contrário torna-se aborrecido! (Livro Terceiro, cap. 5, p. 196-197).

No entanto este ponto pode determinar mais facilmente esboçar-se na prática do que com a pena. Seria mais fácil escrever sobre o segundo aspecto da disciplina determinante: ou seja, a que tem de reunir à volta do jovem, com suficiente energia, os sentimentos *naturais determinantes* e de o cercar com as *consequências* de todo o modo de agir e de pensar (Livro Terceiro, cap. 5, p. 196-197).

O verdadeiro valor das coisas tem de ser sentido suficientemente cedo. De entre os atos pedagógicos sobressaem os verdadeiros castigos educacionais, que não estão ligados à *medida de represálias* como os castigos do governo, mas que têm de ser determinados de modo que pareçam ainda ao indivíduo como um *aviso bem intencionado*. Sem suscitarem uma aversão permanente em relação ao educador (Livro Terceiro, cap. 5, p. 197).

Pois que deverá determinar já cedo o educando da mesma maneira que ele próprio se encontraria determinado após uma experiência mais rica e porventura até despertada por antagonismos. Além do mais a opção a que ele leva poderia ser facilmente passageira ou até tornar-se mais tarde vacilante. – As recompensas pedagógicas devem orientar-se por estes princípios, mas terão um efeito reduzido se não tiverem por base uma totalidade de convívio a que possam dar ênfase. O ensino tem de ser compreensível, porém antes difícil do que fácil, caso contrário torna-se aborrecido! (Livro Terceiro, cap. 5, p. 197-198).

O aspecto subjetivo do caráter baseia-se, como já se indicou, na possibilidade de se exprimir em princípios.

A disciplina colaboradora com um processo regulador. A verdade é que a opção do educando se pressupõe já realizada, não sendo mais perturbada. Não cabe aqui qualquer intervenção sensível. O educando age por si; é medido pelo educador simplesmente pelo padrão que ele próprio apresentou (Livro Terceiro, cap. 5, p. 198).

Ocasionalmente é necessário apanhar o pensamento juvenil na suas próprias contradições ou então deixá-lo embater em relações exteriores.

É fácil em devido momento fazer regressar à simplicidade aquele que está perplexo e apresentar-lhe o panorama dos graus de formação ainda à sua frente – Quanto mais se conseguir limitar os princípios imaginados ao grau de simples exercícios na autodeterminação, com tanta mais nitidez se apresentarão como máximas os verdadei-

ros modos de pensar do homem, fortalecendo o aspecto verdadeiramente objetivo do caráter com o respectivo aspecto subjetivo. O ensino tem de ser compreensível, porém antes difícil do que fácil, caso contrário torna-se aborrecido! (Livro Terceiro, cap. 5, p. 198).

Se acaso o educador for *alguma vez* ao encontro de forma depreciativa ao que o educando toma muito a sério poder-lhe-á custar o êxito de um grande esforço. Pode esclarecê-lo pode criticá-lo – mas não desprezá-lo como se fosse *apenas palavras*. O ensino tem de ser compreensível, porém antes difícil do que fácil, caso contrário torna-se aborrecido! (Livro Terceiro, cap. 5, p. 198-199).

A disciplina deverá *apoiar a luta* pela qual os princípios se procuram afirmar – contanto que o mereçam. Importam neste caso dois aspectos, ou seja, o conhecimento exato do Estado de espírito daquele que luta e a autoridade. Pois é precisamente a autoridade interior dos próprios princípios que tem de ser fortalecida e completada por uma exterior que lhe corresponda inteiramente. É de acordo com estas observações que se determina o comportamento (Livro Terceiro, cap. 5, p. 199).

Em tudo isto a consideração da formação moral traz consigo algumas modificações. É um erro assumir que a memória da vontade é sempre perfeita. Em caso de aspirações erradas a arte da disciplina está antes em as confundir; envergonhar e, finalmente, levar ao esquecimento por meio de tudo o que possa ocupar o espírito de forma diferente e oposta (Livro Terceiro, cap. 5, p. 199).

O aspecto objetivo do caráter só vai ao encontro da crítica moral depois de se promover a sua elevação a princípios e a sua afirmação mediante a luta (Livro Terceiro, cap. 5, p. 199 e 200).

Tem de manter-se de forma serena e clara esta disposição, sendo este primeiro contributo que a disciplina aqui há-de dar. Já se disse muitas vezes, e de certo modo, nunca se pode dizer vezes demais que se deve preservar nas crianças o seu espírito infantil (Livro Terceiro, cap. 5, p. 200).

O homem natural não sente o seu corpo – e é neste sentido precisamente que a criança despreocupada não deve sentir a sua experiência para que a não torne como padrão de importância daquilo que é exterior a ela. É assim – pelo menos assim se pode esperar – entre as observações que vão fazendo estarão igualmente as concepções claras do que é moralmente correto ou incorreto (Livro Terceiro, cap. 5, p. 200).

Há muito que os educadores sabem que com isso sofre a evolução mora. O mesmo sucederia em caso de um convívio severo, de troca frequente ou ainda em caso de incúria dos cuidados indispensáveis às necessidades das crianças. Aconselha-se e com razão a favorecer alegria natural das crianças. Porém, com a mesma razão aconselha a pedagogia a não realizar tudo aquilo que mediante sensações de *prazer* realce o seu próprio (Livro Terceiro, cap. 5, p. 201).

A criança, o adolescente e o jovem, pelo contrário, tem de ser habituados seja qual for a sua idade a suportar a censura para qual haja razão, desde que seja justa e compreensiva. Um ponto principal da disciplina é a preocupação de que a voz geral do meio ambiente – que a correspondente à opinião pública – faça ouvir distintamente a censura sem a contrariar com comentários ofensivos (Livro Terceiro, cap. 5, p. 201).

Se o educador tiver de representar sozinho aquela voz geral ou até de contradizê-la será difícil dar peso à censura. Nesse caso é extremamente importante que ele possua grande autoridade a par da qual o educando não deve atender a nenhum outro juízo. É com essa censura que, nos primeiros anos quase se funde *o ensino moral elementar* e que deixamos aqui entregue às mães e aos melhores livros para crianças, com o pedido somente de o não transformar na *fixação de máximas* com o que (se tudo correr ainda pra melhor maneira) se precipita a formação subjetiva do caráter perturbando-a e prejudicando também a ingenuidade infantil (Livro Terceiro, cap. 5, p. 201-202).

O respectivo cuidado não necessitará de medidas particularmente restritivas enquanto o corpo necessitar ainda de cuidados e atenções constantes. A mãe porém, não deve impedir a criança de correr livremente pelo campo, logo que ela possa – e os pedagogos não procedem bem ao acrescentar à preocupações do aspecto físico ainda os seus receios morais. Estes receios pretendem até, em anos *subsequentes*, assenhorearem-de todo ambiente sem parecerem notar que precisamente o *excesso de mimos* no aspecto moral tal como em qualquer outro, é a pior maneira de proteger o homem contra os malefícios do clima (Livro Terceiro, cap. 5, p. 202)

Um cuidado pedagógico moderado é capaz de levar o educando a *seguir por si o caminho da sua formação*, observando e ajuizando toda atuação de naturezas rudes (para além do confronto com suas próprias aspirações como uma manifestação estranha. Se porventura entrar em contato com aquelas, elas ofenderão tantas vezes o seu sentido delicado, fazendo-lhe, por sua vez, sentir de forma tão agradável a sua superioridade intelectual que o educador – se antes havia feito a sua obrigação – tem agora de se esforçar de restabelecer a necessária comunidade entre aqueles que ele elevou e os outros desprezados pelo destino (Livro Terceiro, cap. 5, pp. 202-203).

Para não repetir em que medida se conta aqui com ideologia, lembro somente os aspectos mais importantes do convívio. O *aplauso merecido*, dado em silêncio, mas em abundância e de pleno coração é a mola no qual se tem de apoiar a força de uma repreensão igualmente suficiente, eloquente, cuidadosamente medida e expressa pelas mais diversas formas – e durante o *tempo necessário*, até que o educando dê sinais de estar repleto de ambos e se oriente ele próprio e seguir por ambos, pois que chega a altura – mais tarde ou mais cedo em que o educador falaria em vão, se quisessem ainda dizer aquilo que o educando diz de forma igualmente exata a si próprio. (Livro Terceiro, cap. 5, p. 203).

Movemo-nos aqui na esfera da decisão e da autocoção moral. Se aqui a linguagem enérgica já é deslocada, a *lembrança* frequente e o aviso cada mais tênue prestam o grande serviço de transpor para auto-observação uma atenção mais *constante e regular*. Pois que à moralidade não importa simplesmente a bondade e a força das decisões, muita coisa depende do número dos seus *pontos de contato com todas as partes da ideologia*. A condição necessária à *fidelidade moral é uma espécie de omni-presença da crítica moral* (Livro Terceiro, cap. 5, pp. 202-203).

No que se refere por fim o *apoio da luta moral*, é a totalidade das relações existentes entre o educando e o educador que tem de determinar neste caso, de que modo se podem aproximar e entrar em contato mútuo. Assim como é desejável a confiança, tão errado seria um comportamento que quisesse subentender uma confiança na realidade inexistente (Livro Terceiro, cap. 5, p. 204).

Neste capítulo, em que a pedagogia circunstanciada teria a oportunidade de expor toda riqueza das suas observações e experiências sem, mesmo assim, ser exaustiva, quero ser ainda mais breve do que porventura o plano desta obra o poderia permitir: e isto por dois motivos. Em primeiro lugar, seria obrigado a incluir certas conclusões da minha filosofia prática, ainda inédita, nos casos que tratassem das manifestações isoladas da moral e da disciplina moral – as quais não se poderia evitar por completo tendo em conta toda brevidade. Em segundo lugar, posso pressupor que todos os leitores deste livro tenham primeiro estudado a obra de *Niemeyer* que já se tornou entre nós uma obra clássica; - clássica, pela linguagem e pela uniformidade da sua elaboração (Livro Terceiro, cap. 6, p. 205).

Aquilo que mais decididamente o afirma em relação aos estrangeiros e nos dá direito de olhar com orgulho para olhar o *caráter alemão* é, ao meu ver, a tendência *moral determinante* dos seus princípios, enquanto que naqueles predomina sempre a simples arbitrariedade, para introduzir – e dificilmente atenuado por um

sentimento oral altamente inconstante – uma insípida vida dos sentidos (Livro Terceiro, cap. 5, p. 206).

O mesmo fundamento que diferencia o *ensino analítico* do *sintético* pode ser tomado em consideração no caso da disciplina, pois que também no seu caso muita coisa depende do que o educando é capaz de dar; assim como o ensino analisa a ideologia *existente* para a retificar, do mesmo modo o comportamento do educando necessita de uma resposta condutora, assim como circunstâncias ocasionais necessitam de uma orientação no que respeita suas conseqüências (Livro Terceiro, cap. 6, p. 206).

Que isto não se esqueça no caso da disciplina! Também aqui existe uma parcimônia errada, que ocasionalmente, quer de repente ganhar muito, mas que, para, além disso, perde a oportunidade de se aconselhar junto das experiências adquiridas aumentando-as continuamente (Livro Terceiro, cap. 6, p. 207).

Necessária é sobretudo a preocupação de levar a disciplina contínua para o trilho exato e que ali permaneça; deverá reforçar-se este cuidado nos períodos em que medidas ocasionalmente tomadas possam ter desviado as reações anteriormente ordenadas (Livro Terceiro, cap. 6, p. 207).

É uma arte própria transpor tudo para situação superior por meio de um comportamento de como se nada tivesse acontecido (Livro Terceiro, cap. 6, p. 207).

Terão de recordar-se primeiro o determinável e o determinante do caráter moral exposto no capítulo terceiro. Determinável é o rude desejo e a vontade, *o que se quer tolerar, ter e realizar* determinantes são as ideias, *a justiça a bondade e a liberdade interior* (Livro Terceiro, cap. 6, p. 207).

Não refiro, porém, aqui a sua origem depois que apresentarei tão demoradamente a minha opinião sobre a formação da ideologia. Consideremos antes os *resultados* da ideologia *existente*, a dupla maneira de como manifestam, em parte do que é moralmente determinável,

em parte na vontade determinante, indo deste modo ao encontro das limitações e do auxílio da disciplina (Livro Terceiro, cap. 6, p. 208).

O que tem de fazer da disciplina *ocasional e contínua* para formar o espírito de paciência, de posse e de atividade ou para formar no jovem as ideias de bondade de liberdade interior - o modo como atuam, tomando em consideração cada um deles, de forma segura determinante, reguladora e auxiliar e o modo com tem de dar um contributo próprio em relação à totalidade da formação, em especial a cada uma das ideias morais, por meio da preservação do sentido infantil, do aplauso ou da representação, por meio da lembrança e do aviso, ou ainda por meio da exaltação confiante do poder oral: deixo ao cuidado dos leitores, ou antes, os educadores em funções a ponderação metódica de todos estes pontos [...] (Livro Terceiro, cap. 6, p. 208).

As manifestações de um verdadeiro caráter não se ligam unicamente ao aspecto moral da vontade, mas também aquilo que *como transparece sob o mesmo* – aquilo que o homem *teria querido ou realizado, se a determinação moral não tivesse modificado a orientação do procedimento* (Livro Terceiro, cap. VI, p. 208 e 209).

A decisão moral apoiar-se-á na última; a par do que se podia – do que se era capaz de ousar e de pensar manifesta-se a opção melhor simplesmente como opção (Livro Terceiro, cap. 6, p. 209).

Finalmente no caso do homem de caráter já firme, após a cada altodeterminação conduzida pelo dever, as *consequências* como que continuam por si; em contra partida, um outro para sempre de novo começando sempre de novo, necessitando de receber sempre *diretamente* o estímulo da observação moral para as mais vulgares tarefas auxiliares, do que resulta uma mistura contrária do sublime e do mais baixo, deteriorando *um com o outro* (Livro Terceiro, cap. 6, p. 209).

Tudo isto se *reúne* em uma opção; e se a atividade se não harmonizar com os desejos de posses, se a paciência não perdurar

quando se pretende aproveitar os momentos exatos, nesse caso serão inevitáveis as consequências na vida exterior e a discórdia no interior (Livro Terceiro, cap. 6, p. 209).

No entanto, são especificamente diferentes entre si as disposições de espírito que reúnem em si o espírito da paciência, o espírito de posse e o espírito de atividade o primeiro é condescendente, o segundo firme e constante o terceiro corresponde a um começar sempre *renovado* (Livro Terceiro, cap. 6, p. 209).

E é tanto mais difícil quanto é certo que um plano de vida não pretende ser, felizmente, qualquer coisa de absolutamente concreto, nele apenas podendo estar contidas as máximas gerais de acordo com as quais se pensa utilizar as oportunidades possíveis para fazer valer determinadas potencialidades e méritos (Livro Terceiro, cap. 6, p. 210).

Existem desde muito cedo exercícios de paciência.

A criança mais pequena está determinada por natureza a submeter-se a estes exercícios. Só uma educação totalmente errada pôde dificultar a paciência, por um lado por brandura, por outro lado por severidade.

Demos graças aos mais recentes pedagogos pela determinação cuidadosa do exato meio termo e posso considerar esta determinação como aceite (Livro Terceiro, cap. 6, p. 210 e 211).

Do ponto de vista pedagógico, esta matéria é de longe muito mais delicada do que a anterior. Imagine-se por um lado, uma criança pequena que queira já fazer valer a sua propriedade, por outro lado, um rapaz incapaz de administrar a sua mesada – estes exemplos bastarão para lembrar que a hospitalidade se deve, é certo, fundamentar cedo, mas que se tem igualmente de cuidar da bondade infantil que se não coaduna com a exclusão dos outros (Livro Terceiro, cap. 6, p. 211).

Portanto, em vez de fazer surgir intencionalmente tal doença, antes se aplicaria no caso de se manifestar por si, o antídoto natu-

ral, ou seja, estímulos vários para uma ocupação múltipla. Gradualmente, porém haverá coisas que se entregarem a criança e com cuja utilização ela conta, ela *certamente sentiria sua privação*. Tais coisas podem chamar-se suas nelas fazendo exercitar o espírito de posse. Porém, não deve possuir como coisas suas mais do que seja capaz de *conservar intelectualmente* (Livro Terceiro, cap. 6, p.211).

A ambição em anos muito tenros seriam uma doença que se poderia curar com compaixão e distração.

Mas assim que se venha a desenvolver lenta e gradualmente o natural sentimento de honra com as forças crescentes do corpo e do espírito, tem de ser cuidadosamente preservado e guardado de doenças mortais porque o homem na vida necessita tanto de honra como da posse das coisas. Aquele que dissipar uma e outra esse é tido pela sociedade e com razão como um inútil. Aquilo que foi interdito ou que ficou retraído por artifícios pedagógicos na formação natural do cuidado por um e por outro originará posteriormente uma enorme fraqueza, ou então esse sentimento que irrompe repentinamente das alturas entregando-se tanto mais facilmente ao mais vulgares preconceitos (Livro Terceiro, cap. 6, p. 212)

A vossa decisão pedagógica deverá, porém dizer-vos quais as consequências que poderiam ficar naqueles que vos foi confiado. Procurai sanar suas fraquezas e formar com mais nitidez seus méritos, escolhendo para ele companhias, nas quais essas preferências se sintam a ponto de desaparecer o que nele é reprovável (Livro Terceiro, cap. 6, p. 212).

Pode mesmo brincar-se com a criança brincando, conduzi-la a alguma coisa de útil contanto que se tenha primeiro compreendido *a seriedade que a criança põe no jogo* e o esforço voluntário com que ela se procura melhorar em momentos felizes. Deverá igualmente qualquer condescendência a ponto de impedir este esforço de se melhorar, pelo que se ensinariam ainda as infantilidades que em breve, ela teria lançado para trás de si. Procure-se conquistar pelo

caminho mais curto a atividade da criança para *aquela* tipo de ensino, (analítico ou sintético) que tem como finalidade a clareza das representações elementares para que a verdadeira tarefa da educação possa começar (Livro Terceiro, cap. 6, p. 213).

Porém esta orientação da atividade deve também convir aos desejos de posse; e ambos ao – de armar-se com aquela paciência e com aquela *espécie* de persistência na espera e no sofrimento, especialmente exigidas pelas circunstâncias para tais desejos e para uma tal atividade! (Livro Terceiro, cap. 6, p. 213).

A formação geral não permite se quer ao próprio jovem *querer já saber* o que ele possa vir a ser, *limitando*, de acordo com isso o seu interesse! O homem de formação de múltipla tem uma preparação múltipla; só pode escolher tarde pois, que facilmente atingirá as necessárias aptidões ganhando, por esta opção tardia muito insegurança no sentido de não errar por disposições não compreendidas ou por circunstâncias mutáveis (Livro Terceiro, cap. 6, p. 214).

Simplemente deverá deixar-se agir livremente este modo de pensar precavendo-nos de querer perturbar esta autodeterminação incipiente pela exigência de toda a espécie de considerações secundárias, ou pela exigência de uma disciplina interminável e que – inconscientemente – podem degenerar em verdadeiras crueldades em relação a uma alma sensível (Livro Terceiro, cap. 5, p. 214).

De novo se impõe o princípio de que formação intelectual é o ponto central de toda educação. Apenas os homens que se deixam crescer com cabeças confusas ou até excêntricas ou esses outros, que, de forma irresponsável se manipulam com os fios sutis de uma sensibilidade juvenil não são capazes de se entenderem a si e ao mundo, entrando em conflito e consumindo-se nas condições das suas próprias aspirações, sucumbindo por fim e com tanta maior certeza ao peso da rude necessidade das preocupações pelos meios de subsistência e das restantes conveniências burguesas são estes fenômenos que pode aliciar os educadores e incutir na

juventude, por meio de uma série de artes meticulosas, todo um conjunto de artifícios para a vida *comum* e até, com todo o palavreado sobre este assunto, de preencher a atenção de adultos e as livrarias! (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 214-215).

Não seria realmente uma grande tarefa para a disciplina, formar o espírito de persistência, de posse e de atividade, do modo que já não *transparecesse* o que deveria transparecer *entre* as decisões morais, mas antes determinando e fortalecendo um caráter muito sólido, estranho a moralidade. A *verdadeira* tarefa da disciplina é, pelo contrário a seguinte: observar e retificar durante todo processo de educação a relação entre essa espécie de deformação e a moral. Pois que, de fato, tudo aqui é relativo. O predomínio decisivo deve encontrar-se do lado da moralidade; o predomínio, porém, pode ser grande ou pequeno (Livro Terceiro, cap. 6, p. 215).

Confesso a minha incapacidade e julgo que o educador em exercício não poderá ainda por muito tempo partilhar com qualquer teoria o mérito que aqui possa alcançar (Livro Terceiro, cap. 6, p. 216).

Designei a *multiplicidade original*, a que se refere de um modo geral o conceito de moralidade mediante a exigência da obediência, por *justiça, por bondade, e liberdade interior*. Já se referiu igualmente que na expressão: justiça se reúnem em duas ideias práticas especificamente diferentes totalmente uma da outra. Estas duas ideias são o *direito* e a *equidade* (Livro Terceiro, cap. 6, p. 216).

Porém, a mesma causa, que até aqui, foi responsável pela grosseira confusão na filosofia prática, pode no caso da pedagogia ser um motivo para reunir as duas ideias diferentes. É que elas brotam na maior parte das vezes, simultaneamente e de assuntos iguais; imiscuem-se nas mesmas decisões e, por isso, não é de estranhar que o espírito imparcial que aguça o seu olhar moral para um dos aspectos, não adquira simultaneamente para o outro (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 216-217).

Isto leva-me a observação principal que aqui tenho de fazer relativamente à pedagogia. É que, em si, a grande tarefa da educação – de que na juventude se torne desde cedo vivo o sentido justo – processar-se-ia sem dificuldades, em caso de boa disciplina e governo. As concepções morais que pertencem aqui, seria, e entre todas as primeiras e as mais naturais, se se deixassem de direito as crianças entenderem-se e associarem-se entre si. Pois que, onde quer que homens – grandes ou pequeno – se encontrem aí se produzem em quantidade e por si as relações a que aquelas concepções se refere (Livro Terceiro, cap. 6, p. 217).

Poderá, porém, impor-se a máxima seguinte: jamais *desorganizar, sem razões significativas o existente* entre as crianças, nem tão pouco transformar as suas relações em obséquios forçados. Em caso de surgirem disputas deverá sempre perguntar-se em primeiro lugar, pelo que fora combinado e aceite pelas crianças; devendo em primeiro lugar defender aquela que – em qualquer sentido – perdeu o que era seu (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 217- 218).

Finalmente aponte-se para além de tudo isso para aquilo que é o melhor para todas, bem como para aquilo que convém a sacrificar de livre vontade o que é seu e o que se ganhou e o que deve ser o padrão essencial para todas as combinações que de futuro se possam tomar. (Livro Terceiro, cap. 6, p. 218).

Se a disciplina ultrapassou estes primeiros estádios, não deve, de modo nenhum permitir que o educando se habitue tornar *o seu* direito como razão determinante de sua ação; só o direito dos outros tem de ser, para ele uma lei severa. Ninguém pode imaginar, só para si um direito original, nem tão pouco atrever-se a incluir arbitrariamente um direito mais razoável em vez do existente (Livro Terceiro, cap. 6, p. 218).

É necessário que se encontre no aspecto objetivo do carácter uma dimensão rica de *benevolência* como *sentimento natural*, sendo igualmente necessário que, no aspecto subjetivo, *a ideia de benevolência*, como

objeto de gosto moral, tenha atingido a maturidade. Os filósofos jamais deram a esta última a sua devida importância; apenas nas doutrinas religiosas se encontram expressas as máximas a que só faltam acalma e a sobriedade da reflexão. Parece ser um mal muito frequente da humanidade o fato de a benevolência se conservar apenas no sentimento, desaparecendo à medida que o caráter resfria por meio da reflexão (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 218- 219).

A simpatia viva (e cuja diferença em relação a benevolência se não pode aqui apresentar) fará com que o caráter prescindia da benevolência como sentimento ou da bondade. Para neste ponto compreender ao ensino, a disciplina deverá empenhar-se no sentido de *as crianças sentirem muito* em conjunto o que seja *companheiras na alegria ou na dor!* (Livro Terceiro, cap. 6, p. 219).

Se portanto, a excitabilidade das próprias crianças mistura a emoção com a observação devera gozar-se em *silêncio* o prazer da exaltação de sentimentos amáveis; deverá impedir-se excitá-lo; deverá interromper-se e regressar à seriedade. As exaltações atenuam-se e tornam-se mais raras com os anos – sendo mesmo ridicularizadas pela posterior prudência remetidas até para o reino da “loucura juvenil” e fortemente reprimidas pelas máximas do egoísmo refletido: se caso a maturidade e a fortaleza do gosto se não opuserem evocarem uma outra prudência [...] (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 219-220).

Uma das experiências pedagógicas mais desagradáveis (não devendo claro está, ser inesperada) é a maneira como facilmente como caracteres benévolos se começam a deteriorar mediante a própria reflexão se, durante um tempo, lhes não é dada atenção (Livro Terceiro, cap. 6, p. 220).

A diferença não está, de modo algum, nos juízos de gosto, pelo que se geram as *ideias* de *benevolência* e de *liberdade interior*: elas não são completamente independentes entre si e, por isso mesmo nem a favor nem contra si. A diferença está antes no aspecto ob-

jetivo dos caracteres e que facilita ou dificulta o cumprimento das ideias (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 220-221).

Por sua vez, quanto mais fraca for a *sensibilidade* e quanto maior toda espécie de *atividade* e de *consciência* da *energia*, tanto maior será a capacidade para um *querer* autentico e *decidido* (de acordo com o que atrás se disse sob atuação como *princípio de caráter*) e é isto que prepara o terreno para a *vontade* de acordo com a *compreensão* (Livro Terceiro, cap. 6, p. 221).

Tanto mais necessária se torna a formação daquela ideia. – Porém, o que diz respeito à evolução exata da *liberdade interior* é, antes demais, uma tarefa *filosófica* e, só *depois, pedagógica*. Por isso me exporia a grande confusão se acaso aqui continuasse a desenvolver (Livro Terceiro, cap. 6, p. 221).

Poderá certamente presentir que se poderia deduzir algumas determinações mais subits para o ensino educativo (em especial para o sintético) a partir do que aqui em relação as ideias práticas muito mais omitir do que referir (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 221-222).

Uma pessoa poderá igualmente perguntar a si própria atua o fundamento histórico (tão importante para a educação) em relação à nossa religião positiva, se antecedeu o contato com o Sócrates de Platão (tal como se apresenta, por exemplo, em Criton e na Apologia) e quando mais tarde a moral estoica introduz o estudo dos modos de representação de Kant e Fichte. (Livro Terceiro, cap. 6, p. 222).

Não é objeto de uma pedagogia geral apresentar exaustivamente uma mate desta natureza; apenas pode levar à meditação do que seria necessário e útil para corresponde às suas exigências fundamentais (Livro Terceiro, cap. 6, p. 222).

Por isso mesmo não posso apresentar a evolução do que cada uma das ideias práticas se acrescenta mediante o ensino, em primeiro lugar determinado pela multiplicidade do interesse, mas, de resto, ninguém deixará de notar que, nos casos em que se fomenta e mantém a participação da simpatia, o interesse social que dispõe

e, finalmente, a disposição favorável para o gosto, tem de estar cuja seqüência uma exposição sólida da filosofia prática apenas tem de salientar e determinar mais exatamente os conceitos principais para o jovem mais maduro, e assim determinar completamente os princípios morais (Livro Terceiro, cap. 6, p. 222).

A par do respectivo ensino também a imaginação pedagógica deve ter sempre ativa na realização daquelas oportunidades em que os sentimentos morais se possam mostrar despertados e vivos se possam completar e exercitar. Será ainda necessário referir as mais belas oportunidades, que são as festas da família? Em nenhuma deve estar ausente a atenção e participação do educador. (Livro Terceiro, cap. 6, p. 223).

Cometer-se-ia igualmente um grave erro, se se tivesse a esperança de poder constituir-se toda a mentalidade de um homem a partir dessas emoções do espírito. (Livro Terceiro, cap. 6, p. 223).

[...]. Mas a elaboração interior dos dons do ensino, as perspectivas das experiências e dos conhecimentos, a energia e a fusão das primeiras concepções do bem e do eternamente verdadeiro orienta-se pelas disposições para que se transfere e mantenha a juventude (Livro Terceiro, cap. 6, p. 223).

Porém não deve ocupar-se o sentido de justiça, a benevolência e o autodomínio *unicamente* por meio de oportunidades isoladas, mas antes, sempre que possível, por ocupações contínuas. Para a *benevolência* não faltam essas ocupações; e também para o sentimento de *justiça e equidade* surgirá por si o exercício (quando não relacionado, pelo menos, tanto mais frequente) entre irmãos e companheiro, desde que não falem completamente nestes pequenos círculos ou acaso sejam tratados com demasiada indiscrição pela disciplina, a propriedade, a aquisição e as disposições daí resultantes. (Livro Terceiro, cap. 6, p. 223).

O auto domínio (que torna o homem *interiormente livre*) encontrar ricas oportunidades não só no verdadeiramente moral, como

em tudo que, de qualquer modo, se posso designar como apresentado com gosto. Não é sequer necessário procurar aqui artifícios pedagógicos não são necessárias renúncias ou sacrifícios inúteis e sem finalidade: isso nada tem de comum com a liberdade interior, pois que consiste no *cumprimento da inteligência*. Porém, deverá desde cedo e com um cuidado sempre crescente fomentar-se o sentido pelas diferenças de que o gosto tem contra ou a favor de si, e assim surgirá, a começar pelas preocupações de *limpeza* e de *ordem* até a *atenção* que as *relações sociais* exigem, toda uma série de pequenos deveres, cujo cumprimento concede à alma uma tensão constante e benéfica (Livro Terceiro, cap. 6, pp. 223-224).

A disciplina nada deve aqui tratar com exagerada importância, pois que para a alma despreocupada, o pequeno se tornaria inteiramente mesquinho – mas muito mais procurar atingir os seus fins mediante persistência suave. Se se tornar necessário, pode intervir o governo, mas se confundir aqui a disciplina com o governo (se se deixar persistir e atuar teimosamente em todas as ocasiões, mesmo insignificantes, aquele poder que, por vezes, com intervenções isoladas restabelece o que as crianças estragaram), se se forçar à pressão, que só é devido ao impulso, não deverá ficar-se a admirar se a força juventude sucumbir e se, finalmente, a criança tempestuosa e não educada afirmar a sua prioridade perante a criança fraca, demasiado sossegada (Herbart, 2003, p. 224).

A criança mais jovem não é ainda capaz de avaliar os benefícios da educação. Um jovem de doze anos, desde cedo corretamente orientado, aprecia-a acima de tudo, a partir de um sentimento íntimo da necessidade de ser guiado. O jovem de dezesseis anos começa a apropriar-se da tarefa do educador: em parte aprendeu os seus pontos de vista, aceita-os, planeia seguidamente os seus próprios caminhos, trata de si próprio, confrontado este tratamento com o que continuamente lhe é imposto pelo educador (Livro Terceiro, cap. 6, 2003, p. 224).

Não deve errar: ele passa a sentir-se desnecessariamente oprimido e a sua obediência transforma-se cada vez mais em *complacência* para com o benfeitor dos primeiros anos. Ele próprio, porém, quer sofrer o menos possível com esta complacência. Assim surgem os esforços de rejeitar suavemente a disciplina! Estes esforços multiplicar-se-iam em progressão muito rápida se por um lado, o educador o não notasse e se, por outro lado, o educando errasse por vezes ainda e perante o seu olhar caísse nas mãos da censura (Livro Terceiro, cap. 6, p. 225).

O educador facilmente poderá ser tomado por um sentimento que o levasse a terminar tudo, pondo-se de lado. No entanto, o seu dever o reterá. Ele irá intervindo mais raramente cada vez mais comedido, com o pressuposto cada vez mais acentuado de uma sensibilidade fina e excitável. Procurará atuar mais no aspecto subjetivo do que no objetivo do caráter não procurará conduzir as rédeas, mas a mão que as prende.

Tudo está agora em que os *princípios* se determinem, e retifiquem inteiramente e que, daqui para o futuro, vão nortear a vida. Por isso mesmo continuará ainda o ensino, depois que a disciplina quase desapareceu (Livro Terceiro, cap. 6, p. 225).

Que o educador recupere o ânimo, se acaso errou e não teve a oportunidade de contemplar os êxitos dos seus erros, que recupere ânimo no sentido de tirar também os seus ensinamentos. – E que o jovem “agora é adulto” ouça também o discurso dos outros “que o tempo conduza suas ilusões e conclusões, aos tormentos e alegrias! Ou então que intervenha nas suas mudanças para exercitar e mostrar a sua coragem e a sua força – essa força inata, inculcada e adquirida por ele próprio (Livro Terceiro, cap. 6, p. 226).

Pedagogia

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 cen-

tro 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 (Introdução, p. 13).

[...] Se alguma vez a pedagogia se lembrasse de se lamentar que, de um modo geral, só é analisada e posta em prática com bastante mediocridade, então que se cinja simplesmente àquelas pessoas que, mediante as suas considerações sobre o destino dos homens de pouca ajuda foram para nos tirar do *meio* triste daquelas considerações as quais, ao que parece, teremos de equacionar. Pois que, ao olhar-se para a *grandeza* da nossa determinação, se esquece geralmente a individualidade e o interesse múltiplo do caráter mundano – a ponto de, em breve, os fazer esquecer – e, enquanto se embala a moral na *crença* de forças transcendentais, os verdadeiros recursos e forças estão à disposição dos descrentes, que governam o mundo (Livro Primeiro, cap. 2, p. 53).

De modo nenhum pode a unidade da finalidade pedagógica resultar *da natureza das coisas*, e isto porque tudo tem de partir deste único pensamento: *O educador representa o futuro homem junto do adolescente. Por conseguinte, os objetivos que o educando vai impor a si mesmo, futuramente como adulto, esses objetivos tem agora o educador de impor aos seus próprios esforços. Ele tem de preparar de antemão a disposição interior para esses mesmos propósitos.* Ele não pode deformar a atividade do homem futuro. Por conseguinte, não pode vinculá-la agora a pontos isolados, nem tão-pouco enfraquecê-la por distração. Não se deve perder, nem em intenção nem em extensão, o que posteriormente lhe pudesse vir a ser de novo exigido. Se esta dificuldade é grande ou pequena, há um ponto que todos estão de acordo: *visto que a aspiração humana é múltipla, também os cuidados respeitantes à educação têm de ser múltiplos* (Livro Primeiro, cap. 2, p. 46).0



Sem transformar a alma numa mistura de todo o gênero de forças e sem formar o cérebro a partir de órgãos *auxiliares positivos*, que poderiam tirar ao espírito parte do seu trabalho, temos de aceitar como incontestáveis as experiências (por maiores que sejam), segundo as quais o ser espiritual encontra, nesta ou naquela materialização, estas ou aquelas dificuldades e, em relação a estas, *relativas facilidades* nas suas funções (Livro primeiro, cap. 2, p. 50).

Individualidade

[...] a representação mais pura e mais bem sucedida da humanidade revela sempre um homem especial. Sentimos até que a individualidade *tem* de se manifestar, para que o *simplex exemplo* da espécie não pareça insignificante ao lado da própria espécie e, como indiferente, venha a desaparecer. Conhecemos finalmente o benefício que advém para o homem, pelo fato de vários se prepararem e se destinarem a ocupações diversas [...] (Livro Primeiro, cap. 2, p. 51).

De tudo isto resulta, para a finalidade da educação, um destino negativo, que é tão importante como difícil de observar, ou seja, deixar a individualidade tão intacta quanto possível [...] (Livro Primeiro, cap. 2, p. 51).

Para tal, exige-se especialmente que o educador distinga bem as *suas* próprias casualidades e esteja bem atento aos casos em que pretenda uma atuação diferente da do educando, não havendo van-

tagem especial para um ou para outro lado. Neste caso, a vontade própria tem de desaparecer imediatamente: talvez até tenha de ser reprimida a expressão da mesma. Que pais insensatos moldem os seus filhos e filhas ao seu gosto, que cubram de toda a espécie de verniz a madeira não aplainada – o qual será de novo arrancado à força nos anos de maioridade, claro está que não sem dor nem danos: - o verdadeiro educador, porém, se não se puder opor, não tomará, pelo menos parte nisso. Ele ocupa-se da sua própria construção, para a qual encontra sempre um amplo espaço vazio nas almas das crianças. Evitará aceitar ocupações, que não merecem qualquer gratidão. Deixará intacta à individualidade a única glória de que é capaz, ou seja, ser bem delineada e reconhecível. Ele busca para si a honra, no fato de se poder reconhecer de forma intacta no homem, que esteve sujeito ao seu mando, o cunho da pessoa, da família, do nascimento e da nação (Livro Primeiro, cap. 2, p. 51-52).

[...] Entre os esforços do educador também se manifestam cada vez mais os aspectos característicos e próprios do jovem, e pode dar-se por feliz, se não se opuserem a esses esforços ou se numa orientação equívoca vá de tal modo ao seu encontro, que daí resulte qualquer coisa estranha, que nem o educador nem o educando estejam de acordo! Este caso acontece quase sempre àquelas pessoas que não têm o mínimo sentido de como tratar as pessoas e que, por isso, não sabem ver no jovem o homem já existente (Livro Primeiro, cap. 2, p. 51)

O que é *múltiplo* não tem sexo, não tem estatuto nem época! Com um sentido indeterminado, com um sentimento omnipresente pode adaptar-se a homens, a raparigas, a crianças e a mulheres. É, se quiser, cortesão e burguês, sente-se em casa tanto em Atenas como em Londres, em Paris ou em Esparta. Aristófanes e Platão são seus amigos, embora nenhum deles o *possua*. Para ele, só é crime a intolerância. Está atento ao que é variado, pensa o que é mais sublime, ama o belo, ri-se do que é distorcido, exercitando-se, porém, em todos.

Nada lhe é novidade, tudo permanece para ele como se fosse recente. Jamais o tocam o hábito, o preconceito, o tédio ou a indolência. – Despertai Alcebíades, conduzi-o através da Europa e vereis o homem multifacetado. – Só neste homem, o único que saibamos, é que a individualidade foi múltipla (Livro Primeiro, cap. 2, p. 56-57).

Será compatível a *individualidade* com a *multiplicidade*? Será possível poupar-se aquela ao formar-se esta? O indivíduo é irregular, enquanto a multiplicidade é plana, lisa e redonda, uma vez que, segundo a nossa exigência, devia ser formada *harmoniosamente*. A individualidade é determinada e limitada – o múltiplo interesse aspira às distâncias. O interesse tem de entregar-se nas circunstâncias em que aquela ficasse imóvel ou fosse repelida. O interesse tem de se manifestar de forma variável, enquanto que aquela permanece em si tranquila para, de novo, irromper com veemência (Livro Primeiro, cap. 2, p. 52-53).

Cada ser distingue-se dos outros da mesma espécie através da sua individualidade (Livro Primeiro, cap. 2, p. 55).

A individualidade [...] é inconsciente. Ela é a raiz obscura, da qual a nossa censura psicológica julga ver brotar, aquilo que, segundo as circunstâncias se manifesta no homem sempre de modo diferente. O psicólogo atribui-lhe também por fim o próprio caráter, enquanto os transcendentalistas, que apenas têm olhos para as manifestações do caráter *já formado*, separam por um abismo imenso o ser inteligível do ser natural. [...] (Livro Primeiro, cap. 2, p. 55).

[...] no que diz respeito à individualidade, ela é claramente um fenômeno *psicológico*. O estudo da mesma teria, pois, que se inserir na [...] *segunda parte* da pedagogia que teria de construir a partir de conceitos teóricos, como a presente constrói a partir de conceitos práticos (Livro Primeiro, cap. 2, p. 54).

[...] à individualidade, que de vez em quando se apresenta demasiado importante e com exigências simplesmente porque é individualidade, queremos opor o quadro da multiplicidade, com cujas exigências pode confrontar as suas (Livro Primeiro, cap. 2, p. 57).

Admitimos, portanto, que a individualidade pode estar em colisão com a multiplicidade (Livro Primeiro, cap. 2, p. 58).

Existem muitas individualidades. A ideia de multiplicidade é apenas *uma*. As individualidades estão contidas nesta como a parte no todo, podendo a parte medir-se pelo todo, embora esta possa também alargar-se ao todo. É isto que deverá acontecer aqui através da educação (Livro Primeiro, cap. 2, p. 58).

Quanto mais a individualidade está fundida com a multiplicidade, tanto mais facilmente pode o caráter afirmar o seu domínio no indivíduo (Livro Primeiro, cap. 2, p. 59).

Não se considere [...] este alargamento como se fosse um acréscimo gradual de outras partes à parte já existente. O educador tem sempre em mente a totalidade da multiplicidade, porém de forma reduzida ou aumentada. O seu trabalho consiste em aumentar esse quantum, *sem* alterar os contornos, a proporção e a *forma*. No entanto, este trabalho levado a cabo com o *indivíduo*, altera *sempre* os contornos do mesmo, como se saísse gradualmente de um polígono irregular, a partir de um determinado centro, uma esfera que, no entanto, nunca estaria em condições de cobrir totalmente as saliências exteriores. Estas saliências – que são o aspecto forte da individualidade – podem permanecer desde que não deteriorem o caráter. Mediante elas, todo o contorno pode adquirir esta ou aquela forma e não será difícil ligar a cada uma propriedade específica, depois de formado o gosto. Porém, é o *conteúdo bem formado* do interesse alargado uniformemente em todos os sentidos que determina a reserva de uma *vida intelectual* espontânea, e isto, porque não está presa *por um fio*, nem tão-pouco pode ser conduzida a cair num destino qualquer, mas tão somente ser *modificada* pelas circunstâncias. Uma vez que o plano moral da vida se orienta pelas próprias circunstâncias, uma formação universal dá um prazer e facilidades inestimáveis de passar àquela nova espécie de ocupação e modo de vida, que em cada uma das vezes pretende ser melhor. [...] (Livro Primeiro, cap. 2, p. 58-59).

[...] o homem de caráter não é múltiplo – porque não quer. Ele não quer *ser* o canal de todos os sentimentos que o momento lhe traz, nem tão-pouco o amigo de todos aqueles que dele dependem, nem a árvore onde crescem os frutos de todos os caprichos. Ele repudia ser o centro das contradições. A indiferença e a disputa são-lhe igualmente detestáveis e mantém a cordialidade e a austeridade (Livro Primeiro, cap. 2, p. 57).

O uso linguístico talvez não tenha ainda cunhado de modo suficientemente preciso a palavra *multiplicidade*, e assim poder-se-á facilmente supor que, por detrás da palavra, se esconde um conceito ambíguo, que certamente encontraria uma outra designação, se fosse definida adequadamente (Livro Primeiro, cap. 2, p. 61).

[...] Com efeito, quantas facetas tem a multiplicidade? Se é um *todo* e assim a interpretamos por oposição à individualidade – então *todas* as partes pertencem ao todo e não será necessário falar de um simples *conjunto* de partes como se uma pessoa estivesse admirada e perplexa perante o *grande número*! (Livro Primeiro, cap. 2, p. 61).

[...] Se as partes, porém, não se manifestarem como preenchendo um conceito principal e se não contarmos encontrá-las juntas, mas sim dispersas na alma, isoladas ou num conjunto de combinações – *porque* incluímos originalmente na finalidade pedagógica a vontade múltipla apenas como *riqueza* da vida interior *sem um número determinado* [...], então *multiplicidade* passa a ser a expressão mais característica pelo fato de nos prevenir de não atribuir a todo o *agregado uma* das muitas partes, de modo que o residual lhe tivesse necessariamente que ser atribuído. (Livro Segundo, cap. 1, p. 61-62).

Ainda que as múltiplas orientações do interesse se devam dividir de forma tão variada quanto nos pareçam variados e múltiplos os seus objetos, todos se devem dispersar a partir de *um* ponto. Ou então as múltiplas facetas devem representar os lados da mesma pessoa, tal como as diversas superfícies de um corpo. O fato é que na pessoa todos os interesses têm de pertencer a *uma* consciência e nunca devemos perder essa unidade (Livro Segundo, cap. 1, p. 62).

[...] A cada momento o inconstante é outro – pelo menos com outra tonalidade, pois que de si não é, no fundo, nada. Ele que se entregou às impressões e às fantasias, jamais se possui a si mesmo nem os seus objetos. As muitas facetas não existem, porque falta a pessoa, *de que elas* poderiam ser as ditas facetas (Livro Segundo, cap. 1, p.62).

O indivíduo apreende de forma exata o que lhe é conforme. Porém, quanto mais ele se preparou, tanto mais certo é o *fato de ele falsear qualquer outra impressão* em função da sua disposição habitual. A pessoa multifacetada não deve proceder desse modo. Pressupõe-se que ela possua muitas formas de aprofundamento. Ela deve agarrar cada coisa com as suas mãos puras e entregar-se completamente a cada uma delas, porque não lhe deve estar demarcada toda a espécie de trilhos confusos – o espírito deve mover-se de forma bem nítida para diversos lados (Livro Segundo, cap. 1, p. 63).

A personalidade baseia-se na unidade da consciência, na capacidade de recolhimento e na *reflexão*. Os aprofundamentos excluem-se, – e por essa razão excluem a reflexão, na qual devem estar reunidos. Porém, o que nós exigimos não pode ser simultâneo. Tem de ser sucessivo. Primeiro um aprofundamento, depois outro e, em seguida, a sua junção na reflexão! – Que grande número de *transições* deste gênero não terá de fazer o espírito, antes que a pessoa, que está na posse de uma reflexão rica e com maior prontidão de regresso a cada aprofundamento, se possa chamar multifacetada! (Livro Segundo, cap. 1, pp. 63-64.)

Contudo, é ainda importante considerar quais os resultados dos aprofundamentos quando eles se encontram. Jamais será uma pura reflexão – por conseguinte, também nenhuma autêntica multiplicidade – caso reúnam algo de *contraditório*. Assim, ou não se reúnem, ficando um a par do outro – e o homem está *distraindo*, ou então aniquilam-se mutuamente, atormentando a alma com dúvidas e desejos impossíveis, procurando a natureza de cada um ver se pode superar a doença (Livro Segundo, cap. 1, p. 64).

Ainda que não contenham nada de contraditório [...], há uma grande diferença na maneira como se interligam e no modo preciso como se interligam. Quanto mais perfeita for a interligação, tanto mais lucrará a pessoa. No caso de uma interligação fraca, o indivíduo multifacetado torna-se o que, por vezes, se chama, com um segundo sentido, um *sábio*, assim como uma só espécie de aprofundamento, no caso de uma reflexão mal assinalada, da origem ao virtuoso caprichoso (Livro Segundo, cap. 1, p. 64).

Não nos é permitido em nome da multiplicidade desenvolver a reflexão mais do que necessário. *Saber* previamente *como* se constituirá de cada vez, depois de este ou aquele aprofundamento, seria objeto da psicologia, mas *antecipá-lo*, eis a essência do *tato* pedagógico, bem supremo da arte pedagógica (Livro Segundo, cap. 1, p. 64).

[...] podemos observar a este propósito que, entre os extremos do aprofundamento e da reflexão global, se situam os estados habituais do consciente, que se podem considerar segundo se quiser, como aprofundamentos parciais por um lado, ou como reflexões parciais por outro. Uma vez que não se pode atingir a multiplicidade completa, porque nos teremos de contentar, em vez de uma reflexão global, como uma que, embora seja rica, é sempre parcial, poder-se-ia perguntar qual a configuração a dar-lhe, qual a *parte* que, de preferência, se deve tirar do *todo*. A verdade é que a resposta para tal pergunta se encontra já pronta. É a individualidade e o horizonte do indivíduo, determinado pela ocasião, que produz os primeiros aprofundamentos, e ainda o fato de os frutos da educação e das circunstâncias não poderem facilmente fundir-se, onde não se fixarem pontos médios, embora iniciais à formação progressiva, que se não devem, é certo, respeitar escrupulosamente, mas também não descuidar em demasia. O ensino deve ligar-se ao que é próximo. Não se deve, porém, ficar assustado se aquilo a que se liga, estiver separado de nós por vastos espaços e tempos. Os pensamentos movem-se rapidamente e à reflexão só é distante o que é separado por muitos conceitos interme-

diários ou por muitas modificações da mentalidade (Livro Segundo, cap. 1, pp. 64-65).

Quem alguma vez se entregou com amor a um objeto de arte humana, sabe também o que significa *aprofundamento*. Pois que ocupação e que tipo de conhecimento é tão mau, que vantagem no caminho da formação se pode alcançar sem uma pausa em que não se tivesse necessidade de meditar um pouco e afastar os pensamentos de todos os outros para se debruçar sobre esse assunto? – Assim, como cada quadro necessita de luz própria, assim como os críticos do bom gosto exigem de cada observador de uma obra de arte uma disposição própria – assim *tudo o que é digno* de ser observado, pensando e sentindo, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exata e integral, ou seja, para que *penetre no seu íntimo* (Livro Segundo, cap. 1, 63).

Os aprofundamentos devem variar – devem combinar-se e passar à reflexão, a qual, por sua vez, deverá conduzir a novo aprofundamento. Porém, cada um por si é inativo (Livro Segundo, cap. 1, p. 66).

De um modo geral, o aprofundamento deve anteceder a reflexão? Mas anteceder quanto? Eis o que de um modo geral fica vago. É certo que o aprofundamento e a reflexão se devem manter o mais próximos possível, pois não queremos um aprofundamento em prejuízo da unidade da pessoa, que é mantida pela reflexão. Uma longa e ininterrupta sequência de aprofundamentos conduziria a uma tensão em que não seria possível existir um espírito num corpo são [...] (Livro Segundo, cap. 4, p. 86).

O aprofundamento passivo, se for puro e límpido, *vê com clareza* os aspectos individuais, porque só é puro se for isento de tudo o que na imaginação origina uma mistura sombria, ou então quando – *clarificado* pelos cuidados do educador – é apresentado isolado a vários ou a diferentes aprofundamentos (Livro Segundo, cap. 1, p. 66).

Ao progresso de um aproveitamento para outro associam-se as representações. No meio das múltiplas associações paira a fantasia, que experimenta toda a confusão e só despreza a insípidez. Porém, toda a massa se pode tornar insípida, a partir do momento em que tudo se puder interpretar, o que é possível, se os contrastes bem marcados de cada elemento o não impedirem (Livro Segundo, cap. 1, p. 66).

A reflexão, quando passiva, percebe as relações das várias coisas entre si. Vê também cada coisa como elo das relações no seu devido lugar. A ordem exata de uma reflexão rica tem o nome de *sistema*. Não pode, porém, haver sistema, nem ordem, nem relação, sem clareza de cada elemento, uma vez que a relação não consiste na mistura, existindo apenas entre os elos isolados e de novo ligados (Livro Segundo, cap. 1, p. 66).

O progresso da reflexão é o *método*, que percorre o sistema, produz novos elos do mesmo sistema e está atento às conseqüências no caso da sua aplicação. – Muitos, que nada sabem do assunto, empregam a palavra. A árdua tarefa de criar o método atribuía-se, geralmente, ao educador [...]. É indispensável dominar metodicamente o próprio pensamento [...] (Livro Segundo, cap. 1, p. 66).

O interesse

Para o educador só pode ser objeto de *benevolência* a própria vontade do futuro homem e, por conseguinte, a totalidade de pretensões, que ele, *neste e com* este querer, formulará a si mesmo. E a força, o desejo natural e a atividade, com que este terá de contribuir para as suas pretensões, é para *este* objeto de avaliação segundo o princípio da *perfeição*. Portanto, não está em causa um determinado número de finalidades isoladas [...], mas sim a *atividade* do homem em crescimento – o quantum do seu incentivo e dinamismo interiores e diretos. Quanto maior for este quantum – *quanto*

mais pleno, extenso e em si harmônico – tanto mais completa e segura será a nossa benevolência (Livro primeiro, cap 2, p. 47).

Simplemente a flor não deve rebentar o cálice - a abundância não pode tornar-se fraqueza mediante dispersão demasiado *contínua*. A sociedade humana há muito que considerou necessária a divisão do trabalho, para que cada um possa fazer bem aquilo que *executa*. Porém, quanto mais limitada e dispersa for a conclusão do trabalho, tanto maior será a multiplicidade do que cada um *recebe* dos outros. *Porém, como a receptividade intelectual se baseia em parentesco intelectual, e este, por sua vez, em ocupações intelectuais semelhantes*, compreende-se que, no reino superior da humanidade, os trabalhos se não possam repartir ao ponto de um desconhecimento recíproco. Todos têm de ser amantes de tudo e cada um tem de ser um virtuoso *numa* determinada especialidade. Porém, a virtuosidade de cada um é uma questão de arbitrariedade, enquanto a múltipla receptividade, que, por sua vez, só pode existir a partir de múltiplas *tentativas* da própria aspiração, é já matéria da educação. Por isso, designamos como primeira parte da finalidade pedagógica *multiplicidade de interesses*, que se tem de distinguir do seu exagero, a *multiplicidade de ocupações*. Contudo, como nos interessam os objetos do querer e as próprias orientações, embora nenhuma nos interesse mais que as outras, acrescentamos ainda um predicado, para que a fraqueza não destoe da força: *a multiplicidade harmônica*. Com isto deve ter-se alcançado o sentido da expressão usual: *a formação harmônica de todas as potencialidades*, a propósito da qual se deveria pôr em questão: o que se pensa da uma *multiplicidade de forças espirituais* e o que poderá significar *harmonia de diversos tipos* de faculdades? [...] (Livro primeiro, cap. 2, pp. 47-48.)

[...] É provável que o gosto se esconda mais entre os outros momentos da atenção e do interesse, contribuindo, no entanto, sempre de qualquer modo para a preferência ou para a sua rejeição, com que as crianças dão a conhecer a sua diferenciação das

coisas. E, quanto mais rapidamente o gosto se poderia desenvolver, se lhe oferecêssemos primeiro as relações mais simples e não lançássemos logo em confusões incompreensíveis? Uma vez que o gosto, bem como a meditação, são algo de original que não é susceptível de se aprender, pode ter-se como certo (mesmo independentemente da experiência) que, na esfera de objetos suficientemente conhecidos, ambos se têm de pôr em movimento sem demora, se o espírito se não encontrar distraído ou oprimido (Livro Segundo, cap. 4, p. 84).

O interesse parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes. É da *riqueza* destes que resulta o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão do ensino, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da *experiência* e das *relações* (Livro Primeiro, cap. 2, p. 59).

Reduzimos a vida pessoal multifacetada da ocupação múltipla ao interesse múltiplo, do modo que os aprofundamentos não se afastem demasiado da reflexão unificadora. Uma vez que, justamente, devido ao fato de a força do aprofundamento humano ser demasiado fraca, para em transições rápidas *realizar* muita coisa em muitos lugares diferentes (temos como padrão a totalidade da atividade humana, ao lado da qual desaparecem mesmo os homens mais ativos), temos de nos opor às demoras desordenadas, que ora aqui ora ali pretenderiam produzir alguma coisa, mas que, em vez de tornarem úteis à sociedade, deterioram em vez disso a própria vontade devido aos deficientes êxitos, obscurecendo a personalidade com a distração. (Livro Segundo, cap. 1, p. 68).

Assim, surgiu o conceito de interesse, ao quebrar-mos como que parte dos degraus da atividade humana e ao negarmos à vivacidade interior, e não seguramente às suas múltiplas formas de manifestação, as suas últimas exteriorizações. Mas o que é então o que se quebrou e se negou? É a ação e o que imediatamente a ela conduz – o *desejo* –. Por isso mesmo também o desejo juntamente

com o interesse têm de representar a totalidade de uma emoção humana manifesta. De resto, não se pretende com isto dizer que se fechassem a *todos* os anseios a saída para a atividade exterior. Antes pelo contrário, só depois de se terem distinguido os vários anseios pelos seus objetos, se consegue ver quais são os que merecem de preferência um certo estímulo até à sua última expressão (Livro Segundo, cap. 1, p. 68).

O interesse, que juntamente com o desejo, a vontade e o gosto se opõe à *indiferença*, distingue-se do três pelo fato de *não* poder *dispor* do seu objeto, mas de estar dependente dele. É certo que somos interiormente ativos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade. Ele próprio se encontra no caminho entre mero espectador e agente. Esta observação ajuda a evidenciar uma diferença, que não se deve negligenciar. O *objeto* do interesse nunca se pode identificar com o que é *desejado*, porque o desejo (ao querer apropriar-se de algo) aspira a algo de *futuro* que ainda não possui. O interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado. O interesse só transcende a simples percepção, pelo fato de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante uma certa causalidade entre as outras representações (Livro Segundo, cap. 2, p. 69).

[...] Não nos devemos esquecer do interesse por causa do interessante. Não se devem classificar objetos, mas *estados de espírito* (Livro Segundo, cap. 2, p. 72).

[...] No que diz respeito ao interesse, deve ser
claro,
contínuo,
edificante,
ligado à realidade (Livro Segundo, cap. 4, p. 89).

A primeira causalidade que uma representação exerce sobre outras, ao salientar-se relativamente a estas, consiste em afastá-las

(involuntariamente) e em obscurecê-las. Na medida em que emprega a sua força para preparar [...] aprofundamento, podemos designar o estado da alma, deste modo atento, pela palavra *notar* (Livro Segundo, cap. 2, p. 69).

A atenção baseia-se na força de uma representação em relação às outras, que lhe devem ceder o lugar. Baseia-se, portanto, em parte na sua força absoluta, em parte na facilidade com que as outras cedem. Este aspecto conduz à ideia de uma disciplina dos pensamentos [...]. A força de uma representação pode conseguir-se, em parte, pela força da impressão física (de que faz parte a recitação simultânea de várias crianças e também a representação múltipla do mesmo objeto mediante desenhos, instrumentos, modelos etc.), em parte através da vivacidade das descrições e ainda, muito especialmente, se já existirem representações afins na profundidade da alma, que se unem à do momento presente. Conseguir de uma forma geral este último caso é coisa de grande arte e meditação, que consiste em antecipar a cada objeto futuro o que lhe possa preparar o terreno [...] (Livro Segundo, cap. 4, pp. 87-88).

Na atenção tornar-se clara cada coisa isolada, mas também se tem de atender à associação, à ordem e ao progresso segundo esta ordem. Existe igualmente clareza em relação a expectativa e à associação das mesmas. Existe mesmo uma expectativa sistemática e metódica (Livro Segundo, cap. 4, p. 88).

O progresso mais simples e comum da mesma causalidade, e que raramente permite um aprofundamento passivo, consiste no fato de que, aquilo que foi notado, estimula uma outra representação semelhante. Se o espírito estiver apenas interiormente ocupado e, se este estímulo se puder concretizar, resulta, quando muito, uma nova atenção. Porém, muitas vezes, a nova representação estimulada não pode logo manifestar-se e este é sempre o caso (para não falar das ambições vagas de investigação e castigo) em que o interesse passou da simples atenção a algo *exterior de real* a que se liga uma

nova representação, *como se* o real progredisse de qualquer maneira, se transformasse de qualquer maneira. Enquanto o real hesita em representar este progresso aos sentidos, o interesse transforma-se em expectativa (Livro Segundo, cap. 2, pp. 69-70).

As formas – o geral, aquilo que a abstração isola das coisas, como por exemplo, figuras matemáticas, conceitos metafísicos, proporções simples para as belasartes – estas, pelo menos, não interessam *apenas* diretamente, contando-se também com a sua aplicação. Se alguém, porém, dissesse das próprias coisas, das obras da natureza e da arte, dos homens, das famílias e dos estados, que apenas interessam no seu uso em relação aos nossos fins, pedir-lhe-íamos que não falasse tão maliciosamente na esfera da nossa aspiração múltipla, porque assim sendo restaria, afinal, o egoísmo como único interesse imediato. – (Livro Segundo, cap. 4, pp. 91-92).

Tendo em consideração as formas ou o abstrato, é preciso, em primeiro lugar lembrar, de um modo geral, aquilo em que tantas vezes se insistiu em casos especiais, ou seja, que o abstrato nunca deve parecer tornar-se ele mesmo na coisa, mas que, pelo contrário, se tem de assegurar sempre o seu significado mediante a sua aplicação real às coisas. É a partir de exemplos, do concreto e do real, que a abstração se deve constituir, e ainda que seja necessário um aprofundamento nas simples formas, é preciso manter sempre a consciência do real (Livro Segundo, cap. 4, p. 93).

O jovem encontra-se dividido entre as ideais platônicas e as coisas em si. Assim, como o abstrato não pode para ele tornar-se real, também não deve procurar atrás das coisas sensíveis as substâncias inatingíveis, ou atrás da sua consciência o eu puro ou ainda porventura atrás da multiplicidade a unidade, que não é muita coisa e, no entanto, é tudo. Se acaso alguma vez o jovem se preocupar com o êxito com estas concepções, será tanto mais desejável, que primeiramente continue entregue aos seus sentidos abertos até atingir aquele ponto elástico que impulsiona o pensador metafísico.

Assim, para o jovem, as coisas não são mais do que o conjunto daquelas características que nós salientamos na abstração e que consideramos isoladamente. – Por isso, existe um caminho das características (formas) individuais para as coisas em que estão reunidas. Existe também um caminho contrário das coisas para as características, nas quais se podem dissociar. É aqui que reside a diferença entre o ensino *sintético* e o *analítico* (Livro Segundo, cap.4, pp. 93 e 94).

Infelizmente não é habitual para ninguém compreender as coisas como um conjunto de características. Para todos nós cada coisa é *uma massa confusa* das suas características, cuja *unidade pressupomos* cegamente, quase não pensando na sua *provável múltipla subordinação*. Parece até que nenhum de nossos *filósofos* se preocupou inteiramente com um e outro caso. Daí a falta de liberdade e de flexibilidade dos pensadores, incapazes de perceber o real no meio do possível! (Livro Segundo, cap. 4, p. 94).

As maneiras [de ensino] nunca são bem aceites e encontram-se, por vezes, em todo o lado! [...]. Cada pessoa apresenta-as com a sua individualidade e em qualquer atividade conjunta, como no caso do professor e do educando, as maneiras vêm de ambos os lados (Livro Segundo, cap. 4, pp. 94-95).

[...] os homens habituam-se uns aos outros, pelo menos, até determinado grau. Para além desse grau situa-se o desagradável, que com a repetição se torna cada vez mais detestável. Cabe aqui o rebuscado e o que diretamente afeta de forma desagradável (Livro Segundo, cap. 4, p. 95).

Afaste-se a maneira *rebuscada* do ensino! As perguntas bem como a exposição, a graça ou o patético, a linguagem cultivada ou o acento duro, tudo isto se tornará desagradável logo que se manifeste como um acréscimo voluntário, sem que tenha as suas raízes no assunto ou na disposição. Porém, das múltiplas coisas e situações podem evoluir muitos aspectos e formas da exposição. Daí que o que os pedagogos inventaram e recomendaram com o nome

elevado de *métodos* é susceptível de ser ampliado e cada um susceptível de ser aplicado num ou noutro caso, sem que se dê necessariamente preferência a um ou a outro. O educador deve ser profícuo em toda a espécie de expressões. Ele deve alternar com facilidade, meter-se nas situações e, ocupando-se com o acidental, acentuar tanto mais o essencial (Livro Segundo, cap. 4, p. 95).

Todas as maneiras que relegam o ouvinte para a simples passividade e lhe negam uma participação própria são desagradáveis e opressivas. Por isso, a exposição coerente tem de movimentar o espírito mediante expectativas sempre tensas, ou no caso de lhe não ser possível, – tal como é difícil com crianças – a exposição não deve pretender ser contínua, mas permitir, ou ela mesmo proporcionar, interrupções. A melhor maneira é aquela que concede a maior liberdade *no âmbito* que o presente trabalho pretende preservar. Quanto ao resto, que o professor se esforce para que ele e os que aprendem estejam à vontade! Cada um tem a sua maneira que não pode facilmente pôr de lado sem que perca o à vontade. Daí que, – na medida em que não seja prejudicial – *venium damus petimusque vicissim* (Livro Segundo, cap. 4 e 5, pp. 95-96).

Do interesse ao caráter moral

[...] o objeto aguardado não é idêntico àquele que estimulou a expectativa. Aquilo que ainda há pouco talvez pudesse surgir é *futuro*. Aquilo *no* qual ou *do* qual se poderia deduzir ou manifestar o novo é o presente, ao qual, no caso do interesse, se prende intrinsecamente a atenção. Porém, se o estado da alma se modificasse de modo a que o espírito se perdesse mais no futuro do que no presente e se se *impacientasse*, o que é próprio da expectativa, o interesse transformar-se-ia em desejo e este último manifestar-se-ia através da *exigência* do seu objeto (Livro Segundo, cap. 2, p. 70).

Esta exigência, porém, manifesta-se como *ação*, se os órgãos se lhe submeterem (Livro Segundo, cap. 2, p. 70).

— | |

Não é bom que uma pessoa se entregue a desejos e, menos ainda a *vários* desejos. Ainda que se quisesse melhorar a *multiplicidade* do desejo, transformando os aprofundamentos em reflexão, obter-se-ia, quando muito, um sistema do desejo, um plano do egoísmo, porém, nada que se pudesse associar à moderação e à moral. O interesse paciente, pelo contrário, não pode nunca tornar-se demasiado rico e o interesse mais rico ficará pela primeira vez paciente. Nele o caráter possui a faculdade de pôr em prática as suas decisões, acompanha-o em todos os caminhos, sem jamais se opor aos seus planos com exigências (Livro Segundo, cap. 2, p. 70).

Ainda que a ação seja intrinsecamente a prerrogativa do caráter, existe, porém, uma espécie de atividade que é particularmente própria das crianças sem o caráter formado, e que é *experimental*, que não é tanto resultado do desejo, mas sim da expectativa. Seja qual for o resultado, é sempre interessante, porque impele a fantasia para a frente, enriquecendo o interesse (Livro Segundo, cap. 2, p. 71).

[...] Poderemos, porém, intentar fazer a numeração da totalidade das coisas interessantes? Não nos iremos perder nos objetos, para não esquecer no catálogo das lições úteis qualquer objeto interessante? – Vem aqui ao nosso encontro aquela atmosfera abafada do embaraço, na qual tantas vezes sufoca o zelo dos professores e alunos, que não acreditam na possibilidade de alcançar uma formação múltipla, se não amontoarem um grande aparato e se não aceitarem tanto trabalho quantas as horas do dia. – Como são desmedidos! O céu oferece mil oportunidades a todas as formas de interesses, que correm atrás de todas as oportunidades e não provocam senão cansaço (Livro Segundo, cap. 2, p. 71).

[...] Sabemos que, quando se manifesta aquilo que se espera, produz-se apenas uma nova atenção e este é sempre o caso na esfera do *conhecimento*. Sempre que já existe um certo número de conhecimentos, não se nota facilmente uma coisa que não esteja ligada a expectativas, – no entanto, a expectativa extingue-se ou é satisfeita

através de um novo conhecimento. Porém, se daí surgissem, eles seriam dominados pela regra da moderação e, por conseguinte, da disciplina. – Contudo, há uma atenção que não é tão facilmente satisfeita nem esquecida, existe *uma exigência que está destinada a transformar-se em ação: é a exigência do interesse*. Por muitos direitos que a moderação aqui exerça, seria, contudo, errada a educação que não mantivesse a decisão de atuar para o bem da humanidade e da sociedade, bem como uma certa energia do postulado religioso. Visto isso, para a formação da simpatia deve atender-se especialmente aos graus superiores a que o interesse pode ascender. É também bem claro que, com estes graus, se coadunam os da idade humana. À criança convém uma *atenção* participante, ao adolescente a *expectativa*, ao jovem a *exigência* do interesse, para que o homem possa agir nesses mesmos termos. A articulação do ensino permite também aqui, e mais uma vez nos seus elementos mais pequenos (que correspondem aos primeiros anos), um estímulo à exigência para passar à ação. São estes estímulos, que em anos futuros, em que atua simultaneamente a formação do caráter, conduzem à *firme* exigência, que dá origem às ações (Livro Segundo, cap. 4, pp. 88-89).

O conhecimento imita através da imagem o que existe. A simpatia transfere-se para sentir os outros.

No conhecimento existe um contraste entre a coisa e a imagem. A simpatia, pelo contrário, multiplica o mesmo sentimento.

Os objetos do conhecimento são estáticos, enquanto o espírito passa de um *para* outro. Os sentimentos são dinâmicos e a alma que sente acompanha o seu curso.

O círculo dos objetos do conhecimento abrange a natureza e a humanidade. Apenas algumas manifestações da humanidade fazem parte da simpatia.

Será que o conhecimento alguma vez poderá ter fim? – Está sempre no começo. Neste caso, a receptividade do homem e da criança é idêntica.

Poderá a simpatia tornar-se alguma vez demasiado viva? O egoísmo ronda sempre perto. O egoísmo ronda sempre perto e a sua força nunca se depara com contrapesos suficientemente fortes, mas sem a razão – sem formação teórica – mesmo uma simpatia fraca incorre de loucura em loucura (Livro Segundo, cap. 3, p. 72).

Neste ponto separam-se os diversos aspectos que fazem parte da multiplicidade. Pelo fato de dever ser *somente* multiplicidade, não nos esforçamos por encontrar os motivos de separação, mas apenas pela pura oposição dos elementos. Vejamos se podemos encontrar mais uns quantos.

Conhecimento	Simpatia ou interesse
da variedade	na humanidade
da sua regularidade	na sociedade
das suas relações estéticas	nas relações de ambas
para o bom ser supremo	

(Livro Segundo, cap. 3, p. 73).

Por mais rica e vasta que seja a natureza, enquanto o espírito a aceitar tal como ela se apresenta, este limita-se a acumular cada vez mais o real, sendo a multiplicidade apenas a das manifestações e a unidade apenas a da semelhança e síntese. O seu interesse depende da força, da variedade, novidade e sequência alternante (Livro Segundo, cap. 3, p. 73).

Na legitimidade, porém, reconhece-se ou, pelo menos, pressupõe-se a *necessidade*. A impossibilidade do contrário foi encontrada e aceite; a realidade é repartida em matéria e forma, e a forma é transformada em experiência. Só assim é que a coerência se podia manifestar como existente e, depois, como necessária. O interesse está associado a conceitos, aos seus contrastes e interligações, ao seu modo de abranger as ideias sem se confundir com elas (Livro Segundo, cap. 3, p. 73).

O gosto não acrescenta um contraste, mas sim um suplemento à ideia. O seu juízo – forte ou fraco – surge sempre após cada

representação completa, se é que esta não desapareceu de imediato na mudança. Não está na simples percepção; o aplauso ou o desagrado são sentenças *sobre* e não um mergulhar *no* objeto. O interesse prende-se à imagem e não ao ser, prende-se às relações e não à quantidade e à massa (Livro Segundo, cap. 3, pp. 73 e 74).

Se o interesse registrar simplesmente as emoções que encontram nas almas humanas, se seguir o curso das mesmas, se se deixar enredar nas diferenças, choques e contradições, tem simplesmente um caráter simpático. Seria o caso do interesse de um poeta, se este não fosse – como artista – o criador e senhor da sua matéria (Livro Segundo, cap. 3, p. 74).

[...] o interesse pode também separar dos indivíduos as diversas emoções de muitos, pode procurar equilibrar as contradições destes e interessar-se por uma harmonia no todo, que depois vai distribuir como pensamentos entre os indivíduos. – Este é o interesse pela sociedade. Dispõe do particular para se prender ao geral. Exige troca e sacrifício, opõe às emoções reais, procurando substituí-las por melhores. É o caso político (Livro Segundo, cap. 3, p. 74).

[...] a simples simpatia pode transformar-se em receio e esperança *por* aquelas emoções, ao observar *a situação* do homem em relação às circunstâncias. Esta preocupação, em relação à qual toda a atividade e prudência parecem, ao fim e ao cabo, ser fracas, conduz à *necessidade* religiosa, – a uma necessidade tanto moral como hedonista. A fé tem a sua origem na necessidade (Livro Segundo, cap. 3, p.74).

[...] tanto o conhecimento como o interesse, aceitam de origem as coisas como se apresentam. O primeiro parece mergulhado no empirismo, o segundo na simpatia, embora ambos vencem pelo seu trabalho, impelidos pela natureza das coisas. Os segredos do mundo dão origem à especulação a partir do empírico, e as diversas exigências dos homens dão origem ao espírito social da ordem a partir da simpatia. Este último *dá origem* às leis e a especulação *reconhece* as leis. No entretanto, a alma libertou-se da pressão

da massa e, não mergulhando já no particular, é agora atraída pelas *relações*: a observação calma pelas relações estéticas, a simpatia pelas relações dos desejos e forças dos homens à sua submissão ao curso das coisas. Assim, transforma-se aquela em gosto e esta em religião (Livro Segundo, cap. 3, p. 75).

O caráter moral

[...] O caráter é uma firmeza interior, mas como pode o homem procurar em si mesmo raízes, se lhe não permitis contar com alguma coisa? Se não lhe permitis sequer que se atribua firmeza à sua própria vontade? De um modo geral acontece que a alma do jovem mantém um recanto nas suas profundezas, onde não podeis penetrar e no qual, apesar da vossa impetuosidade, ele vive, calmamente para si, vingando-se, alimentando esperanças, esboçando planos que, na primeira oportunidade, são postos em prática e, se tiverem êxito, fundamentam um caráter precisamente no *lugar* que não era do vosso conhecimento. É precisamente por isso que a intenção e o êxito da educação costumam estar dissociados. Às vezes, é claro, correspondem-se de tal maneira que a pessoa que recebeu a educação se coloca mais tarde na vida no lugar do seu educador, fazendo sofrer os seus educandos precisamente aquilo por que ele passou. O modo de pensar é aqui o mesmo que na juventude e que foi formado pela experiência cotidiana, com a diferença de que o lugar incômodo foi trocado pelo mais cómodo. Aprende-se a dominar, obedecendo. Já às crianças pequenas tratam as suas bonecas exatamente de mesma maneira como são tratadas. (Introdução, pp. 17-18).

[...] Muitas vezes designam-se os atributos característicos por *caracteres* individuais e, assim a linguagem confunde os dois termos que gostaríamos de diferenciar um em relação ao outro. Porém, percebe-se logo que a palavra “caráter” se usa *num sentido diferente* do caso em que se fala de caracteres ou personagens de teatro ou

de falta de caráter das crianças. As simples individualidades fazem um mau drama e as crianças têm individualidades bem marcantes sem terem caráter. O que falta às crianças, aquilo que as personagens dramáticas têm de mostrar, *é aquilo que no homem, como ser inteligente, o torna capaz, de um modo geral, de possuir caráter, ou seja a vontade, ou seja, a vontade em sentido restrito, o que é bem diferente de impulsos de humor e de desejos – uma vez que estes não correspondem a decisões, enquanto a vontade corresponde. O modo da decisão é o caráter* (Livro Primeiro, cap. 2, p. 55).

Seria loucura deixar o homem entregue à natureza ou até querer conduzi-lo a ela, pois o que é, na verdade, a natureza do homem? Tanto para os estoicos, como para os epicuristas, este foi o mesmo ponto conveniente de referência do seu sistema. A condição humana, que parece determinada para as mais diversas circunstâncias, detém-se de tal modo na generalidade, que uma determinação mais precisa e a sua elaboração ficam completamente entregues à espécie. 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 (Livro Segundo, cap. 3, p. 75).

Nós conhecemos a nossa finalidade. A natureza contribui com alguma coisa que nos pode ajudar e a humanidade já reuniu muita coisa no caminho percorrido, Nós só temos que juntar umas coisas às outras (Livro Segundo, cap. 4, pp. 75-76).

Qual a relação entre individualidade e caráter? Parece coincidir com ele – ou então precisamente excluí-lo. Pois é pelo caráter que se conhece o homem, embora *devesse* ser conhecido pelo caráter *moral*. O indivíduo menos moral não se conhece pela moralidade, mas sim, através de muitos outros traços *individuais* – e são precisamente estes [...], que vão constituir o seu caráter. (Livro Primeiro, cap. 2, p. 53).

O caráter manifesta-se de uma forma quase inevitável contra a individualidade através da *luta*, porque ele é simples e persistente,

enquanto a individualidade, pelo contrário, manifesta, a partir da sua profundidade, ideias e desejos sempre novos e diferentes e, mesmo que a sua atividade seja vencida, ela enfraquece mesmo assim a concretização das decisões mediante a sua múltipla passividade e impaciência (Livro Primeiro, cap. 2, p. 55-56).

[...] para que o caráter assumo o sentido moral, a individualidade tem como que ser mantida mergulhada num elemento fluido, que se lhe opõe ou favorece segundo as circunstâncias, mas do qual, na maior parte das vezes, mal se apercebe. Este elemento é a disciplina, que se mostra eficaz, sobretudo em relação à disciplina, que se mostra eficaz, sobretudo em relação à *arbitrariedade* e também, em parte, à inteligência (Livro Primeiro, cap. 2, p. 59).

Esta luta não a conhecem apenas os caracteres morais, mas todo e qualquer caráter, visto que cada um busca, à sua maneira, uma determinada consistência. Ao triunfar-se sobre as *melhores* manifestações da individualidade, constitui-se o *ambicioso*, o *egoísta*. Na vitória sobre si próprio, cria-se o herói do vício assim como também o herói da virtude. Em estranho contraste encontram-se lado a lado os *fravos* que, para terem também uma teoria e uma consequência, fundamentam a *sua* teoria com o seguinte princípio: não lutar e abandonar-se. Trata-se, claro está, de uma árdua e estranha luta da clareza para a escuridão, do consciente para o inconsciente. Contudo, é pelo menos melhor conduzi-la de forma refletida do que de forma obstinada (Livro Primeiro, cap. 2, p. 56).

Uma vez que a moralidade tem, segundo uma compreensão exata, a sua sede exclusivamente na vontade própria, compreende-se sem mais, que a educação moral tem de produzir, não determinada exteriorização das ações, mas sim, a compreensão, juntamente com a respectiva vontade, na alma do educando. Ponho de lado as dificuldades metafísicas associadas a este *produzir*. Quem souber educar, esquece-as. Quem as não souber transpor, precisará, *antes* da pedagogia, de uma metafísica, mostrando-lhe o resul-

tado das suas especulações se pode ou não pensar em educação. (Livro Primeiro, cap. 2, pp. 48-49).

[...] Se a moralidade *não tiver* raízes na multiplicidade então é evidente que se pode, com toda razão, considerar a disciplina como independente do ensino. Nesse caso, porém, o educador tem de compreender, estimular e impelir o indivíduo de tal modo que o bem sobressaia com vigor e o mal sucumba e ceda. Os educadores podem pôr a questão se até aqui se reconheceu como possível uma *simples* disciplina tão artificial e tão expressiva? Nas circunstâncias em que não seja o caso, têm toda razão em assumir que se terá *primeiro de modificar a individualidade mediante o interesse alargado ou então aproximá-lo de uma forma geral antes de se poder pensar em considerá-la flexível a leis morais universais*. Contudo, aquilo que em sujeitos desregrados se puder aceitar, terá de se determinar para além da consideração com a individualidade presente, segundo a sua receptividade e prontidão para aceitação de um novo e melhor modo de pensar, de modo que, nas circunstâncias em que este cálculo levasse a um resultado contrário, seria mais necessário um governo atento e constante do que uma verdadeira educação, governo esse que um dia terá de se entregar ao estado ou a outras instituições exteriores eficazes (Livro Primeiro, cap. 2, p. 60).

[...] não se afirma que a multiplicidade dos aspectos de educação não possa facilmente subordinar-se a um ou a mais conceitos *formais* fundamentais. Pelo contrário, o domínio dos futuros objetivos do educando reparte-se pelo âmbito dos objetivos *simplesmente possíveis*, que ele um dia, porventura queira seguir numa extensão maior ou menor, ou então por um âmbito totalmente isolado do dos *objetivos necessários*, de que ele jamais se poderia perdoar a si mesmo se os tivesse negligenciado [...] (Livro Primeiro, cap. 2, p. 46).

Já atrás consideramos a vontade como sede do caráter; é certo que não os desejos inconstantes e os caprichos, mas o aspecto estável e firme da vontade, aquilo que a determina forma e não de outra

qualquer. Designamos por caráter o modo de decisão: *aquilo que o homem que, comparado como que não quer* (Livro Terceiro, cap. 1, p. 145).

Deste modo, o caráter é a forma da vontade. Só pode ser compreendido no contraste entre aquilo que ele *decide* e o que *exclui* (Livro Terceiro, cap. 1, p. 145).

A falta de vontade – mas que poderia constituir-se – pertenceria assim aos aspectos indeterminados do homem. Só o que já por si se exclui como inconciliável com a firme vontade *positiva* e igualmente característico comum expresso não – querer (Livro Terceiro, cap. 1, p. 145).

Observe-se o homem para saber o que dele há a esperar; pretende-se fixá-lo como objeto. Ele próprio sente uma tal necessidade. Para ser compreendido, tem de ser compreensível. Esse fato vai conduzir-nos a uma diferenciação específica. (Livro Terceiro, cap. 1, pp. 145-146).

É uma queixa antiga o fato de o homem ter muitas vezes simultaneamente duas almas (Livro Terceiro, cap. 1, p. 146).

Ele observa-se, gostaria de se compreender, de se agradar e de orientar. Porém, já antes desta observação, mergulhado em coisas e em menos aspectos exteriores, tem uma vontade e, por vezes, traços de caráter determinados. Estes são objetivos, com os quais o sujeito observador (mediante uma nova vontade, produzida numa disposição de espírito totalmente diferente) concorda ou aos quais se opõe (Livro Terceiro, cap. 1, p. 146).

É evidente que aquilo que reunido teria fortalecido o mesmo, agora apenas o desequilibra e desconserta, e que as melhores exigências feitas a nós próprios (se, ao menos, impedirem cair-se naquilo que decididamente mal) podem, quando muito, conter uma benéfica falta de caráter (Livro Terceiro, cap. 1, p. 146).

Este fato confirma-se, de forma menos feliz, nos casos em que se procurou antecipar desde cedo por meio de ensinamentos morais e emoções – ainda que da espécie mais pura – a todos os

traços de caráter errados que irrompem do íntimo. Ainda que esta influência tenha um efeito poderoso não pode, contudo, impedir que ao irrompam aqui e acolá no longo decurso dos períodos de formação, ainda à sua frente os instintos, escondidos sob ensinamentos sãos, ocasionando por vezes estranhas anomalias (Livro Terceiro, cap. 1, p. 147).

À educação, por sua vez, não convém tal processo. No seu caso o fenômeno tão habitual como natural (de que, nomeadamente, os homens inventam mais tarde as máximas para as suas tendências, para gozar o conforto de um direito consuetudinário interior) tem de dar as indicações no sentido de conceber especial atenção as partes objetivas do caráter, e que, afinal, se vai erguendo e formando sob sua vigilância e influência! Se ele estiver em ordem, então poderá esperar-se êxito e força orientadora de uma ética, então o aspecto subjetivo terá ainda a realizar, é certo que conseguindo-o facilmente, a sanção, a última retificação e o aperfeiçoamento do caráter de formação moral (Livro Terceiro, cap. 1, p. 147).

A uma *disposição* para a fortaleza de caráter, que por vezes, se notou já cedo e cujas manifestações não serei capaz de assinalar melhor que a expressão: *memória da vontade* (Livro Terceiro, cap. 1, p. 147).

Certo é que um homem, cuja *vontade se não manifesta como a mesma de todas as vezes que a ocasião se renova* (tal como as manifestações na memória), mas que, só com reflexão, é capaz de regressar a decisão anterior terá grande dificuldade em adquirir caráter. E é precisamente por não ser frequente entre crianças a persistência natural da vontade que a disciplina tem um papel tão importante a desempenhar (Livro Terceiro, cap. 1, p. 148).

Porém, mesmo este aspecto elementar é múltiplo e nem tudo é decidido com a mesma força e com a mesma determinação (Livro Terceiro, cap. 1, p. 148).

As tendências têm uma construção firme. É precisamente pelas diferentes relações quantitativas nesta construção que os caracteres

se distinguem; de resto, os homens têm, ao todo, aproximadamente as mesmas inclinações. – É também evidente que aquela avaliação só pode fazer-se segundo um padrão individual, mas terá de fazer-se para que o caráter se consolide. Temos de conhecer o preço de nossos desejos. O mesquinho tem de separar-se – tem de cair por terra perante o que é maior e mais importante (Livro Terceiro, cap. 1, p. 149).

Sem qualquer reflexão teórica (pois que só pela escolha *espontânea* é que os *motivos* referidos podem continuar a ter a sua importância prática) o homem tomará consciência do que prefere ou do que preferiria sacrificar, o que receia mais ou menos; *experimentá-lo-à* em si. Porém um espírito inconstante não chega neste aspecto a experimentar-lo de forma límpida (Livro Terceiro, cap. 1, p. 149)

Porém, o homem que se auto-observa procura geralmente revelar-se somente a si; e, neste ponto onde se fala de caráter *em si*, não será necessário atender em que medida este *revelar-se* a si próprio pode afastar-se da norma moral (Livro Terceiro, cap. 1, p. 149).

Os aspectos salientes do caráter são assim transformados em *princípios* do caráter subjetivo e as tendências dominante ficam agora legalizadas (Livro Terceiro, cap. 1, p. 150).

O indivíduo só se pode compreender inserido no seu meio ambiente e as suas tendências só com os objetos. Em caso de certa força do pensamento teórico, associa-se simultaneamente aos princípios a consideração da modificação das circunstâncias, segundo as quais se tem de orientar da *aplicação* daqueles (Livro Terceiro, cap. 1, p. 150).

Ora o aspecto subjetivo da personalidade não pode jamais incluído completamente. Qualquer individualidade é, e permanecerá, um camaleão; a consequência é que todo o caráter estará por vezes envolvido numa *luta interior*. Porém, não é dada a possibilidade a uma moral secundária, que *ensina* que não *deve* lutar, de extinguir a luta; pode esperar-se uma atenuação da mesma através da regra preventiva da educação (Livro Terceiro, cap. 1, pp. 150-151).

Reconhece-se, portanto na base da moralidade estão certas *pretensões em relação* ao caráter, porventura existente – pretensões que não podem ser levadas a resignação pela insubordinação (que *fato* lhe é eminente), uma vez que lhes não é própria, de modo que gere uma *força capaz de impor qualquer coisa* e visto que nada tem em comum como rela e o natural, pode mesmo dizer-se, que em nenhum sentido têm em comum com o que é, mas que, como qualquer coisa estranha, se lhe associam para o censurar. É uma censura não é envolvida naquilo de que se fala (Livro Terceiro, cap. 1, p. 151).

Todos sabemos que os homens, em geral, se sentem impelidos nessa orientação e que costumam realmente, dar mais ou menos passos neste sentido (Livro Terceiro, cap. 1, p. 151).

Ninguém poderá exigir que a pedagogia se antecipe às explicações e confirmações, que só podem ser apresentadas pela filosofia prática e, por isso, posso simplesmente pedir que se atenda a um conhecimento histórico de algumas noções e que se ligam inevitavelmente à apresentação dos meus princípios da educação (Livro Terceiro, cap. 2, p. 152).

Por maior *humildade* que se encontre na *moralidade* – a *virtude* que se manifesta na prática do que é moral é por todos designada fortaleza e não *fraqueza!* (Livro Terceiro, cap. 2, p. 152).

A verdade é que nessas pretensões falamos *nós próprios; nós próprios* falamos contra *nós mesmos* na medida em que censuramos o nosso caráter e o exortamos a obedecer. É o sujeito observador em nós que, desta vez, transcendeu o simples fato de *se expressar* qual o *conceito* que tem de si próprio! (Livro Terceiro, cap. 2, p.152).

O ato de censura, em si mesmo, é positivo, mas a censura é neste caso, negativa para com o caráter (que não se sujeita as suas exigências), tal como se encontra no aspecto do objetivo da personalidade (Livro Terceiro, cap. 2, p. 153).

É, de resto, um erro *iniciar* cientificamente o estudo da moralidade com um imperativo categórico (Livro Terceiro, cap. 2, p. 153).

Na medida em que se deixa que a razão expresse, pelos motivos apontados, as primeiras determinações básicas do que é moral, não se dá conta que nos entregamos nas mãos de uma *artista teórica* que se orienta meramente pela lógica e pela metafísica, definindo a lei moral pelo seu caráter geral e fazendo derivar o bem da liberdade (Livro Terceiro, cap. 1, p. 153-154).

Talvez não seja demasiado difícil arrancar um preconceito favorável em relação *ao gosto* àqueles meus contemporâneos, que durante estes erros perceberam que uma decisão moral em si mesma não é nenhum sentimento nenhuma *verdade teórica* se lhes assegurar, além disso, que aquilo que designo por gosto moral nada tem a ver com a moda dos nossos dias, nem tampouco confunde o belo com o bem, segundo o princípio estoico: “só o belo é bom (Livro Terceiro, cap. 2, p. 154).

Somente da *quantidade e variedade* das ocasiões para um juízo moral – de que um indivíduo já encontra tantas *em si* e que precisam de ser entendidas com um olhar reto – desabituaado de qualquer timidez e de que se encontra um número infinito na família, no convívio, numa palavra, em tudo aquilo que *cab*e na esfera do *ensino* sintético como analítico – somente desta riqueza que, além do mais ainda capaz de uma *representação* ordenada e *comovedora* – isto é, de uma *construção poética* se me é permitido usa uma expressão ousada – numa palavra – somente do poder estética circunspeção moral *pode resultar o calor límpido e desapaixonado*, compatível com a coragem e inteligência em *relação ao bem, através das quais a verdadeira moralidade se fortalece em caráter* (Livro Terceiro, cap. 2, pp. 154-155).

A decisão moral – que introduz a parte negativa da moralidade – está, é certo, sempre exposta a desobediência e, por conseguinte, à humilhação, pois que só em casos extremamente raros é que a natureza humana se reencontrará totalmente concentrada nela (Livro Terceiro, cap. 2, p. 155).

O homem tem de observar a sua posição no mundo com um olhar moral; tem de dizer a si mesmo de que modo o seu interesse sublime pode ser limitado ou favorecido pelas circunstâncias. Tem de armar olhar prático com o teórico e atuar em conformidade com isso. Referi-me a isto com a expressão *construção pragmática da ordem moral da vida* (Livro Terceiro, cap. 2, pp. 155-156)

Os conceitos até aqui desenvolvidos são simplesmente formais; torna-se necessário encontrar o real, ou seja, determinar *para que* está decidido o caráter *em que* e *com que finalidade* prova a sua fortaleza (Livro Terceiro, cap. 3, p. 156).

O desejo – tudo que cabe no âmbito das chamadas *potencialidades dos desejos baixos* – é limitado, ordenado e retido na gradação uma vez estabelecida; do qual, pelo contrário, um juízo abúlico, em toda sua entrega não pode deixar de assinalar com aplauso ou desagrado – do qual a vontade *deduz* a lei, o princípio da ordem e os objetos do seus anseios. O que se designou por *aprovação abúlica*, chamo eu *ideia prática* (Livro Terceiro, cap. 3, p. 156).

Se quisermos, portanto, ver realizados os conceitos formais de caráter e de caráter moral, temos de procurar os elementos principais daquilo que se pode determinar nas potencialidades dos desejos baixos como daquilo que se insere no âmbito das ideias determináveis para simultaneamente se conhecer a essência material e formativa do caráter moral (Livro Terceiro, cap. 3, pp. 156-157).

O homem de caráter suporta, em parte, essa contrariedade; a outra parte repele-a: sabe o que quer ou não quer tolerar: repeliu a insatisfação da impaciência (Livro Terceiro, cap. 3, p. 157).

Não posso aqui apresentar nem as fundamentações, nem as diferenças específicas das próprias ideias; no que diz respeito à finalidade da *Pedagogia geral* compreender-se-ão facilmente os nomes conhecidos, mas se expusesse especificamente esta parte da ciência, estas liberdades teriam de desaparecer (Livro Terceiro, cap. 3, p. 157).

Se certas emoções, que procuramos dirigir, sofrem aos nossos olhos uma mudança, impor-se-á certamente como primeira regra da inteligência, que se procure primeiro conhecer a mudança, existente, antes de se intervir à nossa maneira (Livro Terceiro, cap. 4, p. 158).

Neste caso, em que queremos dar as medidas de uma disciplina formativa do caráter, impõe-se ainda mais fortemente, que se procure primeiro determinar qual o curso que as naturezas entregues a si próprias costumam tomar, na medida em que formam gradualmente um caráter, pois é sabido que os homens que não sejam formados com um barro demasiado mole, não esperem propriamente pelo caráter que a arbitrariedade do educador lhes queira imprimir (Livro Terceiro, cap. 4, p. 158).

A sua sede é à vontade e é o modo de decisão da vontade que determina este ou *aquela* caráter (Livro Terceiro, cap. 4, p. 158).

A resposta será que mal se pode ainda considerar vontade! – Uma excitação sem determinação, uma simples entrega a um objeto sem o *pressuposto* que se há de alcançá-lo – tanto pode ser designado desejo com ânsia (Livro Terceiro, cap. 4, p. 159).

Nesta tentativa está um *novo* querer, já não do objeto, mas das emoções que se têm – consciente que se é senhor delas e com a esperança que se atinja, mediante hábil combinação das mesmas a finalidade em vista (Livro Terceiro, cap. 4, p. 159).

Talvez que a muitos não falte o desejo deste *querer* e, sem dúvida, que a formação deste mestre teve seu início no desejo, mas não há dúvida também que o seu querer se não pôde anteciper, nem por um passo, ao seu *êxito* gradual, quando muito seguir nas pegadas deste (Livro Terceiro, cap. 4, p. 159).

É evidente que atividade do homem depende *primeiro* do seu âmbito de desejos, mas os desejos têm, em parte uma origem animal e, parte são resultantes de interesses intelectuais (Livro Terceiro, cap. 4, p. 160).

A influência destes é tanto mais complexa, quantos mais meios se tiverem de empregar para determinado fim, quantas mais atividades médias puderem ser favorecidas ou dificultadas do exterior e do interior (Livro Terceiro, cap. 4, p. 160).

Para onde volver os nossos *pensamentos*, – se possuem ou não *força* ou facilidade ou, es primeiro ponto essencial de que o caráter recebe uma orientação. Depois é importante determinar que tipo de atividade exterior (em toda sua complexidade) se consegue representar com clareza à fantasia (Livro Terceiro, cap. 4, p. 160).

Infelizes são aqueles a quem fraqueja a força nos casos em que aspiravam a algo de grande. Assim como é o curso de formação, assim é, em sentido contrário, o caminho da destruição. O descontentamento que se torna habitual é doença fatal do caráter (Livro Terceiro, cap. 4, p. 161).

Pode, pois, dizer-se que é na ideologia que toda atividade interior tem a sua sede; aqui existe a vida espontânea, a energia primária; daqui tem de facilmente partir toda atividade cada coisa tem de estar em seu devido lugar, devendo se possível encontrá-la e utilizá-la a cada momento, nada deve estar no caminho da solicitude como conglomerado pesado. Aqui têm de reinar a clareza, a associação, o sistema e o método (Livro Terceiro, cap. 4, p. 161).

Se esta segurança interior de um espírito suficientemente, ainda que levemente, equipado se reúne com um interesse puramente egoísta, o caráter logo se encontra decidido e, certamente que deteriorado. É por isso que tudo o que faz parte da simpatia tem de ser formado até à ação e à exigência (Livro Terceiro, cap. 4, p. 162).

Se faltar a segurança interior e os interesses intelectuais, se faltar até a provisão de pensamento, então o terreno está preparado para apetites animais. Deste também resulta, em último lugar, uma deformidade qualquer, que se assemelha à distorção de um caráter (Livro Terceiro, cap. 4, p. 162).

Os limites de uma ideologia são os limites do para o caráter, ainda que não os limites do caráter, porque nem de longe toda ideologia passa a ação (Livro Terceiro, cap. 4, p. 162).

As circunstâncias podem nos excitar, por isso mesmo não deve o ensino de modo nenhum negligenciar o que ele não puder tratar exaustivamente. Pode, ao menos, ajudar a determinar a *excitabilidade* e ainda multiplicar e melhorar a disposição para impressões futuras (Livro Terceiro, cap. 4, p. 162).

Por agora falou-se da parte objetiva do caráter.

Se opiniões erradas já prejudicaram este, como pressupostos errôneos sobre os quais faz construções, *os preconceitos* prejudicam ainda mais à parte subjetiva, a, a autocrítica e a autoaprovação que retêm, como fundamento, tudo o que parece justo, lícito, próprio e conveniente (Livro Terceiro, cap. 4, p. 162-163).

É certo que todos aqueles que se prendem a velhos preconceitos têm toda razão em se não entregarem a novas *ilusões*; – por outro lado, não podem fazer maiores sacrifícios à verdade do que o reconhecimento de erros, aos quais a personalidade se mantinha presa. Um tal sacrifício é digno de grande respeito, mas é também de lamentar (Livro Terceiro, cap. 4, p. 163).

Pondere-se, se será aconselhável encarar continuamente o ensino como uma apresentação de anotações, ficando unicamente entregue à disciplina a tarefa de fazer homens daqueles que têm feições humanas (Livro Terceiro, cap. 4, p. 163).

Claro está que muitos, cedo cansados destas observações, se deitarão no leito do ócio da liberdade, – se não, por ventura, ao destino. A esses nada tenho aqui a dizer. E se o leito de *espinhos* em que se deitaram, os não levar a erguerem se por si, dificilmente a simples conjectura lhes perturbará a paz (Livro Terceiro, cap. 4, p. 163).

É precisamente nesta cristalização e fortalecimento do caráter, ou seja, nos começos da idade de homem e entrada no mundo, que se torna extremamente importante determinar que *tipo de dis-*

posições e oportunidades concorrem com os desejos anteriormente reunidos. Nessa altura, porém, a *educação processou-se, o seu tempo passou* ao mesmo tempo que se *esgotou a receptividade em relação a ela* – e a sua obra, é preciso reconhecê-lo, está em partes entregue ao acaso – a que só uma formação inteiramente harmônica da parte subjetiva e objetiva da personalidade opõe uma certa segurança (Livro Terceiro, cap. 4, p. 164).

Os lentos se tiverem um sentido claro, têm as melhores das disposições, o que precisam é de um ensino muito cuidado. É mais fácil ensinar os ágeis, visto que eles próprios contribuem com aquilo que buscam; necessitam, porém, de disciplina – mesmo para além do período da educação, estando, por isso, sujeitos ao acaso, quase nunca alcançando uma personalidade tão *sólida* como aqueles (Livro Terceiro, cap. 4, pp. 164-165).

Porém, mais *dignos* de educação são *aqueles* que se mantêm presos ao conhecido e são cépticos em relação ao novo, por ser novo, que se mantêm sóbrios perante tudo aquilo que ofusca pelo seu brilho, vivem no seu próprio mundo, conservando, praticando e cultivando a suas próprias coisas e que dificilmente se podem afastar de seu trilho, parecendo, por vezes, teimosos sem o serem – e que, a princípio, admitem, contrariados o educador, recebendo-o friamente e de modo nenhum procuram cativar as simpatia. Estes são os que mais *necessitam* da educação e que, entregues a si próprios se prendem à terra e que, pela sua tenacidade estariam condenados a uma parcialidade certa, mesmo a todos os absurdos morais de orgulho familiar, de espírito de corporação e local; – são esses em quem vale a pena estimular o interesse de toda espécie, são eles que pela sua boa vontade (depois de conquistada) oferecem à educação um terreno firme e permitem ter a esperança de que a preservarão fielmente a limpidez e a exatidão do seu espírito agora ordenado, mesmo quando os últimos passos importantes da formação do caráter não tiverem lugar em circunstâncias que tenham sido preparadas

por uma disciplina reinante mas antes são trazidas pela agitação do mundo (Livro Terceiro, cap. 4, pp. 165-166).

Certamente que a vão opor, quando primeiro se contacta com eles como jovens se se terem muitos pontos em comum com eles; mas um jovem que fosse mais forte que o ensino sério, um governo consequente e uma disciplina compreensível – um tal jovem é um absurdo (Livro Terceiro, cap. 4, p. 166).

No entanto, não é de modo nenhum favorável à formação do caráter um elevado grau de êxito em atividades *isoladas* e que caracterizam um *gênio especial*, porque o gênio depende demasiado de disposições para permitira memória da vontade; ele não está a disposição de si mesmo. Caprichos de artistas não são caráter (Livro Terceiro, cap. 4, p. 166).

A educação jamais pode condescender com anormalidades isoladas, que a natureza admitiu na disposição, porque senão o homem é destruído (Livro Terceiro, cap. 4, p. 167).

Compete ao indivíduo decidir se atreve a determinar por elas a sua profissão; o educador pode também ser conselheiro, mas a educação não trabalha para a profissão (Livro Terceiro, cap. 4, p. 167).

Por isso à formação do caráter cabe essencialmente o cuidado com a saúde – ainda que pertença ao âmbito da pedagogia, a que para tal faltam os próprios princípios (Livro Terceiro, cap. 4, p. 167).

Já foi dito tantas vezes pelos próprios pedagogos como modo de vida disperso é prejudicial ao caráter, que apenas me resta desejar que eu lhe dê crédito e que se tenha o máximo cuidado no sentido de afastar as crianças das festas dos adultos; não deverá repreender-se esse cuidado extremo, mas antes atender-se ao benefício visível que os pais concedem às crianças ao cuidarem com toda ordem doméstica por uma regularidade exata da vida cotidiana (Livro Terceiro, cap. 4, p. 167).

[...] a formação do caráter é pelo menos, afastada dos trilhos da orientação intencional, procurando ela própria encontrar o seu

caminho, visto que já não é possível falar de orientação, quando o educando diz para si que quer de modo diferente do educador [...]

É porém, manifesto que a formação do caráter é pelo menos, afastada dos trilhos da orientação intencional, procurando ela própria encontrar o seu caminho, visto que já não é possível falar de orientação, quando o educando diz para si que quer de modo diferente do educador [...]

Aqueles que cresceram de forma simplesmente passiva como crianças obedientes, não possuem ainda um caráter quando deixam de estar sujeitos à vigilância; formam-no para si de acordo com as circunstâncias, agora que já ninguém tem de qualquer poder sobre eles, ou em que todo e qualquer poder (que porventura se pudesse ainda exercer) seria mal recebido e levá-los-ia a desviarem-se, se é que não destruí-los por completo (Livro Terceiro, cap. 4, p. 168).

A esse respeito poderá, infelizmente, cada um citar grande número de tristes experiências deste gênero (Livro Terceiro, cap. 4, p. 168).

Não quero diminuir o papel do endurecimento físico, mas estou convencido de que não se encontrará o princípio verdadeiramente fortalecedor para os homens – que não são só corpo – enquanto se não aprender a organizar um modo de vida para a juventude, em que ela possa exercer, de acordo com o seu próprio *sentido exato*, uma *ação* aos seus olhos séria (Livro Terceiro, cap. 4, pp. 168-169).

Considerem-se os nossos exames ao longo de todos os graus escolares, a começar de baixo até à discussão de doutoramento! [...] As artes da aparência podem ganhar com tudo isto; - mas a força de uma pessoa em se apresentar e em se apoiar a si mesma (em que o caráter se baseia), o homem futuro (que vós conduzistes através destes exercícios), irá porventura procurá-la de forma tão dolorosa como inútil de si mesmo! – [...] Não creio que, no nosso mundo atual, se possam encontrar instituições gerais significativas para levar a juventude a agir adequadamente. Julgo, porém, que com tanta

mais razão deveriam os *indivíduos* meditar em todo o conforto da *sua* situação para corresponderem a necessidades dos seus. Eu creio que, neste aspecto, são precisamente os pais, que desde cedo deixam os seus filhos em assuntos familiares, os que mais contribuem para o seu caráter. - De resto, tudo isto aponta para aquela afirmação anterior: o ponto principal da formação do caráter é a formação da *ideologia*, porquanto em primeiro lugar: *não se deve permitir agir segundo um sentido próprio aqueles que não tem um verdadeiro anseio por a pôr em ação*: apenas fariam progressos no mal e a arte aqui reside, com efeito, no impedimento! Em segundo lugar: se a ideologia foi formada de modo tão extremada que um gosto puro domina inteiramente a *ação do mundo da fantasia*, quase que desaparecem por completo as preocupações com a formação do caráter na vida. O que um dia fica entregue a si próprio escolherá as oportunidades para uma ação exterior – ou então *tratará* aquelas que se lhes impõem – de tal modo que só o que for justo se possa fortalecer no seu peito (Livro Terceiro, cap. 4, p. 169).

Em todos os casos, a ação, conduz à vontade a partir do desejo. Assim é no aspecto objetivo do caráter, onde com mais evidência se revela um ousado “eu quero”, nos casos em que a própria ação deu ao homem, quer ser diretamente a convicção, quer, pelo menos, indiretamente a imaginação da sua capacidade (Livro Terceiro, cap. 4, p. 170).

Faz, porém, inteiramente parte da ideologia o aspecto puramente positivo da moralidade – do qual o fundamento profundo do homem tem de estar cheio, se a decisão de se querer preservar de humilhações, e se o nobre sentimento de que a “virtude é livre” quiser ser mais do que êxtase momentâneo. – Faz inteiramente parte da ideologia este primeiro aspecto da moralidade que, como moral, é o contrário de toda arbitrariedade e que como fundamento da virtude, é uma força do simples juízo – perante a qual os desejos curvam em admiração – ainda antes que a decisão lhes

faça sentir o seu poder duvidoso. Porém tudo depende daquilo que constitui ideologia (Livro Terceiro, cap. 4, p. 171).

Há, muito que a parte melhor do ensino contribui para uma certa clareza e determinação de aspectos isolados (contribui mesmo para o mesmo conhecimento enciclopédico de toda a série de elementos morais com as suas *motivações* mais vulgares na vida) por meio de uma série de pequenos quadros, nos quais se representa, melhor ou pior, como momento saliente de uma história, o que se teve de recomendar à atenção infantil para observação moral, por meio do encanto daquilo que distrai. O mérito que os nossos pedagogos, já alcançaram por este meio é, do meu ponto de vista, incomparavelmente maior do que aquilo que nestas representações elementares possa porventura estar errado (Livro Terceiro, cap. 4, pp. 171 e 172).

Mas é extremamente pouco para a moralidade, o simples conhecimento dos seus elementos! (Livro Terceiro, cap. 4, p. 172).

A grande energia moral é o efeito de grandes cenas e de quantidades inteiras, não divididas, de pensamentos. A quem as relações principais da vida na família e na pátria puseram durante muito tempo diante dos olhos uma e a mesma verdade moral, com contrastes vivos e num reflexo múltiplo através dos efeitos, que se propagam num sentido e no seu sentido inverso, quem se aprofundou na amizade e na religião (sem que mais tarde se tenha sentido iludido, mudado de opinião) ou finalmente ainda quem se depara neste momento com um sentido imparcial com um novo manifesto fenómeno de desmoralização social que mostra pessoas interessantes sofrendo profundamente – a esse vemo-lo sobressair com espírito heroico, vemo-lo ajudar energicamente, vemo-lo a romper imprudentemente, vemo-lo continuar ou desistir – conforme o homem integral ou apenas seu aspecto superficial estão penetrados pelo princípio impulsor, conforme nele atua toda a *consciência* ou apenas um *aprofundamento* inconstante (Livro Terceiro, cap. 4, p. 172 e 173).

Na educação só tem aplicação, como meios de formação *moral*, naqueles casos infelizes, em que anos em anos mais tardios se tenham ainda de recuperar o *conhecimento dos elementos morais* e que deveria ter sido e conseguido pelas primeiras leituras, mesmo pelos primeiros diálogos da mão com o filho (Livro Terceiro, cap. 4, p. 173).

Quem quiser aconselhar o educando, tem de fazê-lo de maneira a construir-se continuamente uma relação constante e de peso entre ele próprio e a criança (Livro Terceiro, cap. 4, p. 173).

Vamos agora supor que na vida no meio ambiente e no destino de um jovem se encontra realmente alguma coisa de sublime e profundo e que do ponto visto moral não o desgoste, mas antes o entusiasme: logo que a sua alma se prende a um certo e determinado objeto, nele se manifestará um modo especial de distorção parcial – ele confundirá o bem e justo com o modo especial das suas manifestações (Livro Terceiro, cap. 4, p. 174).

É certo que uma espécie de corrosão grava indelevelmente em todo o seu ser certas exigências de direito e de costumes, tendo, toda via, destruído com sua severidade os diferentes rebentos da natureza pura (Livro Terceiro, cap. 4, p. 174).

Prendemo-nos aqui a uma contradição. Exigimos grande número de pensamentos passivos, como força da moralidade no homem e, se pudéssemos escolher entre aqueles que porventura se nos oferecessem, repelíamos com qualquer um com o pretexto de nos dar materializado e atrofiado o que havíamos perdido na forma pura e integral (Livro Terceiro, cap. 4, p. 174).

Já se falou da ligação entre aprofundamento múltiplo e a consciência simples, ou se se quiser, entre a cultura e a profundidade de autêntica multiplicidade; esboçou-se toda a ordenação da ideologia [...] (Livro Terceiro, cap. 4, p. 174).

Se se eu não puder manifestar, dominando uma parte isolada das nossas concepções em nome da moralidade, como que seu plenipotenciário, têm de pôr-se as forças, devem realizar o ideal,

em todas as partes das nossas ocupações com assuntos humanos (Livro Terceiro, cap. 4, p. 175).

Os leitores, meus contemporâneos, livres do erro de considerar as ideias *propriamente ditas como forças* fundamentadas na liberdade absoluta (e quem não estiver livre desse erro, que fale de tudo menos de educação!), esses vão talvez objetar, em primeiro lugar, que falo de coisas como se fossem novidades, sendo, afinal há muito evidentes (Livro Terceiro, cap. 4, p. 175).

Só a “Filosofia Transcendental”, dirão, “foi capaz de suscitar grande perturbação na sequência destes esforços benéficos, só ela conseguiu (associando-se de forma infeliz a burlas políticas) dar novos pretextos e uma linguagem de força a frivolidade e ao ímpeto, e sua dissonância terá de soar em toda a parte até que os ouvidos menos sensíveis sintam a desarmonia e de todos os lados se peça silêncio” [...] (Livro Terceiro, cap. 4, p. 176).

Na sociedade dos homens, que porventura assim falem, só podem realmente falar-se de colaborar, se alguém chamar a atenção de que com a simples apresentação de quadros históricos, filosóficos e poéticos (pressupondo que esses quadros resistissem em todos os aspectos a crítica histórica filosófica e poética) pouco mais se ganha do que uma observação *ocasional daqueles que passam* e que pelo contrário, a educação tem a ver com uma ocupação longa, séria e de fixação profunda (Livro Terceiro, cap. 4, p. 176).

No que diz respeito a Filosofia Transcendental, ela não provou, é certo, o seu efeito *benéfico*, mas antes a sua prepotência e não se poderá esconder que só de dois modos se pode esperar o termo das suas influências perniciosas: por um afrouxamento geral dos nossos estudos, ou então que se *reestrua* e corrija os seus próprios erros (Livro Terceiro, cap. 4, p. 177).

Só mais um ponto pedagógico importante tem de ser aqui abordado. É do conhecimento geral que o calor *moral*, uma vez conquistado, pode facilmente arrefecer por destinos e pelo conhe-

cimento do homem. Pedagogos respeitados acharam por isso necessária uma preparação especial para a entrada no mundo, ao mesmo tempo em que pressupõe que o jovem educado nele deparará com grande número de manifestações altamente inesperada, tendo deste modo que achar que muitas vezes em si, penosamente e com esforço, a sua geral fraqueza e confiança naturais e afáveis (Livro Terceiro, cap. 4, p. 177).

Por mais necessário que seja que a juventude nunca se identifique com o mal, de modo nenhum há necessidade de ir tão longe na consideração do sentimento moral (e ainda menos deverá ser prolongada) a ponto de os homens, tal como são, poderem ainda causar estranheza (Livro Terceiro, cap. 4, p. 178).

O que é necessário é iluminar o passado com suficiente clareza para que os *seus* homens pareçam homens *como nós* e não como seres de espécies diferentes. – Torna-se evidente o que quero referir. Não continuo com a esperança de que, de bom grado, se desculpe uma pedagogia, em que nos casos em que o título anunciou apenas o *curso natural da formação de caráter*, ela inclua simultaneamente as observações pedagógicas que se oferecem (Livro Terceiro, cap. 4, p. 178).



SOBRE OS EDUCADORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES

O educador aspira ao geral. O educando é uma pessoa individual (Livro Primeiro, cap. 2, p. 50).

Aqueles que tanto gostam de basear a educação *unicamente* na experiência deveriam, pelo menos, olhar uma vez com atenção para as outras ciências experimentais. Deveriam ter o cuidado de se informar através da física e da química como é difícil provar um *único postulado* no campo empírico, aquilo que é exequível neste domínio. *Ficariam então a saber*, que de *uma* experiência nada se aprende, tal como nada se aprende de observações dispersas, que, antes pelo contrário, é necessário repetir vinte vezes o mesmo ensaio de vinte formas diferentes até se chegar a um resultado e que, de resto, as teorias mais contraditórias explicam cada uma à sua maneira. Ficariam ainda a saber que não se pode falar de experiência antes de se *terminar* o ensaio, em especial antes de se ter examinado e pesado com precisão os resíduos [...]. O período de tempo para cada uma destas experiências é, no mínimo, metade de uma vida humana! Quando então é que se é um educador experiente? E com base em quantas experiências e com quantas modificações se forma a experiência de cada pessoa? Como é infinitamente maior a experiência do clínico prático e há quantos séculos se encontram registradas para eles as experiências de grandes homens! No entanto, a medicina é tão fraca, a ponto de se ter torna-

do *justamente* o solo fértil, no qual agora crescem com tanta abundância os mais recentes filosofemas (Introdução, pp. 11-12).

[...] Já se chegou ao ponto de não haver nada mais natural para as melhores cabeças entre os mais jovens pedagogos [...] do que experimentar na educação a aplicabilidade ou a flexibilidade de uma verdade bem insinuante para construir *a priori* os seus educandos, aperfeiçoá-los fortemente e ensiná-los de forma mística – e, se a paciência faltar, relegá-los como incapazes para a preparação à iniciação. Os relegados vão assim parar a outras mãos – e quais? – mas então já terão perdido toda a sua frescura natural (Introdução, p. 13).

[...] Esta será muito mais eficiente como *modelo de uma energia que mantém a ordem*, do que atuaria como inibição direta de maus hábitos, que se costuma designar de uma maneira demasiado pomposa: emenda dos próprios erros. A simples inibição poderia deixar totalmente impune a própria tendência e, mais ainda, a própria fantasia poderia continuamente realçar o objeto da mesma, o que é quase equivalente a cometer constantemente o erro – o que acontece de um modo geral nos anos de liberdade. Se o educando, porém, ler no espírito do educador, que repreende a aversão moral, a desaprovação desse prazer e a repugnância a todo o excesso, ele é assim transposto para a opinião deste, não podendo senão considerar as coisas da mesma maneira e este *pensamento* tornar-se-á uma força interior que contraria aquela tendência – uma força que só tem de ser suficientemente fortalecida para vencer. E percebe-se facilmente que o mesmo pensamento pode ter origem em muitos outros caminhos, e que o erro do educando nem sequer é uma condição absolutamente necessária para este ensino (Introdução, pp. 18-19).

[...] *É tão grande como o tempo, cuja longa sequência nos levou ao atual estágio da cultura e da corrupção!* Esta distância, porém, é visível; por isso se escrevem livros próprios para crianças, em que se evitam todos os exemplos de corrupção e tudo o que seja incompreensível.

Por isso previnem-se os educadores para que desçam ao nível das crianças e se integrem, custe o que custar, na estreita esfera daquelas. *E aqui não se atende aos novos e inúmeros erros que se cometem! Ignora-se* que se exige o que *não* deve ser, algo que a natureza inevitavelmente *penaliza*, porque está a pretender-se que um adulto desça ao nível da criança e, desse modo, construa um mundo infantil! Ignora-se como ficam deformados os que o fazem por muito tempo e como cabeças brilhantes se ocupam contrariadas de tal tarefa. Isto, porém, ainda não é tudo. Este empreendimento não tem êxito, porque não é possível tê-lo. Pois se os homens nem são capazes de imitar o estilo feminino, quanto mais dirá do infantil! [...]. Apresentai às crianças – e bem claro – o mal, mas não como objeto de desejo. Elas descobrirão que é mal. Interrompei um conto com raciocínio moral. Elas achar-vos-ão um narrador enfadonho. Apresentai só o bem e eles perceberão que é monótono e o simples prazer de variar fará com que o mau seja bem-vindo. Pensai nos vossos próprios sentimentos nos caso das reações teatrais repassadas de moralidade! Mas apresentai-lhes uma narrativa interessante, rica em acontecimentos, em relações e caracteres, que essa narrativa contenha uma *rigorosa verdade psicológica*, mas que não ultrapasse os sentimentos e juízo das crianças, que não tenham a pretensão de apresentar o pior ou o melhor, apenas que um certo tato suave e de moralidade latente faça o possível para que o interesse pela ação transite do pior para o bem e para o justo. Vereis como aí se capta a atenção da criança e como ela procura descobrir ainda mais a verdade e todos os aspectos da questão. Vereis como a matéria diversa conduz a um juízo diferente, como o prazer da mudança conduz infalivelmente a preferir o que é melhor, vereis mesmo como o jovem, que no juízo moral se sente, porventura, uns quatro graus acima dos heróis ou do escritor, defenderá com um íntimo prazer o seu ponto de vista para se afirmar contra uma rudeza que sente já *abaixo* de si. Esta narrativa tem ainda de ter uma outra característica, se quiser ter um efeito constante e

duradouro: tem de apresentar em si o cunho mais forte e mais puro da grandeza *humana*, porque o jovem é tão capaz como nós de distinguir o vulgar e linear do que é grave e solene. Toma até mais a peito do que nós esta distinção, pois que não gosta de se sentir pequeno. Ele quer sentir-se homem! O olhar de todo o jovem volta-se para si mesmo e, se tiver oito anos, a sua perspectiva das coisas sobrepõe-se a todas as histórias infantis. Apresentai-lhes homens que os jovens queiram para modelo. De certo que *os* não ides encontrar nos tempos mais *próximos*, uma vez que nada do que hoje surge sob a influência da nossa cultura corresponde ao ideal de homem que a criança tem. Também não o ides encontrar na vossa fantasia, pois que essa está cheia de desejos pedagógicos e cheia das vossas experiências, conhecimentos e assuntos pessoais. Ainda que fosseis o maior poeta de sempre (uma vez que em cada um se reflete o *seu próprio tempo*), seria ainda necessário centuplicar os vossos esforços para eles corresponderem ao objetivo. Porque o que se torna evidente do que foi dito, é que tudo isso é insignificante e sem efeito, se ficar *isolado*. Tem de se situar no *meio ou no fim de uma longa série de outros meios de formação*, para que a cadeia de relações assim formada receba e mantenha o contributo de cada um deles [...] (Introdução, pp. 20-22).

É evidente que só uma educação particular e em circunstâncias favoráveis pode *garantir* esta possibilidade à arte do mestre, mas se ao menos se utilizassem as oportunidades que realmente existem! A partir dos modelos que aqui se constróem poder-se-ia depois aprender mais! De resto e por mais que se oponha a este pensamento, o mundo depende de poucos e pouco são os que realmente são bem formados e que podem conduzir bem! (Introdução, p. 26).

A própria humanidade educa-se a si mesma continuamente mediante a ideologia que estabelece. Se, neste modo de pensar, aquilo que é múltiplo estiver debilmente interligado, o seu efeito, como um todo, será fraco e o que isoladamente sobressair, por mais absurdo que seja, gera a perturbação e a violência. Se o múltiplo

tiplo for contraditório neste modo de pensar, daí resulta uma discussão desnecessária que, sem o notar, cede a força ao desejo rude, que estivera na origem do conflito. Só quando estiverem de acordo os que pensam, é que tem possibilidade vencer o que é razoável – só quando os melhores estiverem de acordo é que pode vencer aquilo que é melhor. (Introdução, p. 26).

[...] É evidente que a nossa tarefa principal consiste em analisar cuidadosamente os diferentes conceitos de multiplicidade, interesses, caráter, moral, uma vez que a eles dirigem todos os esforços a que nos dispusemos. Durante a análise, é possível que as relações recíprocas se clarifiquem por si (Livro Primeiro, cap. 2, p. 54).

Não pode haver maior sorte para o pedagogo do que o encontro frequente com naturezas nobres que lhe apresentam aberta e francamente a plenitude da receptividade dos jovens. Deste modo se manterá aberto o seu espírito e inalteráveis os seus *anseios*, convencendo-se possuir na ideia da formação humana o modelo autêntico para a sua obra.

Não será levado a transformar o ensino em jogo ou, por sua vez, transformá-lo intencionalmente em trabalho; vê uma ocupação séria à sua frente, procurando fomentá-la, como mão leve, ainda que segura (Livro Segundo, cap. 6, pp. 135-136).

Saberes e conhecimentos necessários

Do educador exige ciência e capacidade intelectual. [...] corresponde ao olhar, ao melhor que os homens possuem para observar as questões que lhes dizem respeito [...]. Quem se considerar conhecedor sem a ciência, alimenta desde logo grandes erros e cada vez maiores relativamente aos seus pontos de vista, sem o sentir e, talvez, sem o deixar pressentir, uma vez que estão esgotados os pontos de contato com o mundo (Introdução, p. 14).

A primeira ciência do educador, ainda que de modo algum completa, seria uma psicologia, na qual estivessem assinaladas a

priori todas as possibilidades das emoções humanas. Julgo conhecer as possibilidades e as dificuldades de uma tal ciência. Terá de decorrer muito tempo antes de a termos e, muito mais ainda, antes de a podermos exigir aos educadores. Porém, jamais poderemos substituir a observação do educando. O indivíduo só pode ser encontrado, jamais, inferido. A construção *a priori* é, conseqüentemente, uma expressão inexata e, por enquanto, um conceito vazio, que a pedagogia não deve ainda por muito tempo adotar (Introdução, p. 15).

Tanto mais necessário se torna saber, e este é o pressuposto de que parto, *o que se pretende* ao iniciar-se a educação! Vê-se o que se procura: uma boa cabeça tem capacidade de perspicácia psicológica, na medida em que *queira* realmente penetrar nas almas humanas. Aquilo que deve ser importante para o educador, este deverá ter sempre presente como um mapa ou, porventura, como um plano de uma cidade bem construída, onde as direções semelhantes se entrecortam de modo uniforme e onde o olhar se pode orientar por si, mesmo sem exercícios prévios [...]. *Qual é a intenção* do educador ao começar o seu trabalho: esta reflexão *prática* [...] constitui para mim a primeira parte da pedagogia. A par desta, deveria encontrar-se uma segunda parte em que explicasse de uma *forma* teórica *as possibilidades da educação* e se apresentasse condicionada em função da mutabilidade das circunstâncias. Porém, uma tal segunda parte não passa, por enquanto, de um desejo ingênuo, bem como a psicologia em que teria de se basear. A primeira parte é, em geral, tida pelo todo e tenho de aceitar seguir este uso da linguagem (Introdução, pp. 15-16).

A pedagogia é a ciência que o educador precisa *para si* mesmo. No entanto, ele também tem de possuir conhecimentos que lhe permitam *comunicar* [...]. Quais as artes e aptidões que um jovem gostaria de aprender de um *mestre*, somente pela simples vantagem em si, é tão indiferente ao educador como a cor do fato que esco-

lhe. Porém, é fundamental para o educador saber como se determina o seu modo de pensar, uma vez que é a partir do modo de pensar que se formam os sentimentos e, em função destes, princípios e formas de conduta. Neste encadeamento, pensar em tudo o que se poderia administrar ao educando ou incutir no seu espírito, investigar o modo como ligar os assuntos, ou seja, como encontrar uma sequência e o modo como serviriam de suporte para o que viria a seguir – tudo isso confere ao tratamento dos diversos assuntos um conjunto infinito de tarefas e, ao educador, matéria inesgotável de reflexão e de recapitulação de todos os conhecimentos e escritos a que possa ter acesso, bem como de todas as atividades e exercícios que deve prosseguir com continuidade (Introdução, p. 16).

O educador procederá tanto melhor, quanto mais sincero for em relação a si próprio e quanto mais capaz for de utilizar aquilo que lhe está disponível. Não é fácil que uma pessoa seja totalmente insensível numa das diversas orientações. Com vontade firme pode aprender-se ainda muita coisa, mesmo ensinando. Substitui-se por vezes pela novidade do próprio interesse o que falta à solidez da exposição, não sendo assim tão difícil ao adulto fazer um pequeno avanço em relação aos rapazes mais jovens. Um tal processo é, pelo menos, melhor do que negligenciar partes essenciais da educação, querendo apenas comunicar os próprios conhecimentos ou práticas formuladas, mas extremamente limitados (Livro Segundo, cap. 4, p. 90).

Por vezes é suficiente dar ao educando um primeiro “empurrão” em determinados assuntos, cuidando continuamente de lhe fornecer motivações e matéria. Ele próprio seguirá o seu caminho, talvez mesmo que, em breve, o professor o perca de vista. Claro está, que noutros casos é difícil encontrar numa cabeça apática um único ponto flexível ou um tom de interesse correspondente. É precisamente nesse caso que são necessários o maior número de

conhecimentos para que seja possível experimentar muita coisa. É também necessário a maior virtuosidade para descobrir a verdadeira forma. Se não se compensarem os pontos fracos do educador e do educando, então não haverá nada a fazer (Livro Segundo, cap. 4, pp. 90-91).

Muitas vezes encontra-se alguém capaz de transmitir suficientemente bem aquilo que não compreendemos, mas que achamos necessário ensinar. Então que a vaidade do educador não constitua um obstáculo a utilizar essa pessoa. Na verdade não é uma confissão humilhante não conhecer tudo o que pudesse fomentar a educação, pois que o seu número é demasiado grande (Livro Segundo, cap. 4, p. 91).

CRONOLOGIA⁴

- 1776 - Nasce Johann Friedrich Herbart no dia 4 de maio, em Oldenburg.
- 1788 - Herbart começa a frequentar a escola pública – Escola de Latim – após o preceptor A. W. F. Ültzen ter deixado Oldenburg. A ele Herbart deve o seu primeiro contato com os clássicos gregos, a iniciação à filosofia e à lógica de Wolf.
- 1793 - Em discurso de despedida da turma da escola, Herbart discorre sobre as causas gerais que influenciam no progresso e no declínio da moralidade nos estados, evidenciando conceitos kantianos e influências do neo-humanismo.
- 1794 - Com 18 anos, vai para Jena estudar direito. Nessa universidade dominava a filosofia kantiana. Embora fosse vontade dos pais que estudasse direito, dedica-se à filosofia.
- 1794-97 - Herbart torna-se aluno do filósofo Fichte.
- 1796-99 - Evidencia-se a orientação de Herbart em relação à pedagogia. Como estudante dá lições de filosofia a colegas, manifestando-se seu interesse por problemas educativos.
- 1797 - De março desse ano até dezembro de 1799 trabalha como preceptor dos três filhos mais velhos de Karl Von Steiger, no cantão de Berna, na Suíça.
- 1800 - Regressa à Alemanha. Tenta reconciliar os pais que haviam se separado. Com o fracasso de seus esforços vai morar com um amigo, Johann Smidt, a

⁴ A cronologia das obras de Herbart tem por base os textos de Scheidl, L. F. Capa. In: Herbart, J. F. *Pedagogia geral*. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003. Gomes, J. F. Prefácio à Edição Portuguesa. In: Herbart, J. F. *Pedagogia geral*. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003. Hilgenheger, N. Johann Friedrich Herbart, 1776-1841. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, Unesco – International Bureau of Education, v. 23, n. 3/4, pp. 649-664, 1993. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/herbarte.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2009.

quem mais tarde dedicará *Pedagogia geral*. Até 1802 permanece em Bremen, onde continua trabalhando como preceptor e estudando. Nesse mesmo ano vai para Göttingen para trabalhar como professor de filosofia.

- 1801 - A convite de Smidt esboça um plano de reforma do Ginásio de Bremen (antiga Escola de Latim onde havia estudado) no ensaio *Ideias para um plano pedagógico de estudos para escolas secundárias*, no qual trata do objetivo da educação. É também deste ano o ensaio *Formação de um caráter moral*, no qual Herbart chega à ética através da pedagogia.
- 1802 - Publica o trabalho intitulado *Pestalozzi's Idee eines der ABC Anschauung* (A ideia de Pestalozzi de um ABC da intuição) no qual aparecem conceitos fundamentais da pedagogia de Herbart: o de interesse e os graus formais. Publica também nesse ano *Sobre o mais recente escrito de Pestalozzi*: Como Gertrud ensina os filhos, em que, após breve descrição de sua visita a Burgdorf, em 1799, faz um confronto entre as suas doutrinas e as de Pestalozzi. Neste ano ainda realiza as provas de doutoramento e de habilitação a professor em Göttingen, onde dá início às suas aulas sobre pedagogia.
- 1802-1803 - Publica *Ditados de pedagogia*, escrito constituído do núcleo central das suas aulas no qual aborda a possibilidade e a necessidade da educação, bem como seus fins e seus meios. Tais temas serão retomados na *Pedagogia geral*. Ainda neste período dá lições de filosofia prática ou moral, depois publicadas em 1808.
- 1804 - Publica *Ästhetische Über die Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (Sobre a representação estética do mundo como a principal tarefa da educação) como texto acrescentado à segunda edição de *A ideia de Pestalozzi de um ABC da instrução*.
- 1805 - Herbart atua como professor extraordinário da Universidade de Göttingen, na qual, nesse ano recusa as cátedras de Heidelberg e de Landshut. Paralelamente ao estudo filosófico e pedagógico, Herbart se dedica à música, como atestam algumas sonatas compostas neste ano. A estadia em Bremen e Göttingen como professor marca um período em que Herbart tenta esboçar algumas sínteses e teorizações.
- 1806 - Ocorre a publicação de *Hauptpunkte der Metaphysik* (Pontos essenciais da metafísica) e *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Pedagogia geral deduzida da finalidade da educação).
- 1808 - Publica *Allgemeine Praktische Philosophie* (Filosofia prática geral). Herbart aceita o lugar de professor ordinário da Universidade de Königsberg.
- 1809 - Vai para Königsberg nomeado para assumir a cadeira de filosofia na Universidade de Königsberg, como sucessor imediato de Immanuel Kant. Permanece até 1833 lecionando filosofia e pedagogia e dedicando-se à experimentação pedagógica por meio da formação de professores do en-

- sino secundário. Neste ano é fundado o Seminário Pedagógico com uma escola modelo anexa. A fundação do Seminário contou com o apoio de W. Humboldt, então diretor de instrução pública.
- 1811 - Casa-se com Maria Drake, de origem inglesa, então com 18 anos. Maria Drake era aluna de Herbart, a quem apoiava e com quem colaborava especialmente na escola modelo anexa ao Seminário pedagógico. Herbart não teve filhos.
- 1813 - Publica *Manual de introdução à filosofia*.
- 1816 - Publica *Manual de psicologia*.
- 1817 - Convidado por Fallenberg para trabalhar como professor das suas instituições, é “introduzido no conhecimento pessoal dos membros da família real, o que contribuiu para criar à sua volta um ambiente favorável” (Gomes, 2003, p. xxi).
- 1818 - Publica *Parecer pedagógico sobre as aulas, Sobre as relações entre a escola e a vida*.
- 1824-1825 - Escreve *Psychologie als Wissenschaft: neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* (Psicologia como ciência fundada, segundo um método novo, na experiência, na metafísica e na matemática).
- 1828-1829 - Escreve *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der Philosophischen Naturlehre* (Metafísica geral, juntamente com os primeiros princípios de uma teoria filosófica da natureza filosófica).
- 1830 - Inicia a redação das *Cartas pedagógicas* ou *Cartas sobre a aplicação da psicologia à pedagogia*, que Herbart não terminou e que foram publicadas após sua morte.
- 1831 - Publica *Pequena enciclopédia da filosofia*. É preterido na escolha para suceder Hegel na Universidade de Berlim, o que deixa Herbart profundamente magoado.
- 1831-1832 - É editada a obra *Sobre as relações entre o idealismo e a pedagogia*.
- 1833 - Retorna à Universidade de Göttingen, onde leciona filosofia e pedagogia e praticamente encerra as atividades de experimentação pedagógica. (Nesse mesmo ano ocorre um episódio do qual não se recuperou mais: ao abolir a Constituição em vigor, o novo rei de *Hanover* exige dos professores um novo juramento de fidelidade com base na Constituição anterior, de 1819. Herbart faz o juramento, ao contrário de sete colegas que são expulsos da universidade. Em retaliação a Herbart os alunos lhe boicotam as aulas.)
- 1835 - Edita sua obra pedagógica mais madura: *Esboço de lições de pedagogia*.
- 1841 - Segunda edição de *Esboço de lições de pedagogia*, refundida com *As 35 cartas pedagógicas*, que contém os últimos desenvolvimentos do seu pensamento pedagógico. Herbart morre em 11 de Agosto de 1841 na cidade universitária de Göttingen.



BIBLIOGRAFIA

Obras de Johann Friedrich Herbart

HERBART, J. H.. *Pädagogische Schriften*: Erster Band; Kleinere pädagogische Schriften, v. 1. Stuttgart, 1982a.

_____. *Pädagogische Schriften*: Zweiter Band; Pädagogische Grundschriften, v. 2. Stuttgart, 1982b.

_____. *Pädagogische Schriften*: Dritter Band; Pädagogische-didaktische Schriften, v. 3. Stuttgart, 1982c.

_____. *Principales oeuvres pédagogiques (Pédagogie générale, Esquisse de leçons pédagogiques, Aphorismes et extraits divers)*. Traduction de A. Pinloche, Lille: Facultés de Lille, 1894. (Travaux et mémoires des facultés de Lille; 4; mémoire; 15).

_____. *Pedagogia geral*. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.

Obras sobre Johann Friedrich Herbart

ASMUS, W. *Johann Friedrich Herbart: eine pädagogische biographie*, bd. 1; Der Denker, 1776-1809. Heidelberg:, 1968.

_____. *Johann Friedrich Herbart: eine pädagogische Biographie*, bd. 2; Der Lehrer, 1809-1841. Heidelberg: Bellerate, 1970.

BELLERATE, M. B. *J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland*. Hannover: Dortmund, 1979.

BENNER, D. *Die Pädagogik Herbarts: eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim: München, 1986.

BLASS, J. L. *Pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik*. Wuppertal; Ratingen: Düsseldorf, 1969.

_____. *Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart*. Meisenheim a.G., 1972.

BRÜCKMANN, A. *Pädagogik und philosophisches Denken bei J. Fr. Herbart*. Zürich, 1961.

BUCK, G. Über die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift der Pädagogik*, Weinheim, n. 20, pp. 79-107, 1974.

_____. *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*. Heidelberg, 1985.

BUSCH, F. W.; RAAPKE, H. D. *Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit: neun analysen*. Oldenburg, 1976.

GEISSLER, E. E. *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht*. Heidelberg, 1970.

HILGENHEGER, N. *Herbarts 'Allgemeine Pädagogik' als praktische Überlegung: eine argumentations-analytische Interpretation*. (In press.)

_____. Die zweidimensionale Darstellungsform der 'Allgemeinen Pädagogik' J.F. Herbarts. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Bochum, n. 66, pp. 81-94, 1990. MÜSSENER, G. J. F. *Herbarts 'Pädagogik der Mitte': sieben analysen zu inhalt und form*. Darmstadt, 1986.

KEHRBACH, K. ; FLÜGEL, O. ; FRITZCH, T. (Eds.). *Johann Friedrich Herbarts: sämtliche werke in chronologischer, 1887-1912. Reihenfolge: Langensalza, 1912. 19 v.*

NOHL, H. Der lebendige Herbart. *Die Sammlung*, Göttingen, n. 3, pp. 201-209, 1948.

PETTOELLO, R. *Introduzione a Herbart*. Roma: Bari, 1988.

REIN, W. Herbart, Johann Friedrich als Pädagog. In: REIN, W. (Ed.) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Dritter Band: Langensalza, 1897. pp. 461-485.

RUDE, A. Herbartsche pädagogische Schule. In: REIN W. (Ed.) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Dritter Band: Langensalza, 189. pp. 498-600.

SCHMITZ, J. N. *Herbart-Bibliographie, 1842-1963*. Weinheim: München, 1964.

SCHWENK, B. *Das Herbartverständnis der Herbartianer*. Weinheim: München, 1963.

SEIDENFADEN, F. *Die Pädagogik des jungen Herbart*. Weinheim: München, 1967.

SEILER, H. *Herbarts Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik*. 1966. Thesis (Dissertation) – Aachen.

Outras referências bibliográficas

GOMES, J. F. Prefácio à Edição Portuguesa. Em: HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.

HILGENHEGER, N. Johann Friedrich Herbart, 1776-1841. In: *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris. UNESCO- International Bureau of Education, v. 23, n. 3/4, p. 649-664, 1993. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/herbarte.pdf> acessado em 02/04/2009>.

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

CAMPOS, R.H. de F; ASSIS, R. M. de; LOURENÇO, É. Lourenço Filho, a escola nova e a psicologia. In: LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

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

SCHEIDL, L. F. Capa. In: HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

