PEDAGOGIA GERAL

Johann Friedrich Herbart

3.ª Edição

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

PEDAGOGIA GERAL

Johann Friedrich Herbart

PEDAGOGIA GERAL

Johann Friedrich Herbart

Antelóquio de Manuel Ferreira Patrício
Prefácio de Joaquim Ferreira Gomes
Tradução de Ludwig Scheidl

3.ª edição

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

Tradução do original alemão intitulado
ALLGEMEINE PÄDAGOGIK
aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet,
de Johan Friedrich Herbart, baseado na edição
de Hermann Holstein de Verlag F. Kamp Bochum,
4.ª edição, 1971

Edição da Fundação Calouste Gulbenkian
Av. de Berna Lisboa

ISBN 978-972-31-0998-6

2014

ANTELÓQUIO

J. F. Herbart nasceu e viveu numa época extraordinária. É o último ciclo da vida de I. Kant. É o momento culminante da Aufklärung, com toda a fé no progresso do homem que a caracterizou e na sua infinita educabilidade. Bach, Haydn, Mozart tinham acabado de edificar o deslumbrante momento da música barroca alemã, deixando já lançados os alicerces da música romântica. Beethoven despertara para a vida seis anos antes.

Schiller, Goethe, Fichte, Schelling, Hegel despontam com ele. Rousseau escrevera o Émile. *Pestalozzi seguiu-o, abrindo um movimento pedagógico que iria envolver toda a Europa e difundir-se pelo mundo, dominando os séculos XIX e XX.*

Froebel edifica uma estimulante concepção metafísica da educação e consegue encontrar caminhos da sua realização prática. Herbart é um homem de formação filosófica, discípulo de Kant, de Fitche e de Schiller. A sua pedagogia vai ser alimentada, desde a raiz, pela filosofia. Nisso se distingue desde logo da pedagogia contemporânea, que quer recusar a filosofia como alimento e extrair a sua seiva exclusivamente da ciência.

Pode, pois, perguntar-se que sentido faz publicar hoje em língua portuguesa a Pedagogia Geral *de Herbart. Passaram dois séculos sobre a sua saída. Dois séculos durante os quais vivemos sem ela, para além de escassas referências em segunda mão. Será que ainda tem qualquer utilidade lançá-la agora no início do século XXI, à consideração do mundo académico em geral e do mundo da educação em particular? O Professor Joaquim Ferreira Gomes pensou que sim. Ele que foi um grande tradutor de obras filosóficas e pedagógicas de autores portugueses,*

ele que foi o tradutor da Didáctica Magna *e da* Pan-Paedia *de Coménio, incentivou a tradução do monumento do pensamento pedagógico que é a* Pedagogia Geral *de J. F. Herbart. Por fundas razões o fez, decerto.*

Muito kantianamente, Herbart quis estabelecer sobre o alicerce sólido da razão a ciência da Pedagogia, determinando as suas condições constitutivas. Vê na moralidade o princípio fundamental de que ela há-de arrancar, pois a moralidade é o fim básico da educação, que é o processo de aperfeiçoamento do carácter humano. Ora a ciência da moralidade é a ética. Logo, a pedagogia não pode deixar de ter a ética como alicerce.

O sujeito da acção humana – e, portanto, do processo de aperfeiçoamento moral – é o homem. É, pois, necessário conhecê-lo. Para Herbart – nisto ainda coincidente com Kant na substância, que não na terminologia – a ciência que fornece o conhecimento da natureza do homem é a psicologia. Em Kant esse lugar é o da antropologia – a antropologia do ponto de vista pragmático, em que se inspirou Herbart para a sua própria ideia da psicologia.

O duplo alicerce da pedagogia é, pois, constituído pela ética e pela psicologia. A psicologia dá-nos o homem no seu ser; a ética dá-no-lo no seu dever – ser. Assente na psicologia – que lhe dá o que é – e com os olhos colocados na ética – que lhe dá o ideal *do homem –, à pedagogia cumpre realizar o itinerário da educação, ou seja, do aperfeiçoamento moral do homem.*

Por mim, tenho pensado próximo desta concepção. Em vez de pedagogia prefiro dizer antropagogia, porque é o homem, na inteireza do seu conceito, que está em causa na educação. Em vez de ética, por outro lado, prefiro dizer axiologia, porque é a totalidade do mundo dos valores que está em jogo e não apenas os valores éticos, ainda que estes ocupem no universo axiológico um lugar nuclear. A antropagogia assenta, pois, na antropologia e é guiada pela axiologia. O esquema é o de Herbart, como o deste é o de Kant.

O século XX insistiu na distinção entre instrução e educação. A instrução exprimia o processo de aquisição e acumulação

de conhecimentos. A educação exprimia o processo de formação moral e cívica, a estruturação – interna e externa – da personalidade. Esta distinção, que no fundo continua a ter vigência, é congruente com o pensamento pedagógico de Herbart. Com efeito, a instrução (der Unter-richt) *e a cultura moral* (die Zucht) *constituem para o pedagogo dois grandes meios para o educador cumprir a sua missão. Ele deve, por conseguinte, instruir e educar moralmente, formar. O terceiro meio é o governo das crianças, sendo aqui que aparecem a ordem e a disciplina no processo educativo. Hoje não nos preocupamos apenas com o governo das crianças, mas com o governo em geral do educando: que pode ser criança, adolescente ou adulto. O problema persiste e é bem actual nos sistemas educativos da civilização ocidental.*

A pedagogia de Herbart teve grande difusão na Europa e na América. Também teve alguma influência entre nós. A formação dos professores do ensino primário que se fazia nas Escolas do Magistério Primário incluía alguns aspectos da pedagogia do famoso pedagogo, com realce para a sua esquematização dos passos formais. Era, todavia, uma influência lateral, que não se situava no cerne da orientação pedagógica, ocupado pelo Movimento da Escola Nova. Na Alemanha, os discípulos da 1.ª geração foram T. Ziller (1817-1884), Stoy (1815-1885) e W. Rein (1847-1929). São eles que fundam uma associação para o desenvolvimento da pedagogia científica – Herbart aparece sempre ligado à ideia de cientificidade da pedagogia, mau grado o inequívoco enraízamento filosófico da mesma. Notável discípulo de Herbart foi ainda Otto Frick, que continuou, desenvolveu e prestigiou, em Halle, no espírito do mestre, a célebre escola fundada no século XVIII por Francke. A influência exercida por Herbart nos Estados Unidos foi notável. São traduzidas, a partir de 1889, várias das suas obras, a Psicologia *e os* Elementos do Método Geral. *Também em Espanha e nos países hispano-americanos se difunde a pedagogia de Herbart, designadamente através da tradução das suas obras, sob o impulso da* Institución Libre de Enseñanza.

Profundamente influenciado pela filosofia de Kant, que estudou atentamente, Herbart colocou-se contudo numa posição claramente realista. Foi discípulo de Fichte e de Schiller. Deve ao primeiro o sentido da racionalidade filosófica. Deve ao segundo o sentido da integralidade do homem e da consequente integralidade da sua educação – intelectual, ética e estética. O seu destino dominantemente pedagógico deve relacionar-se com o seu encontro com Pestalozzi, na Suíça. Também a influência de Froebel é fundamental na sua obra. É sobretudo em Pestalozzi que Herbart bebe a sua ideia da importância fulcral da experiência *e da* circunstância externa *na construção da personalidade da criança. São traços nucleares do seu realismo. O mundo exterior à consciência existe e é determinante para o homem e a sua educação. De resto, a própria consciência existe exteriormente ao acto 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 o cerne da metafísica herbartiana. Esta postura tanto é válida para o mundo da psicologia como para o mundo da filosofia da natureza.*

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 representações, na sua estática e na sua dinâmica (Herbart fala da estática e da mecânica do espírito). A psicologia é algo como uma física do mundo da psique.

A condução, organização e governo desta complexa massa de representações, na sua estática e na sua dinâmica, é que constitui o trabalho educativo do educador. Em grande parte, o educando é construído por ele sobre a sua própria realidade psíquica. O educador é o organizador da personalidade do educando. Organizador

intelectual, moral e estético, na esteira do pensamento schilleriano. O eixo intelectual é o correspondente à instrução; o moral e o estético – o axiológico –, o correspondente à formação. Os pilares axiológicos da personalidade bem organizada são, a esta luz: a liberdade interior, a perfeição, a benevolência, o direito e a equidade. Este conservador político que foi Herbart coloca como o pilar dos pilares da formação humana a liberdade interior. É ela a raíz do aperfeiçoamento do homem.

A realidade psíquica do ser humano, enquanto agregado estruturado e vivo de representações, recebe de Herbart o nome de massa aperceptiva. *A estática e a dinâmica das representações que a constituem, com seu jogo de atracções e repulsões, explica como se combinam ente si as representações existentes e como se integram nela novas representações. O* interesse *é a tendência da massa para atrair a si novas representações de um certo tipo. O* interesse *ocupa, pois, na pedagogia de Herbart o lugar primacial. Isso viram os norte-americanos que se interessaram pelo pensamento e obra do pedagogo.*

O educador tem de prestar aos interesses de cada educando a mais cuidada das atenções. Do bom governo dos interesses depende e deflui o êxito do processo de instrução educativa. É no interesse que se enraíza todo o processo de instrução educativa. O interesse é mais importante do que a posse dos conhecimentos, porque a apreciação destes decorre do interesse. A melhor educação é, pois, a que promove os interesses, de preferência a promover directamente estes ou aqueles conhecimentos.

Mas todo o homem é uma certa estrutura pluridimensional de interesses. Educá-lo é evitar o cultivo unilateral de interesses, antes é estimular o complexo plural de interesses que habita a sua massa aperceptiva. Nesta estimulação estrutural reside a boa orientação educativa. Unidade com pluralidade. Unidade viva do ser humano que aprende e se forma. E aprende e se forma para a excelência humana. O ideal pedagógico-educativo de Herbart é inequivocamente aristocrático. Nenhum traço de plebeísmo pedagógico encontraremos no seu pensamento.

A distinção herbartiana entre o governo *e a* disciplina *revestiu-se sempre de uma certa ambiguidade. É, no fundo, a distinção entre a* disciplina exterior, *imposta a partir de fora, e a* disciplina interior, *correspondente à autodisciplina, à ordem interior ou estrutura íntima do carácter e da personalidade. Aparentemente, a distinção é límpida. Todavia, ela deu lugar ao autoritarismo pedagógico, legitimando a imposição da ordem e disciplina externas. A harmonização do* governo *e da* disciplina *agradava, de resto, à sociedade alemã do século XIX, sempre apreciadora da ordem exterior e ao mesmo tempo sensível à autonomia moral da ética kantiana.*

Esta é já uma importante – e envolvente – componente da didáctica herbartiana. A que, todavia, encontrou mais ampla difusão e aceitação foi a que se consubstancia no quadro dos passos formais *da instrução. Os passos são passos: momentos da caminhada instrucional. O esquema de Herbart foi muito reflectido pelos discípulos e por eles aperfeiçoado. Talvez a melhor reelaboração tenha sido a de Wilhelm Rein (1847-1929). Uma lição bem conduzida por um bom professor deve constituir uma caminhada com os seguintes 5 momentos: 1 – preparação; 2 – apresentação do novo argumento; 3 – associação; 4 – sistema, ou seja, integração sistémica; 5 – método ou aplicação.*

É a possibilidade de entrarmos directamente no pensamento pedagógico de uma das maiores figuras da pedagogia da humanidade que a tradução da Pedagogia Geral *de J. F. Herbart, prefaciada pelo Professor Joaquim Ferreira Gomes, agora nos é dada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Não quis a lei misteriosa e profunda que governa a vida que ele pudesse ver a plena concretização do seu esforço. Vicissitudes diversas impediram que assim acontecesse. A morte ceifou-o antes. A mim coube-me a honra e a íntima satisfação de escrever este pórtico, que infelizmente não pude edificar a tempo. Era (é) profunda a amizade que me ligava (me liga) ao Professor Joaquim Ferreira Gomes. Dela não vale a pena falar agora. Mas é preciso registá-la. Foi uma nobre e excelsa figura da Universidade portuguesa e de Portugal. Vi nele, sempre,*

mais do que um português: um portucalense, dos de antes quebrar que torcer, fossem quais fossem os tempos, os senhores e os gládios. É um exemplo para hoje e, decerto, para os difíceis tempos de amanhã. Como diria Vergílio Ferreira, para sempre.

Manuel Ferreira Patrício

PREFÁCIO À EDIÇÃO PORTUGUESA

Quando Johann Friedrich Herbart nasceu, em 4 de Maio de 1776, Beethoven e Hegel tinham seis anos; Kant, Goethe, Herder, Lessing, Schiller e Mozart – ou seja, a cultura e a filosofia alemãs – haviam atingido ou estavam prestes a atingir o seu apogeu; Rousseau, Basedow e Pestalozzi começavam a exercer influência no domínio pedagógico.

Nascido na pequena cidade de Oldenburg, no Hanôver, na casa do avô materno, aí passou a infância[1]. *O avô paterno, Johann*

---

[1] É muito extensa a bibliografia sobre Herbart. Na elaboração do presente estudo, servimo-nos de grande número de livros e de artigos, dos quais destacamos: W. ASMUS, *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogishe Biographie.* Vol I: *Der Denker, 1776-1809,* Heidelberg, Quelle und Meyer, 1967; B. M. BELLERATE, *J. F. Herbart,* Brescia, La Scuola, 1964; IDEM, *La periodizzazione del pensiero pedagogico herbartiano,* in «Salesianum» (Turim-Roma), 27 (1965), 3, pp. 436-442; IDEM, *La pedagogia in J. F. Herbart. Studio storico-introdutivo,* Roma, Università Salesiana, 1970; J. L. BLASS, *Herbarts pädagogishe Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik,* Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf, A. Henn, 1969; P. BRAIDO, *Giovani Federico Herbart,* in «Questioni di Storia della Pedagogia», Brescia, La Scuola, 1963, pp. 381-403; A. BRÜCKMANN, *Pädagogik und philosophishes Denken bei Johann Friedrich Herbart,* Zürich, Morgarten Verlag, 1961; A. BUSS, *Herbarts Beitrag zur Entwicklung der Heilpädagogik,* Weinheim, J. Beltz, 1962; CH. CASELMANN, *Der unsystematisch Herbart,* Heidelberg, Quelle und Meyer, 1962; G. COMPAYRÉ, *Herbart et l'éducation par l'instruction,* Paris, P. Delaplane, 1904; H. B. DUNKEL, *Herbart and Herbartianism. An educational ghost story,* Chicago, The University of Chicago Press, 1070; J. ESTERHUES, *J. F. Herbart (1776-1841),* in «Der Katholische Erzieher» (Bochum), 12 (1959), pp. 158-165; E. GEISSLER, *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht,* Heidelberg, Quelle und Meyer, 1970; L. GOCKLER, *La pédagogie de Herbart. Exposé et discussion,* Paris, Hachette, 1905; F. DE HOVRE, *Pestalozzi et Herbart,* in «Annales de l'Institut

Michael (1703-1768), fora Reitor da Escola de Latim da cidade. O pai, Thomas Gerhard (1739-1809), formado em Direito e alto funcionário administrativo, casou, em 1775, com Lucie Margarete Shütte (1755-1802), casamento de que nasceu um único filho, Johann Friedrich.

O ambiente familiar – sobretudo a incompatibilidade entre os pais – marcou o temperamento de Herbart que, durante toda a vida, se manifestou um pouco rígido, fechado, inibido e desadaptado. A mãe, por quem sempre manifestou grande estima e dedicação, entregou-se inteiramente à sua educação.

Supérieur de Philosophie de Louvain» (4) 1920, p. 295-398; R. LOCHNER, *Herbart und die Göttingen Sieben*, in «Die Sammlung», 14 (1959), pp. 462-475; M. MAUXION, *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*, Paris, Alcan, 1900; F. PFEFFER, *Über Herbarts Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft*, in «Pädagogischer Almanach 1963», Ratingen, A. Henn, 1963, pp. 121-151; E. ROEHRICH, *Théorie de l'éducation d'après les principes d'Herbart*, Paris, C. Delagrave, 1884; A. SALONI, *G. F. Herbart: la vita, lo svolgimento della dottrina pedagogica*, 2 vols., Firenze, La Nuova Italia, 1937; B. SCHWENK, *Das Herbartsverstäbdnis der Herbartianer*, Weinheim, J. Beltz, 1963; H. WALTHER, *Johann Friedrich Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 1912, G. WEISS, *Die Anfänge des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Königsberg 1809-1815*, Langensalza, H. Beyer und Söhne, 1912; O. WILLMANN, *Über die Dunkelheit der Allgemeinen Pädagogik Herbarts* in «Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik» (Dresden-Blasewitz), 5 (1873), pp. 124-150.

As *Obras Completas* («Samtliche Werke») de Herbart foram editadas por G. Hartenstein, em 12 vols., Leipzig, L. VOSS, 1850-52 (reed., em 13 vols., Hamburg, L. VOSS, 1883-1893) e, em ordem cronológica, por K. Kehrbach e O. Flügel, em 15 vols., Leipzig-Langensalza, 1887-1912. Os vols. 16-19, editados por Th. Fritzsch, contêm as *Briefe von und an J. F. Herbart*. Em 1964, a editora Scientia Verlag, de Aalen, fez uma edição fotostática. Há várias edições dos *Escritores Pedagógicos («Padagogische Schriften»)* de Herbart, como a de Fr. Bartholomäi – E. von Sallwürt, en 2 vols. (Langensalza, H. Beyer und Söhne, 7ª ed., 1903), a de O. Willmann e Th. Fritzsch, em 3 vols (Osterwieck/Harz-Leipzig, A. W. Zieckfeld 3ª ed., 1913, 1914 e 1919) e a de W. Asmus, em 3 vols. (Düsseldorf-München, H. Küpper, 1964 e 1965).

De constituição débil, Herbart foi submetido pela mãe a uma educação física dura e a uma precoce iniciação nos estudos. Manifestou uma inclinação extraordinária para a música, aprendendo, desde tenra idade, a tocar vários instrumentos. Este gosto pela música acompanhá-lo-á ao longo de toda a vida.

Aos nove anos, foi confiado, durante um ano, a um preceptor – K. H. Kruse. Mas foi W. F. Ültzen, sucessor de Kruse no preceptorado, e que, durante dois anos, lhe deu lições em casa, que maior influência exerceu no seu espírito. A W. F. Ültzen ficou a dever o seu primeiro contacto com os clássicos (a mãe participava nas lições de grego), a iniciação à Filosofia e, de modo especial, à lógica de Wolff. Dele recebeu também o ensino religioso, impregnado de racionalismo wolfiano, e o ensino da Matemática e da Física.

Em 1788, tendo W. F. Ültzen deixado Oldenburg, Herbart começou a frequentar a escola pública, Escola de Latim, que, talvez por influência do neo-humanismo, seria transformada, pouco depois, em Ginásio. Aí se acentuou a influência do racionalismo wolfiano e o estudo dos clássicos. Aos 16 anos, teve o primeiro contacto com a moral kantiana, o que o marcou profundamente. Em 1793, em resposta ao discurso de despedida dos finalistas da escola, discorreu sobre as causas gerais que influem no progresso e no declínio da moralidade nos Estados. Nesse discurso, afloram já conceitos kantianos e influências do neo-humanismo. No ano seguinte, cabendo-lhe fazer o discurso de despedida, dissertou, em bom latim, sobre as concepções de Cícero e Kant acerca do summum bonum *e acerca do fundamento da filosofia prática. Na evolução incipiente do pensamento herbartiano, este discurso reflecte a centralidade do problema moral, um crescente influxo de ideias kantianas e uma acentuada predilecção pelo mundo grego.*

Em 1794, com 18 anos, matricula-se na Universidade de Iena, onde dominava a filosofia kantiana. Embora fosse vontade de seus pais que estudasse Direito, dedica-se à Filosofia. Um amigo introdu-lo na intimidade de Fichte que, nesse mesmo ano, começara a leccionar em Iena. Durante os dois primeiros anos, a influência dominante no seu pensamento foi a de Fichte, depressa

se distinguindo como o seu melhor aluno. Mais tarde, embora não concordando com as suas concepções, conservou sempre o maior respeito por ele. Pela mão de Fichte, entrou na «Sociedade dos homens livres», onde teve ocasião, não só de dar expansão ao seu gosto pela música, mas também de se pôr em contacto com novos movimentos culturais, de modo especial com o classicismo alemão, de que Schiller e Goethe eram os melhores representantes. A leitura de Platão e dos eleatas contribui para despertar o seu sentido crítico perante a filosofia de Fichte.

Enquanto estudante, deu explicações de filosofia fichteana a alguns dos seus colegas, sendo essa a sua primeira manifestação de interesse pelos problemas educativos.

Na primavera de 1797, parte para a Suíça, contratado como preceptor dos três filhos mais velhos de Karl von Steiger: Ludwig (14 anos), Karl (9 anos) e Rudolf (7 anos). O ambiente calmo e sereno da família Steiger, muito diferente do que conhecera na sua própria família, exerceu profunda influência na sua personalidade, nomeadamente na sua concepção da família e do papel da mulher. O interesse que dedicou aos seus pupilos não o impediu de reservar, todos os dias, algumas horas para os seus estudos pessoais. As leituras e as discussões com os amigos permitiram-lhe estruturar o seu sistema filosófico-pedagógico. Com a colaboração dos amigos e sob a influência de Pestalozzi, concebe um plano para a criação de um Instituto modelo e projectos para uma sociedade que tendesse para a «nobilitação da humanidade inteira». Deu grande atenção aos clássicos gregos e à Matemática.

Da maneira como desempenhou o cargo de preceptor, falam-nos os Relatórios *que, todos os dois meses, enviava a Karl von Steiger, e de que chegaram até nós cinco.*

Esta estadia, como preceptor, na casa da família Steiger (de Março de 1797 a Dezembro de 1799), foi, na evolução interna do seu pensamento pedagógico, como nota B. M. Bellerate, uma fase de aprendizagem *ou de* tirocínio educativo *(«Lernperiode»).*

Deixando o cargo de preceptor, regressa, em 1800, à Alemanha. Perante a inutilidade dos seus esforços para reconciliar os

pais (após a separação, a mãe fixa residência em Paris), vai para Bremen, para casa do seu antigo colega e amigo Johann Smidt, a quem, mais tarde dedicará a Pedagogia Geral. *Aí continua as suas reflexões filosóficas, dirigidas sobretudo no sentido de uma crítica do idealismo, mas dedica-se de modo especial a problemas pedagógicos. Dá lições, entrega-se ao estudo da pedagogia e faz conferências sobre Pestalozzi e sobre outros temas pedagógicos. Em 1801, a convite de Smidt, esboça um plano de reforma do Ginásio de Bremen, em* Ideias sobre um plano pedagógico para os estudos superiores. *Neste opúsculo, toma posição na polémica entre filantropistas e neo-humanistas, nomeadamente acerca da utilização dos clássicos – enquanto os primeiros tinham os clássicos em pouco apreço, os segundos consideravam-nos como modelo de tudo quanto é verdadeiro, belo e bom. Como os neo-humanistas, Herbart valoriza o estudo dos clássicos, e de modo especial, dos gregos. Neste opúsculo, encontram-se já alguns dos seus conceitos pedagógicos fundamentais, como o conceito de formação do carácter (como fim, ao qual, por isso, se subordina o conhecimento), o conceito de interesse e o conceito do primado a atribuir à* Odisseia, *a importância da psicologia, juntamente com a da* ética, *como base da pedagogia, distinção entre pedagogia (ciência) e educação (arte). Talvez haja influências de Niemeyer, parente de Franke e então director das instituições educativas pietistas de Halle.*

Em 1802, publica Sobre o recentíssimo escrito de Pestalozzi: «Como Gertrudes educa os seus filhos», *onde, após uma breve descrição da sua visita a Burgdorf, em 1799, faz um confronto entre as suas doutrinas e as de Pestalozzi. Neste escrito, propõe-se dar a conhecer as concepções de Pestalozzi e integrá-las e corrigi-las com base na sua própria experiência e reflexões.*

Pestalozzi foi, sem dúvida, a maior fonte do pensamento pedagógico herbartiano. Herbart elogia a obra do pedagogo suíço, os seus fins e muito especialmente o espírito que reina nas suas instituições, não deixando, porém, de notar os seus pontos débeis, como a insuficiente fundamentação teórica e um excessivo memorismo, embora parcialmente atenuado pelo recurso à instituição. Substitui,

por isso, a intuição pestalozziana pela «representação estética», sobre que fundamentará toda a sua concepção pedagógica, com especial atenção dada à matemática. Sob o ponto de vista matemático, Herbart introduz certas modificações no método pestalozziano, modificações apresentadas no estudo, publicado em 1802, A ideia de Pestalozzi de um ABC da intuição. *Neste escrito, aparecem já certos conceitos fundamentais da pedagogia herbartiana, como o de* interesse *e o de* graus formais.

Em Maio de 1802, regressa a Göttingen, a fim de se doutorar e de adquirir a habilitação para o ensino, o que consegue, em Outubro, após a frequência de alguns cursos e a prestação de provas[2].

No semestre seguinte, inicia as suas lições de Pedagogia, reafirmando a necessidade de uma fundamentação teórica da Pedagogia para que ela, como ciência, possa distinguir-se da arte educativa, e sublinhando a importância do «tacto pedagógico» e da função do educador que deve preparar o educando para a acção, formando-lhe o carácter, centrado no sentido moral.

É muito provável que sejam também do ano lectivo de 1802-1803 os Ditados de Pedagogia *que constituiriam o núcleo central das lições que ditou aos alunos. Depois de estabelecer a distinção entre pedagogia (ciência) e educação (arte), entre as quais se situaria o «tacto pedagógico», aborda o problema da possibilidade e da necessidade da educação, passando depois às duas secções do tratado:* os fins *e os* meios *da educação. Na primeira secção, passa em revista os vários* fins *propostos à educação, demorando-se na «multiplicidade* (Vielseitigkeit) *do interesse», de onde dimanam os «fins possíveis», e na moralidade, «fim necessário» da educação, distinção esta que, como veremos, será retomada na* Pedagogia

---

[2] A habilitação para o ensino conseguiu-a mediante a apresentação de 12 teses filosófico-pedagógicas, sendo os enunciados das três últimas os seguintes: *X. Ars paedagogica non experientia sola nititur. XI. In liberorum educatione poeseos et matheseos maxima vis est. XII. Institutio liberorum a Graecis literis incipienda et quidem ab Homeri Odyssea, nullo omnino prosaico minime autem chrestomathico libro praemisso».* (Cfr. G. COMPAYRÉ, *ob. cit.*, p. 10 e B. M. BELLERATE, *Herbart*, Brescia, La Scuola Editrice, 1964, p. 59).

Geral. *Quanto aos* meios, *não aparece ainda, com a mesma evidência dos escritos posteriores, a tríade «governo»* (Regierung), *«disciplina» ou «cultura moral»* (Zucht) *e «instrução»* (Unterricht). *Em vez disso, são passados em revista os meios* formais *(que agem imediatamente no espírito do educando, como as imposições e as ordens, a persuasão e o hábito) e os meios* materiais *(que agem mediatamente no espírito do educando, como a experiência, o ambiente e a instrução). A propósito da instrução, desenvolve a sua concepção do interesse, uma vez que a instrução deve tender para a formação da multiplicidade do interesse.*

Ainda nesse ano de 1802-1803, dá lições de Filosofia prática ou moral, lições que estão na origem da sua obra A filosofia prática geral, *publicada em 1808.*

Entretanto, inspirado na «Sociedade dos homens livres» de Iena, cria em Göttingen um pequeno grupo. O ambiente que tem na Universidade é de tal modo bom que, em 1805, recusa as cátedras de Heidelberg e de Landshut. Os estudos filosóficos e pedagógicos não fazem diminuir o seu interesse pela música, como o mostra a composição de algumas sonatas.

A estadia em Bremen e a estadia em Göttingen marcam um segundo período na evolução do seu pensamento pedagógico, período de prova *e de* tentativas *(«Versuchsperiode»), caracterizado por uma tentativa de teorização e de sistematização. São deste período algumas das suas obras mais significativas, como a* Breve exposição de um plano para lições de filosofia *(1804) e a 2.ª edição, refundida, de* A ideia de Pestalozzi de um ABC da intuição *(1804), acompanhada do apêndice* Sobre a representação estética do mundo como tarefa principal da educação. *Este apêndice, que tem por objecto a educação moral e estética, é, ao lado dos* Ditados, *a primeira tentativa de uma exposição completa da sua concepção pedagógica. Parte do fim da educação, a moralidade, de que indica dois fundamentos principais:* os juízos estéticos *(normas absolutas da conduta) e as* representações *(que constituem o conteúdo dos juízos estéticos). A moralidade dependerá da convergência dos* juízos estéticos *e das* represen-

tações, *convergência que só poderá conseguir-se por meio de uma representação estética do mundo, que unifique as experiências.*

A representação estética do mundo é, pois, a tarefa principal da educação. Nessa tarefa, assumem papel de relevo os interesses de «conhecimento» e de «participação» que estão na base de toda a instrução, *e a* disciplina *(ou «cultura moral») que, inicialmente, deve preparar-lhes e, posteriormente, deve completar-lhes a função, favorecendo a atenção e levando ao domínio da «boa vontade».*

É provável que date de 1805 o manuscrito (só postumamente publicado) do Novo caderno de pedagogia. Desenvolvimento mais aprimorado dos conceitos fundamentais que entram na determinação do fim da pedagogia. *Neste obra, de que algumas partes serão integralmente retomadas na* Pedagogia Geral, *expõe conceitos como a* multiplicidade, *nos seus sentidos e oposições, e também no processo para atingir, mediante os «graus de formais» (apresentados aqui explicitamente, pela primeira vez); a* multiplicidade do interesse, *com uma exposição, não só das fontes dos dois principais interesses (a experiência, para o «conhecimento», e o ambiente, para a «participação») e suas subdivisões, mas também da sua doutrina da* instrução, *quer segundo o processo analítico, quer segundo o processo sintético; o* carácter *e suas componentes e manifestações; e, finalmente, a* moralidade *e a função da «disciplina» ou «cultura moral»* (Zucht) *relativamente às tendências naturais e à formação do gosto moral.*

Após estes esboços e tentativas, aparece, em 1806, a Pedagogia Geral deduzida do fim da educação, *de cujo conteúdo nos ocuparemos na última parte deste estudo.*

Neste período, publica ainda os Temas pricipais da Metafísica *(1808).*

Professor extraordinário da Universidade de Göttingen desde 1805, Herbart aceita, em 1808, o lugar de professor ordinário da Universidade de Königsberg (ocupando assim, após Krug, a cátedra que fora de Kant), com o encargo explícito de ensinar também Pedagogia. Em 1809, inicia uma nova etapa nas suas actividades e interesses pedagógicos: mais que ao curso académico que o absor-

via anteriormente, dedica-se à experimentação pedagógica no domínio da formação dos professores do ensino secundário. Essas actividades assumem dois aspectos: a criação de um Seminário Pedagógico, com internato anexo, e a participação em conselhos directivos e organizativos no campo educativo.

Ao Seminário Pedagógico, criado em 1809, com o apoio de W. Humboldt, então director da instrução pública, anexa uma escola modelo que inicialmente funcionou na sua própria casa. Esse Seminário para a formação de professores do ensino secundário, verdadeira instituição de vanguarda, atinge o seu ponto culminante por 1823 para, a seguir, entrar em decadência.

Apesar do absorvente trabalho docente e da direcção da Faculdade, de que foi várias vezes Decano, aumenta o seu interesse pela Psicologia (matéria de que dera as primeiras lições em 1806), presta cada vez maior atenção à Pedagogia, dá concertos de piano e publica várias obras, como: Manual de Introdução à Filosofia *(1813);* Manual de Psicologia *(1816)*; Sobre as relações entre a escola e a vida (1818); Psicologia como ciência fundada, segundo um método novo, na experiência, na metafísica e na matemática, *2 vols. (1824-25);* Metafísica Geral, *(1828-29);* Pequena Enciclopédia da Filosofia *(1831) e* Sobre as relações entre o idealismo e a pedagogia *(1831-32).*

Em 1811, contrai matrimónio com uma sua aluna de origem inglesa, Maria Drake, de 18 anos, em quem encontrou sempre a melhor compreensão e colaboração, nomeadamente na escola modelo anexa ao Seminário Pedagógico. É de notar também que, em 1817, foi convidado por Fallenberg para fazer parte do corpo docente das suas instituições. Foi introduzido no conhecimento pessoal dos membros da família real, o que contribuiu para criar à sua volta um ambiente favorável.

Este período, que pode considerar-se encerrado à volta de 1830, com início da redacção das Cartas Pedagógicas ou Cartas sobre a aplicação da psicologia à pedagogia *(que não chegou a terminar e que foram publicadas postumamente), foi o mais longo da vida de Herbart e talvez o mais rico em novas expe-*

riências que puseram as bases para os últimos desenvolvimentos do seu pensamento educativo. Foi, do ponto de vista pedagógico, um período de autêntica e fecunda maturação *(«Reifungsperiode»), em que procurou dar expressão, fundamentação e validação às suas teorias. Do ponto de vista filosófico, atingiu neste período a plena* maturidade *especulativa.*

Em 1831, sentiu-se profundamente magoado por não ter sido escolhido para suceder a Hegel, na Universidade de Berlim. Talvez por isso, aceitou o convite da Universidade de Göttingen, onde se fixou em 1833. Com a ida para Gottingen terminou praticamente a sua actividade no domínio da experimentação pedagógica, embora tivesse acompanhado a educação de Otto Stiemer, órfão de pai e psicologicamente débil, mas de que se ocupava sobretudo a esposa. É ocasião de recordar que Herbart não teve filhos.

Em 1835, publica o Esboço de lições de Pedagogia *de que, em 1841, saiu a 2.ª edição, refundida.*

As 35 Cartas Pedagógicas *e o* Esboço de lições de Pedagogia *contêm os últimos desenvolvimentos do seu pensamento pedagógico, pelo que a* Pedagogia Geral *não pode ser considerada o ponto acabado do seu pensamento pedagógico. As* Cartas *e o* Esboço *representam o último período da evolução pedagógica de Herbart – o período da* maturidade *(«Reifeperiode»). Nas* Cartas, *estuda de modo especial os fundamentos psicológicos da educação, delineando mesmo uma espécie de caracterologia* e, *consequentemente, uma pedagogia diferencial. No* Esboço, *propõe-se sobretudo clarificar e ampliar certos aspectos da sua pedagogia já expostos na* Pedagogia Geral. *A segunda edição difere da primeira sobretudo pelo acrescento de três secções, dedicadas aos três conceitos fundamentais da sua metodologia pedagógica: o «governo»* (Regierung), *a «disciplina» ou «cultura moral»* (Zucht) *e a «instrumentação»* (Unterricht), *que ocupam quase toda a segunda parte. A primeira parte é dedicada aos fundamentos da pedagogia, isto é, à* ética *e à* psicologia.

Em Göttingen, desempenhou também o cargo de Decano da Faculdade, o que lhe trouxe grandes dissabores, sobretudo por ocasião do incidente de 1837. Tendo o novo rei de Hanover abo-

lido a Constituição de 1833 e exigido dos professores um novo juramento de fidelidade com base na Constituição de 1819, Herbart submete-se, o que levou os estudantes a boicotarem-lhe as aulas e a provocarem distúrbios. Sete professores que se não submeteram foram expulsos da Universidade. Nunca inteiramente refeito deste incidente, Herbart faleceu em 14 de Agosto de 1841.

Ainda durante a vida do autor da Pedagogia Geral, surgiram várias obras sobre o seu pensamento. Mas foi sobretudo na segunda metade do séc. XIX que, sobretudo devido à acção da chamada «escola herbartiana», o pensamento pedagógico de Herbart exerceu grande influência, na Alemanha como em outros países.

Embora se tenha debruçado também sobre a filosofia, a psicologia, a estética e a filosofia da religião de Herbart, a «escola herbartiana» foi sobretudo uma «escola pedagógica» – a primeira escola pedagógica moderna.

O objectivo fundamental dos primeiros herbartianos foi a renovação da prática educativa escolar, mediante a formação de professores em Seminários Pedagógicos (moldados no de Königsberg) e mediante a divulgação de técnicas didácticas, baseadas sobretudo nos «graus formais» e na ideia de «concentração».

Mais que aos alunos de Herbart, o herbartismo foi inicialmente devido a estudiosos e admiradores do seu pensamento, muitos dos quais professores universitários ou de escolas superiores. O primeiro grupo herbartiano foi constituído na Universidade de Leipzig por Drobisch, Hartenstein, Mager, Waitz e L. von Strümpell. Pouco depois, surgiu o de Iena. É de notar, porém, que o Seminário Pedagógico de Iena é anterior ao de Leipzig. Com efeito, enquanto o de Leipzig foi criado em 1862, por acção de Tuiskon Ziller (1817-1883), o de Iena fora criado, sob o impulso de Karl Volkmar Stoy (1815-1885), uma vintena de anos antes, em 1844.

Em 1868, foi criada em Leipzig uma Associação – a Verein für wissenschaftliche Pädagogik –, *com o objectivo de agrupar todos os aderentes e simpatizantes do pensamento pedagógico herbartiano. Ainda em Leipzig, e, em parte, em ligação com*

a referida Verein, *foram publicadas várias Revistas de inspiração herbartiana, como a* Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neuern philosophischen Realismus *(fundada em 1861), as* Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik *(fundadas em 1865), o* Jahrbush des Vereins für wissenschaftliche Padagogik (fundado em 1869) e *o Vierteljahrschrift für Pädagogik* (fundado em 1917).

Bem depressa surgiram dissenções entre as duas escolas, dissenções que tiveram por causa sobretudo uma diferente interpretação do conceito e da utilização do «graus formais». Estas dissenções determinaram a separação gradual entre os dois grupos, de modo especial na penúltima década do século XIX. O desacordo; por vezes frontal, entre o grupo de Leipzig e o grupo de Iena, levou ao aparecimento de um terceiro grupo, representado sobretudo por W. Rein e O. Willmann. Entretanto, sufocado por novas correntes pedagógicas, o herbartismo foi esmorecendo até quase se extinguir. O centenário da morte de Herbart (1941) e sobretudo um crescente aumento de interesse pelos estudos históricos no domínio da Pedagogia levaram, nos últimos anos, a novos e aprofundados estudos sobre o pedagogo alemão.

Fora da Alemanha, Herbart e o herbartismo tiveram adeptos e simpatizantes em muitos países, desde o Japão até aos Estados Unidos da América. Neste último país, sobretudo por acção de Charles DeGarmo e dos irmãos Charles e Frank McMurry, foi fundado em 1892, um Herbart Club *que, em 1895, se transformou na* National Herbart Society for the Scientific Study of Teaching, *cujo* Yearbook *publicou muitos estudos de inspiração herbartiana. Embora tivesse durado pouco mais de uma década (1888-1903), o movimento herbartiano americano deixou como contributo um maior interesse pelos problemas pedagógicos*[3].

Como nota B. M. Bellerate, o sucesso do herbartismo como, ao menos em parte, os ataques de que foi alvo explicam-se por cer-

---

[3] Cfr. HAROLD B. DUNKEL, *Herbart and Herbartianism. An educational ghost story*, Chicago, The University of Chicago Press, 1970, p. 241-283.

tos traços característicos do espírito cultural da segunda metade do século XIX. Duas razões principais favorecem, com efeito, o sucesso do herbartismo: o enfatuamento científico *(traduzido na ânsia de «metodicidade», de «logicidade» e de «sistematicidade») e o* interesse pelos problemas educativos. *A estas duas razões deve acrescentar-se o* fanatismo *dos herbartianos, fanatismo que se explica, ao menos em parte, por uma falta de consciência histórica, uma falta de consciência da necessidade de se adaptar constantemente a situações novas*[4].

As razões dos ataques e da oposição de que a pedagogia herbartiana foi objecto, sobretudo a partir dos fins do século passado, residem fundamentalmente no seu formalismo *e na sua* rigidez[5]. *Esse formalismo e essa rigidez explicam, ao menos em parte, os ataques que lhe dirigiam um John Dewey – que, aliás, durante algum tempo, pertenceu a grupos herbartianos – e um Édouard Claparède*[6]. *Na verdade, o formalismo e a rigidez da pedagogia herbartiana não se conciliam facilmente com os princípios da Educação Nova.*

---

[4] Cfr. B. M. BELLERATE, *Herbart*, Brescia, La Scuola Editrice, 1964, pp. 199-205; e *La Pedagogia in J. F. Herbart. Studio storico-introduttivo* Roma, Università Salesiana, 1970, pp. 47-68.

[5] Como amostra desse formalismo e dessa rigidez, leia-se a mnemónica atribuída por Ernst Wagner a Gustav Fröhlich: «Os mais importantes pontos da pedagogia *científica* podem distribuir-se pelos números de *um* a *seis: um* fim (virtude ou força do carácter moral); *duas* ciências auxiliares (ética e psicologia); *três* partes principais (governo, instrução e cultura moral); *quatro* graus formais da instrução (clareza, associação, sistema e método); *cinco* ideias práticas (liberdade interior, perfeição, benevolência, direito e recompensa); *seis* interesses (empírico, especulativo, estético; simpatético, social e religioso)». (E. WAGNER, *Die Praxis der Herbartianer*, Langensalza, Gressler, 7.ª ed., 1896, p. 181-182, cit. por B. M. BELLERATE, *Herbart*, Brescia, La Scuola Editrice, 1964, p. 208).

[6] Recentemente, Maurice Debesse escreveu: «Quanto a Herbart, sucessor de Kant na Universidade de Königsberg, ele faz repousar a sua teoria educativa na psicologia, mas trata-se de uma psicologia geral da apercepção, das representações e conflitos entre as ideias, e não da psicologia geral da apercepção, das representações e dos conflitos entre as ideias, e não da

Mais de cento e noventa e cinco anos após a sua publicação, a Pedagogia Geral deduzida do fim da educação *continua a ser uma das mais significativas e das mais estudadas de entre as obras «clássicas» do pensamento pedagógico*[7]. *Abre com uma Introdução, a que se seguem três Livros que constituem o núcleo da*

---

psicologia da criança. É por isso que os promotores da Educação Nova, o filósofo Dewey como o psicólogo Claparède, criticaram vivamente a concepção de Herbart. Não poderíamos, todavia, condená-la em bloco sem injustiça. Antes de tudo, pelo seu prestígio e pela difusão na Europa e América, ela aumentou o interesse por tudo o que diz respeito à pedagogia, isto é, ao ensino, mas também ao aluno. Além disso, se Herbart não pode ser considerado, sem contrasenso, um precursor da psicologia genética, G. Murphy recorda oportunamente que ele teve o mérito de compreender a importância da observação na aquisição dos conhecimentos e de organizar uma escola experimental. Graças a ele, a pedagogia tornou-se um estudo empírico metódico» (MAURICE DEBESSE, *L'enfant dans l'histoire de la psychologie,* in H. GRATIOT-ALPHANDÉRY e RENÉ ZAZZO *Traité de psychologie de l'enfant,* Tomo I, Paris, P.U.F., 1970, p. 32. Cfr. G. MURPHY, *Historical introdution to modern psychology,* New York, 1942, edição revista, 1950, p 54).

[7] Na elaboração desta parte do presente estudo, servimo-nos da *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet,* Herausgegeben von Hermann Holstein, Verlag K. Kamp Bochum, 4. Auflage, 1971. Servimo--nos também da tradução francesa (*Comment élever nos enfants*) de J. Molitor, Bibliothèque de Philosophie, Paris, Librairie Schleicher Frères, 1908; da tradução espanhola (*Pedagogía general derivada del fin de la educación*) de Lorenzo Luzariaga, com Prólogo de Ortega y Gasset, Ediciones de la Lectura, s/d, e de várias traduções em italiano (*Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*), como a de G. Marpillero (Palermo, Sandron, 1915), a de G. Saloni (Turim, Paravia, 1926, 2.ª ed., 1949), a de G. Torazzi (Bolonha, Zanichelli, 1931) e a de M. A. Zaccoleti (Padova, Cedam, 1947). Tivemos ainda presente uma edição francesa com um resumo de várias obras pedagógicas de Herbart: *Principales oeuvres pédagogiques* (*Pédagogie générale, Esquisse de leçons pédagogiques, Aphorisme et extraits divers*) traduites et fondues en un seul volume par A. Pinloche, Travaux et Mémoires des Facultés de Lille, Tome IV, Mémoire n.° 15, Paris, Félix Alcan, 1984.

A tradução em língua inglesa, devida a H. M. Felkin e a E. Felkin, foi publicada, em Londres e em Boston, em 1892, sob o título *The Science of Education*.

obra, Livros que, por sua vez estão divididos em vários capítulos, e estes em parágrafos.

Uma vez que Herbart pretende deduzir a pedagogia do fim da educação, é natural que o Livro I seja consagrado ao fim da educação em geral (a moralidade) e os Livros II e III sejam consagrados, respectivamente, a dois fins particulares da educação: a multiplicidade do interesse e a fortaleza de carácter da moralidade.

A Introdução *mostra a necessidade, para o educador, de uma teoria pedagógica. Não pode ser considerado educador aquele que se deixa guiar apenas pela experiência e pelas circunstâncias externas e pelo acaso (§ 2). É preferível uma concepção orgânica, ainda que parta de pressupostos e chegue a fins que não possamos aceitar, como a de Rouseau segundo a qual «mediante a educação deve assegurar-se um desenvolvimento livre e alegre a todas as manifestações da vida vegetativa humana, desde o berço até ao matrimónio», concepção com que, aliás, Herbart não concorda, não só porque esta educação «é demasiado dispendiosa» (§ 3), mas sobretudo porque «formar homens para o estado de natureza significa repetir de novo todos os erros já superados» (§ 8).*

Também não aceita a «educação mundana» proposta por Locke (§ 4), pois não há educação autêntica onde não haja um «trabalho intelectual» (§ 5) que una «os objectos próximos sensíveis e os livros» (§ 6).

O educador deve basear-se na sua experiência pessoal, mas esta não basta (§§ 9 e 10). Seria necessário que «a Pedagogia se concentrasse, tão exactamente quanto possível, nos seus conceitos próprios e cultivasse mais uma reflexão independente, com o que se tornaria o centro de um círculo de investigação, sem correr o perigo de ser governada por um estrangeiro como longínqua província conquistada» (§ 12). Com efeito, o educador precisa de «ciência e reflexão» (§ 13). E «a primeira ciência do educador, ainda que não a única, deveria ser uma psicologia, na qual se determinasse a priori *todas as possibilidades das «emoções humanas», pois «o indivíduo encontra-se, não se deduz» (§ 14).*

«A Pedagogia é a ciência que o educador necessita para si. Deve, no entanto, possuir também a ciência para a comunicar. *E, devo confessá-lo aqui, não posso conceber a educação sem a instrução e, inversamente, não reconheço, ao menos nesta obra, instrução alguma que não eduque» (§ 16). Ora, «para a educação pela instrução, exigi ciência e reflexão; uma ciência e uma reflexão tais que sejam capazes de contemplar e de se representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo» (§ 19).*

Depois de algumas considerações sobre os conceitos de proximidade *e de* distância *(§§ 19 e 20), mostra que é no conceito dinâmico de* interesse, *e não no conceito estático de* proximidade, *que pode fundamantar-se uma eficaz acção educativa. Não é o «próximo» adulto que interessa à criança, mas aquelas figuras e aqueles sentimentos para que esta tem capacidade de entendimento, seja qual for a distância espacial ou temporal que a separe deles. «Conheço apenas uma única região onde se poderia ir buscar essa narrativa – à infância clássica dos gregos. E penso, em primeiro lugar, na* Odisseia» *(§ 19). E Herbart continua: «É à* Odisseia *que devo uma das experiência mais agradáveis da minha vida, e, em grande parte, o meu amor pela educação» (§ 20). Refere-se aqui ao seu perceptorado na Suíça, experiência pedagógica de que fez parte a leitura da* Odisseia, *na língua original, aos seus pupilos, os filhos de Karl von Steiger. É de notar que considera que, dos escritores latinos, «não há um só que, em todo o período da adolescência, possa servir regularmente como introdução à Antiguidade» (§ 20).*

Quase no fim da Introdução, *surge-nos uma pequena amostra do aristocratismo ou elitismo pedagógico de Herbart: «só uma educação particular e em circunstâncias favoráveis pode proporcionar esta oportunidade à arte do mestre» (§ 25), pouco importando que essa educação se dirija apenas a uma minoria, pois «o mundo depende de poucos, e poucos realmente bem formados podem conduzi-lo bem» (§ 25).*

O Livro Primeiro – Fim da educação em geral – *compõe-se de dois capítulos. O capítulo I trata do «governo»* (Regie-

rung) *das crianças, forma de disciplina muito diferente da disciplina moral interior ou «cultura moral»* (Zucht), *de que Herbart se ocupará no Livro Terceiro, pois «é essencialmente diferente a preocupação pela* formação do espírito *da que simplesmente quer saber da* manutenção da ordem*» (§ 1).*

O «governo» (Regierung) *pode e, às vezes, deve mesmo ser confiado a pessoas diferentes das que se ocupam da formação do espírito, embora estas últimas não possam descurar o que diz respeito ao «governo». Com efeito, «um governo que se satisfaça sem educar destroi a alma; e uma educação que se não preocupe com a desordem das crianças não conheceria as próprias crianças. De resto, não é possível dar um única aula sem empunhar, com mão firme mas suave, as rédeas do governo» (§ 1). Dado que «a criança vem ao mundo desprovida de vontade moral» (§ 2), é necessário submeter a sua impetuosidade para que, quando se formar, a sua vontade se não oriente «num sentido contrário à sociabilidade» (§ 3). Os meios de que o «governo»* se serve são a ameaça *(§ 7), a* vigilância *(§ 8), a* autoridade *(§ 11) e o* amor *(§ 12).*

O capítulo II analisa o processo da educação propriamente dita, *começando por pôr o problema de quais são os* fins *da educação: «Poderemos saber de antemão quais serão, de entre os fins do futuro homem, aqueles que ele, algum dia, nos agradecerá havê-los escolhido em seu nome, no tempo devido, e havê-los feito observar a ele mesmo?» (§ 3). Depois de afirmar que «o fim supremo da educação é a moralidade» (§ 4), distingue, entre «os fins futuros do educando»,* «os fins puramente possíveis, *que eventualmente, algum dia, ele poderá querer alcançar numa extensão maior ou menor»* e «os fins necessários, *completamente separados dos anteriores, que ele jamais perdoaria a si mesmo se os não alcançasse» (§ 6). Em resumo: «o fim da educação divide-se em* fins de escolha *(não do educador, nem do jovem, mas do futuro do homem) e em* fins de moralidade» (§ 6).

A seguir, Herbart introduz o princípio da multiplicidade *(ou pluralidade) do* interesse *(a que voltará, mais amplamente, no Livro II). Nota que a* multiplicidade do interesse *«se deve*

distinguir do seu exagero, a multiplicidade de ocupações», *devendo ser uma «multiplicidade harmónica», o que quer dizer uma «formação harmónica de todas as forças» (§ 9).*

Os fins futuros puramente possíveis do educando – ou seja, os objectivos particulares do interesse –, enquanto são assunto próprio do «simples arbítrio», não empenham o educador, mas «só a vontade do futuro do homem», o que, para o educador, «só pode ser objecto de benevolência». «Portanto, não está em causa um certo número de fins isolados (que, em todos os casos, não podemos conhecer de antemão), mas a actividade do homem em crescimento, a força da sua vivacidade e vitalidade interior e imediata. E quanto maior for esta porção, quanto mais plena e elástica e em si harmónica, tanto mais completa e segura a nossa benevolência» (§ 8).

«O objectivo da formação moral não pretende outra coisa senão que as ideias da justiça e do bem, em todo o seu rigor e pureza, se tornem os verdadeiros objectos da vontade e que, de acordo com elas, se determine o conteúdo íntimo e real do carácter, bem como a essência profunda da personalidade» (§ 14).

Embora o educador aspire ao universal, não pode esquecer que o educando é um indivíduo particular (§ 15) e «que a representação mais pura e mais perfeita da humanidade mostra sempre um homem particular» (§ 17), pelo que é preciso «deixar a individualidade tão intacta quanto possível» (§ 18). Daqui, surge um problema: como conciliar a individualidade *com* a multiplicidade? *(§ 20).*

Outro problema: «qual a relação da individualidade *com o* carácter?*» (§ 21). Ao carácter deve atribuir-se a capacidade de se decidir: «aquilo que no homem, como ser de razão, o torna capaz de carácter é a vontade, a vontade no sentido restrito, que é muito diferente de veleidades, de caprichos e de desejos, pois estes não são decididos, enquanto que a vontade o é. O modo de decisão constitui o carácter» (§ 26). Ao contrário, «a individualidade é inconsciente», «é a raiz obscura de onde o nosso pressentimento psicológico julga ver brotar o que se manifesta no homem sempre de modo diferente, segundo as circunstâncias» (§ 27).*

É tarefa da educação conciliar a individualidade *e a* multiplicidade, *o que se conseguirá realizando o desenvolvimento harmónico da multiplicidade dos interesses (§§ 30-38). Criar o interesse é o objectivo da* instrução, *«a qual apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da experiência e do trato social» (§ 39). Virá, a seguir, a «disciplina» ou «cultura moral»* (Zucht) *«que influi eficazmente no livro arbítrio e, em parte também, na inteligência» (§ 40).*

O Livro II ocupa-se da multiplicidade *(ou pluralidade) do* interesse. *No capítulo I, Herbart demora-se no* conceito de multiplicidade, *insistindo na unidade fundamental da* consciência *da pessoa e afirmando que «jamais devemos perder esta unidade» (§ 4). Distingue, assim, na multiplicidade, um aspecto objectivo, afirmando que interessa ter presente a unidade subjectiva para que se não produzam personalidades «volúveis» e dispersivas (§ 5). Essa dispersão será evitada pela* concentração *do interesse (§ 7). Essa concentração que é, ao mesmo tempo, «penetração»* (Vertiefung), *verifica-se sempre em referência a coisas singulares e, consequentemente, não pode ser contemporânea nem a outra «penetrações», nem, muito menos, à «reflexão»* (Besinnung). *Esta, ao contrário, será um momento sucessivo às várias «penetrações», um acto que põe a nova experiência em relação com as outras representações já assimiladas (§ 10). As penetrações e as reflexões são sempre parciais. A penetração profunda e a reflexão universal representam o limite para que deve tender-se. A realidade concreta, que temos diante de nós e que fixa os pontos iniciais de uma cultura progressiva, é «a individualidade e o horizonte do indivíduo, determinado pelas circunstâncias». Neste horizonte individual, é possível e necessário inserir elementos mais propriamente culturais, ou seja, experiências que refiram a objectos afastados no tempo e no espaço, pois esse afastamento não constitui um obstáculo ao bom funcionamento da reflexão (§ 14).*

O educador deve fazer passar o espírito do educando por quatro momentos sucessivos, dois no âmbito da «penetração» (cla-

reza e associação) *e dois no âmbito da «reflexão»* (sistema e métodos) *(§§ 15-24).*

O capítulo II estuda o conceito de interesse *que, como o apetite, a vontade e o juízo estético, se opõe à indiferença, mas se distingue dessas três actividades pelo facto de que não dispõe do seu objecto, mas depende dele. «Somos, com efeito, interiormente activos enquanto nos interessamos por alguma coisa, mas exteriormente passivos até que o interesse se transforme em apetite ou em vontade. O interesse ocupa um lugar intermédio entre o mera contemplar e o conceber. Esta observação ajuda a precisar uma diferença a que é importante atender, a saber: o objecto do interesse nunca pode ser o mesmo que o do apetite. Com efeito, o apetite, enquanto pode conceber, aspira a algo de futuro, que não possui ainda; pelo contrário, o interesse desenvolve-se na observação e é conexo com a coisa presente observada. O interesse eleva-se acima da simples apercepção só porque nele a coisa observada ocupa preferentemente o espírito e distingue-se de entre outras representações por uma certa causalidade» (§ 3). O interesse desenvolve-se em quatro momentos:* atenção, expectativa, exigência e acção (§§ 4-9).

Expondo, no capítulo III, os objectos do interesse múltiplo, *Herbart divide-os em interesses de «conhecimento»* (Erkenntnis) *e em interesses de «participação» (ou de «comunhão» ou de «simpatia»)* (Teilnahme) *(§§ 4-9). Os interesses de* conhecimento *incidem sobre a realidade estranha ao sujeito, realidade que tanto pode ser natural como humana, e podem ser* empíricos *(conhecimentos do multíplice),* especulativos *(conhecimento das leis que regulam os fenómenos) e* estéticos *(de aprovação ou de desaprovação do percepcionado). Por sua vez, os interesses de* participação *podem ser* simpatéticos *(se se dirigem para os indivíduos singulares por quem sentimos simpatia),* sociais *(se se dirigem para os homens no seu conjunto) e* religiosos *(se se referem à humanidade na sua relação com o Bem supremo) (§ 10).*

O capítulo IV aborda um tema central da pedagogia herbartiana: a instrução. *«Seria uma loucura deixar o homem entregue à natureza» (§ 1). A experiência, embora «mestra ao longo de toda*

a vida», e o trato social apresentam deficiências e lacunas, pelo que, «tanto num caso como no outro, tem de ser igualmente bem recebido o complemento mediante a instrução» (§ 3). Esta permitirá ao educando alarga-se no espaço mediante descrições, «arrancar do tempo a luz do passado e abrir aos conceitos o reino suprasensível» (§ 7). E «analisar as massas, que, conglomeradas, [a experiência] lhe ofereceu e reunir e ordenar aa partes dispersas dos seus fragmentos informes» (§ 10). Além disso, «só a instrução pode reivindicar formar harmoniosamente uma multiplicidade global» (§ 16).

Abordando o tema dos graus da instrução, *Herbart começa por afirmar que, na instrução, há duas dimensões que nos devem orientar: «sempre se há-de começar simultaneamente por vários lados e será sempre necessário preparar muitas coisas pelo antecedente» (§ 17). Mais adiante: «Aqui reside a* articulação *da instrução. Os membros maiores compõem-se de outros mais pequenos, assim como os mais pequenos de outros menores. E em cada membro menor há quatro graus de instrução a distinguir, pois ele deve levar à clareza, à associação, à ordenação e à continuidade dessa ordenação» (§ 24). «Se retornarmos à análise do conceito de interesse, também nele encontraremos diferentes graus: atenção, expectativa, exigência e acção» (§ 25). E Herbart conclui resumindo: «De um modo geral, a instrução deve: mostrar, associar, ensinar, filosofar. No que respeita à participação, deve ser: clara, contínua, edificante e ligada à realidade» (§ 30).*

Quanto às matérias da instrução, *diz que esta se refere às «coisas»* (Sachen), *às «formas»* (Formen) e aos «sinais» (Zeichen) *(§ 38).*

Termina o capítulo com algumas recomendações sobre as maneiras da instrução, *aconselhando que se ponha de parte tudo o que é afectado e desagradável (§ 47). Além disso, afirma que «o educador deve empregar toda a espécie de formas; deve variá-las com facilidade, acomodar-se às circunstâncias e, ao ocupar-se com o acidental, fazer ressaltar o essencial» (§ 48). «A melhor maneira é a que concede a maior liberdade dentro do âmbito que o trabalho do momento obriga a respeitar» (§ 49).*

O capítulo V, o mais especificamente didáctico de toda a obra, trata da marcha da instrução. *Segundo Herbart, «a grande missão e verdadeiramente indispensável daquele que se propõe educar mediante a instrução» consiste em «transpor para a prática as ideias até aqui expostas» (§ 1). Apresenta, por isso, um «esboço» de o que deve fazer-se, advertindo, porém, que esse esboço «deve servir apenas para facilitar mais a ligação dos conceitos já expostos e para apresentar uma perspectiva no âmbito de trabalhos a realizar», pois «a pedagogia geral não pode preocupar-se com pormenores especializados» (§ 2).*

A primeira coisa em que deve pensar-se ao elaborar um plano de ensino para determinado indivíduo é ter presente que esse indivíduo se encontra «num círculo de experiência e de trato de pessoas» (§ 3). Convém partir desse círculo e alargá-lo «segundo a ideia da multiplicidade harmónica» (§ 3). O alargamento dessa experiência pode fazer-se de uma maneira puramente descritiva. *«Assim acontece com as pinturas e descrições das cidades, dos países, dos costumes e das opiniões estranhas feitas com cores já conhecidas. Há descrições histórias que dão uma espécie de ilusão do tempo presente, pois contêm em si os traços do presente. A instrução pode aqui buscar, como auxiliares, toda a espécie de imagens: estas serão tanto mais proveitosas, quanto menos anteriormente tiverem sido abusivamente usadas, para um simples folhear ou para um passatempo incompreendido» (§ 4). Este método tem uma só lei: «descrever em tal forma que o educando julgue ver» (§ 5).*

Esta instrução puramente descritiva não é, porém, suficiente para «analisar as massas que se amontoam no espírito das crianças e que aumentam ainda com a instrução puramente descritiva». Daí a necessidade de uma instrução analítica, *para que o aluno «se eleve ao geral» (§ 6). No âmbito da* participação *ou das relações humanas, o método analítico é também de grande importância: «Também se pode analisar o trato com as pessoas e mergulhar o espírito nos diferentes sentimentos da participação que ele ocasiona. E é necessário fazê-lo para que os sentimentos se purifiquem e ganhem em interioridade. Com efeito, o sentimento glo-*

bal em relação a uma pessoa ou em relação a um círculo de pessoas compõe-se sempre de muitos sentimentos particulares» (§ 8).

O método analítico *tem, porém, os seus limites: «A análise tem de tomar a matéria tal como a encontra» (§ 12). Daí a necessidade do método* sintético: *«Só a instrução sintética, que constrói com materiais próprios, é a única capaz de erigir o edifício de ideias que a educação exige» (§ 13). Aqui, Herbart concretiza o seu pensamento com exemplos, nomeadamente no domínio da matemática, da música e da física. Para ele, «a espécie mais geral de síntese é a* combinatória*» (§ 15). De primordial importância é a «síntese especulativa propriamente dita» (§ 18) que, embora não convenha aos «primeiros anos» da infância, não pode, todavia, ser protelada para muito mais tarde. O educador tem de procurar os meios que preparem os jovens para o exercício da actividade especulativa. «O mais seguro é, sem dúvida, o estudo da matemática» (§ 18). «Também deve utilizar-se a lógica, sem que nela se deponham demasiadas esperanças. Entre os problemas da especulação filosófica, devem destacar-se especialmente aqueles que se prendem à matemática, à física e à química; e também nos que respeitam à liberdade, à moral, à felicidade, ao direito e ao Estado, o espírito do jovem pode, sob uma orientação hábil, ser diversamente conduzido de um para outro, para grande vantagem sua. Todavia, exige grande discreção tudo o que se relaciona com a religião. Deve manter-se intacto tanto quanto possível o sentimento religioso, o qual se deve prender desde os primeiros anos ao simples pensamento da Providência» (§ 18). «A religião positiva não cabe ao educador como tal, mas à igreja e aos pais; aquele não deve, em caso algum, pôr o menor obstáculo no seu caminho e, ao menos entre os protestantes, não pode razoavelmente desejar poder fazê-lo» (§ 18).*

Quanto à formação estética, «a missão da educação sintética do gosto seria a seguinte: fazer o belo na fantasia do educando» (§ 19).

Finalmente, Herbart expõe como a instrução sintética pode formar o sentido da «participação» ou comunhão com os seres

(Teilnahme) *(§ 20). São as disciplinas históricas que alimentam os interesses de participação, e o vínculo que une a humanidade através dos tempos deveria ser percepcionado pelo estudo dos clássicos do mundo grego, que nos falam «com uma voz viva e sonante» (§ 26), sobretudo Homero, «o modelo comum da juventude» (§ 28). «Voltemos aos antigos! Poetas, filósofos, historiadores, na medida em que todos eles colocam a natureza humana em corações humanos. A epopeia homérica e os diálogos platónicos não são, em primeiro lugar, obras de arte e livros de sabedoria. Apresentam sobretudo pessoas e pensamentos e é para estes que, em primeiro lugar, exigem um benévolo acolhimento» (§ 31).*

Herbart trata, a seguir, em longa exposição, do processo analítico *e do* processo sintético *da instrução. Em ambos os casos, estuda os interesses de* conhecimento, *nos seus três aspectos (empírico, especulativo e estético), e os interesses de* participação, *também nos seus três aspectos (simpatético, social e religioso).*

No fim do capítulo V, trata dos planos de estudo, *afirmando que «deverão considerar-se como os mais inúteis de todos os planos de estudo os planos escolares elaborados para países e províncias inteiras; e ainda aqueles que um conselho escolar decide* in pleno, *sem que o director escolar tivesse primeiro ouvido os desejos ou examinado as preferências ou fraquezas e ainda determinado as relações particulares mútuas de cada um e, de acordo com isto, elaborado a deliberação» (§ 59). «Confesso não sentir grande alegria quando os Estados tomam sobre si os problemas da educação como se se julgassem capazes, mediante o seu governo e vigilância, de conseguir o que só podem conquistar os talentos, a fidelidade, o génio e a virtude de cada um, que cria mediante a sua liberdade de movimentos e divulga mediante o seu exemplo. Por tudo isto, apenas fica a cargo dos governos afastar todos os obstáculos, aplanar caminhos, oferecer oportunidades e distribuir incitamentos – o que continua a ser um mérito grande e digno em favor da humanidade» (§ 59).*

Cremos resumir o essencial do sexto e último capítulo do Livro II – Resultado da instrução *– transcrevendo os seguintes*

parágrafos: «Escola – demos a esta nobre palavra o seu verdadeiro significado – quer dizer ócio; *e o ócio é património comum à especulação, ao gosto e à religião. A vida é a entrega do observador participante à mudança da actividade e passividade exteriores. A dura máxima que parece fazer da mudança a finalidade do ócio e da reflexão o meio dos aprofundamentos dulcificar-se-á e permitir-nos-á passar de uma palavra à outra e considerar a passagem da actividade e da passividade para o ócio e vice-versa como a respiração do espírito humano e como necessidade e sinal de saúde» (§ 21). «Eis o que poderíamos dizer sobre o género de disposição do espírito que a instrução multíplice ambiciona preparar na medida em que o permite o saber do tempo. Nele se reúne o prazer de viver com a elevação da alma, que sabe separar-se da vida» (§ 22). Assim, conclui Herbart, «o resultado da instrução harmoniza-se com o resultado da formação do carácter» (§ 28).*

O Livro III, constituído por seis capítulos, trata da fortaleza de carácter da moralidade. *O capítulo I procura elucidar o* conceito de carácter *que, segundo Herbart, «é a forma da vontade» (§ 2). O carácter tem uma parte objectiva e uma parte subjectiva (§ 5). A parte subjectiva é a que interessa à esfera moral (§ 8), mas é sobretudo à parte objectiva que deve dirigir-se a educação (§ 9).*

Os quatro momentos fundamentais da vontade e, consequentemente, do carácter, são: a «memória da vontade» (Gedächtnis des Willens), *a «escolha»* (Wahl), *o «princípio»* (Grundsatz) *e a «luta»* (Kampf) *(§§ 10-19). A esta tetracomia correspondem, como vimos, os graus da instrução (clareza, associação, sistema e método) e correspondem também, como veremos, os graus da disciplina moral: disciplina mantenedora* (haltend), *determinante* (bestimmend), *reguladora* (regelnd) *e sustentadora* (unterstützend) (Cf. Liv. III, cap. V §§ 3439).

O capítulo II, trata do conceito de moralidade, *depois de fazer a distinção entre a parte positiva e a parte negativa da moralidade (§§ 7-11), estuda os conceitos de «juízo moral»* (Sittliche

Beurteilung), de «entusiasmo» (Wärme), *de «decisão»* (Entschliessung) *e de «autocoacção»* (Selbstnötigung) *(§§ 12-16).*

No capítulo III – como se manifesta o carácter moral –, *afirma que «a decisão moral se situa entre aquilo que determina e aquilo por que é determinada» (§ 2). O que é determinável na faculdade apetitiva inferior é «o que se quer tolerar, ter e praticar»* (Was man dulen, haben, treiben wolle) *e as ideias determinantes, tiradas da filosofia prática – excluindo, porém, a ideia de perfeição (§ 6) –, são o «sentido da justiça»* (Rechtlichkeit) – *que inclui o «direito» e a «equidade» –, a «bondade»* (Güte) *e a «liberdade interior»* (innere Freiheit) *(§ 4). Estes seis conceitos correspondem aos seis interesses estudados no Livro II, ordenados sob os conceitos de* conhecimento *e de* participação.

O capítulo IV trata da marcha natural da formação do carácter. *Como para a instrução, não pode deixar de ter-se em consideração, no que se refere à formação do carácter, a influência «da experiência e do trato social» (§ 2). O que concorre para a educação do carácter é, em primeiro lugar, o «âmbito de apetites» do homem, em parte de origem animal e em parte derivados de interesses intelectuais (§ 11); em segundo lugar, «as capacidades individuais, juntamente com as circunstancias ou obstáculos exteriores» (§ 12); mas «tem de atender-se aqui, antes de tudo, a que a maior parte da actividade do homem culto se processa simplesmente do interior» (§ 13). Herbart estuda, a seguir, os quatro elementos que maior influência exercem no carácter, os mais importantes dos quais são três seguintes: «o círculo de ideias», as «disposições naturais» e o «género de vida» (§§ 15-33).*

O capítulo V tem por objectivo a disciplina *ou «cultura moral»* (Zucht). *Como vimos, a pedagogia herbartiana assenta em três conceitos fundamentais: o «governo»* (Regierung), *a «instrução»* (Unterricht) *e a «disciplina» ou «cultura moral»* (Zucht). *Estudados já os dois primeiros conceitos, importa estudar agora o terceiro. Da mesma maneira que o governo – «destinado a manter a ordem» (§ 3) – «tem de desaparecer mais cedo que a disciplina ou cultura moral», também esta «tem de terminar mais cedo*

que a instrução» (§ 4). A disciplina ou cultura moral, que é a «actuação directa sobre a alma do jovem, com intenção de a formar» (§ 6), tem de comum com o governo «o facto de actuar directamente sobre a alma» e tem de comum com a instrução «o facto de a formação ser a sua finalidade» (§ 5).

O capítulo VI aborda alguns objectos especiais da «disciplina» ou «cultura moral». *Herbart começa por dizer que quer ser «ainda mais breve do que acaso o plano desta obra poderia permitir: e isto por dois motivos» (§ 1) – porque, em certos lugares, teria que remeter para a sua* Filosofia Prática, *ainda não publicada nessa altura; e porque supõe que os seus leitores hajam estudado a obra de Niemeyer,* Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, *com a qual, aliás, não concorda inteiramente.*

Embora aproveitando as circunstâncias fortuitas, a «disciplina» ou «cultura moral» deve ser contínua, *coordenando e consolidando as conquistas que essas circunstâncias e ocasiões vão oferecendo e inserindo-as num plano organicamente dirigido (§§ 2-3).*

Herbart afirma que lhe não é possível elaborar aqui uma exposição sobre «o que têm de fazer a disciplina ocasional *e a* contínua *para formar o espírito de paciência* (Geduld), *de propriedade* (Besitzes) *e a actividade* (Betriebsamkeit), *ou para formar no jovem as ideias de justiça, de bondade e de liberdade interior...», mas que deixa «ao cuidado dos leitores, ou antes, dos educadores em exercício, a ponderação metódica de todos estes pontos» (§ 4).*

Chegará um momento de autonomia do educando – quando estiverem definitivamente fixados e consolidados os princípios que hão-de orientar o resto da vida – em que a «disciplina» ou «cultura moral» deixará de ser missão do educador. «Por isso, se continuará ainda a instrução, mesmo depois que quase tenha desaparecido a disciplina» (§ 25).

Eis um breve resumo do conteúdo de uma das obras clássicas da Pedagogia. Apesar dos enormes progressos feitos pelas ciên-

cias da educação, sobretudo no decurso do nosso século, a obra mais conhecida do promotor da pedagogia científica merece ainda estudo e aprofundamento.

JOAQUIM FERREIRA GOMES
Professor Catedrático
da Universidade de Coimbra

PREFÁCIO

Há duas razões para justificar a edição da "Pedagogia Geral" de Herbart. Primeiro, a obra já faz parte dos textos padrão de Pedagogia Científica. Depois, tem especial actualidade na situação presente, uma vez que a Pedagogia Histórica se interessa cada vez mais por Herbart. Este interesse resulta, provavelmente, da pouca atenção que a "Pedagogia Geral" despertou em 1806, o ano da sua publicação. Mais determinantes, contudo, terão sido, porventura, os equívocos a que Herbart esteve sujeito na segunda metade do século XIX.

No âmbito da nossa série de livros de bolso, é nossa intenção situar o texto da forma mais abrangente possível na nossa contemporaneidade. Não existe actualmente uma edição da "Pedagogia Geral" que tenha sido transposta em termos linguísticos, quer dizer ortográficos e de pontuação, numa versão mais moderna. Esta edição deve entender-se como uma tentativa nesse sentido. A modernização linguística tem, de resto, as suas limitações, na medida em que, através da modificação ortográfica ou de pontuação se poderá, porventura, fazer uma interpretação em vez de uma reprodução correcta. O editor teve acesso, na preparação da sua edição, à publicação original da "Pedagogia Geral" de Herbart, publicada em 1806 pela editora Johann Friedrich Röver em Göttingen. Embora este facto constituísse uma circunstância favorável para a adaptação da obra, tiveram contudo de ser amplamente consultadas e consideradas as edições completas mais fidedignas, uma vez que se pretendia chegar a uma versão linguística do nosso tempo.

O texto estabelecido não segue exclusivamente nenhuma das edições completas, partindo em vez disso da edição mais recente, verdadeiramente crítica dos escritos pedagógicos de Herbart, organizada em três volumes por Otto Willmann e Theodor Fritzsch de 1913 a 1919 em Osterwieck/Harz e Lípsia. No primeiro destes três volumes, da página 228 à página 417, está impressa a "Pedagogia Geral, deduzida da finalidade da Educação". A presente versão resultou de uma comparação desta edição com as edições completas de Hartenstein (12 volumes 1850/52) e de Kehrbach-Flügel (19 volumes 1887-1912). Sempre que pareceu necessário, foi também consultada a edição dos escritos pedagógicos por Bartholomäi na versão de E. v. Sallwürk (2 volumes 1903/06). Durante o trabalho, organizou-se uma secção de notas, de dimensão intencionalmente reduzida, para ajudar a compreender determinados contextos e diversas expressões. As notas de Herbart fazem parte do próprio texto e inserem-se nas respectivas páginas. Uma modificação maior do texto, que Herbart introduziu numa parte da edição, possivelmente ainda durante a impressão do texto, foi integrada para efeito de comparação na secção de notas.

No que respeita às partes destacadas do texto, a presente edição opta por uma simplificação. Partes especialmente acentuadas por Herbart são impressas a cheio. As outras ênfases – na maioria em itálico – aparecem em letra cursiva. Incluem-se certas partes em que a ênfase é feita por ele próprio e, em outras edições, é dada pela escrita pouco usual em maiúscula. É evidente que não foram introduzidos mais destaques.

Para melhor visibilidade do texto, foi adoptada a numeração correspondente aos parágrafos da edição de Willmann-Fritzsch.

Na ordenação do texto do capítulo Decurso "analítico" e "sintético" do ensino, Herbart teve de contentar-se,

por razões técnicas de impressão, com a simples disposição, em parte paralela, dos cursos de ensino. Como só havia espaço para duas rubricas em cada página, as colunas "Empirismo" e "Simpatia pelos homens" foram normalmente impressas, sendo as outras quatro impressas em duas páginas respectivamente. Deste modo, a edição original não apresenta a sequência planeada. A edição de Willmann--Fritzsch apresenta esta infeliz disposição do texto, estabelecendo um paralelismo entre todos os seus seis cursos de ensino. Embora isto correspondesse à comparação do âmbito do ensino prevista por Herbart, o facto é que surgem dificuldades de leitura devido à impressão em letra pequena e à divisão por diversas páginas de cada decurso analítico e sintético. Por estas razões, esta edição optou pela impressão em página inteira, seguindo a ordem das rubricas. Além do mais, um livro de bolso é ainda menos adequado do que a edição original para uma "disposição em colunas". É natural que seja mais fácil para o leitor estabelecer uma comparação e não se pretende seguramente fazer uma interpretação com esta disposição do texto.

PEDAGOGIA GERAL

deduzida da finalidade da Educação
de
Johann Friedrich Herbart

INTRODUÇÃO

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

2. 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 da 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 actividades e incentivos relativos ao objecto 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 exclui perigo, que é ágil na ponderação e na gestão do quotidiano 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 afectaram negativamente, e ainda relativamente aos empregados, aos parentes, aos companheiros, ao instinto sexual e à universidade! É claro que, no caso, em que o alimento intelectual é mais determinado pelo acaso do que pelo engenho humano e com um fraco sustento, nem sempre é possível despontar uma robusta saúde capaz de fazer face às intempéries!

3. 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 matrimónio. *A vida* é o oficio 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 género é demasiado dispendiosa. A vida do acompanhante vale, sem dúvida, mais do que a do jovem, quanto mais não seja pelo índice de mortalidade, uma vez que para o homem é maior a probabilidade *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 tudo tirar vantagem. Simplesmente o facto de educar um homem natural entre homens civilizados representa para o educador o mesmo esforço que custaria ao educando continuar a viver numa sociedade tão heterogénea.

4. 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"[1a/b]. 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 actores ou sonhadores. – De resto, a educação para o mundo tem possibilidade de êxito, uma vez que o mundo está aliado aos homens da sociedade.

5. 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 auto-suficiência, 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 conhe-

---

[1a] Diferentemente de Herbart e das restantes edições, aproximou-se nesta edição a estruturação do capítulo da respectiva secção do texto (Comparar p. 170). Herbart designa a secção por "V. Influências que dizem respeito ao aspecto moral do carácter." A formulação do texto refere: "Influências que dizem especialmente respeito aos traços morais do carácter". Uma vez que, objectivamente, isto quer dizer o mesmo – devendo certamente atribuir-se a diferente formulação a um lapso – inclui-se a formulação mais completa do texto na designação do capítulo.

[1b] John Locke, *Some thoughts concerning Education*, 1693, § 93. Herbart cita pela tradução de Rudolphis, 9.° volume da obra revista.

cimento 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 de 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) representem um trabalho intelectual capaz de *preencher* interesses, e, ao lado do qual, todos os jogos infantis se tornam fúteis à própria criança até desaparecerem.

6. Porém, este 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.

7. Isto representa o máximo que a humanidade é capaz de fazer em cada momento da sua existência, ou seja,

apresentar aos jovens, de forma condensada, todo o êxito das suas experiências, quer como ensinamento, quer como advertência.

8. A educação convencional procura prolongar os males actuais. 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 cómodos, como seja, aquilo que pedagogos meticulosos estragaram e o que se afigura demasiado difícil para as crianças. No entanto, o *primeiro* é susceptível de ser modificado, enquanto o *segundo* não é verdade.

9. É evidente que cada um pela sua experiência considerará certas ou erradas estas considerações. Eu falo pela minha, outros falarão pela sua. 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? Os nossos mais recentes pedagogos[2] conseguiram muita coisa nova e experimentaram a gratidão da humanidade, do qual se podem alegrar intimamente! Mas poderão eles determinar a partir da *sua experiência* o que se pode conseguir com a educação, tudo o que se consegue alcançar com crianças?

10. Aqueles que tanto gostam de basear a educação *unicamente* na experiência deveriam, pelo menos, olhar uma vez com atenção para as outras ciências experimentais.

---

[2] Com "os mais recentes pedagogos" refere-se Herbart a Pestalozzi e aos seus discípulos.

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 contrárias 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. *Os resíduos das experiências pedagógicas são os erros cometidos pelo educando na idade adulta.* 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 registadas para eles as experiências de grandes homens! No entanto, a medicina é tão fraca, a ponto de se ter tornado *justamente* o solo fértil, no qual agora crescem com tanta abundância os mais recentes filosofemas[3].

11. Será este também, em breve, o destino da Pedagogia? Será que ela também se irá tornar o joguete das seitas[4] as quais, sendo elas próprias um joguete do tempo, arrastaram há muito consigo, no seu ímpeto, todo o sublime e quase não tocaram até aqui o mundo aparentemente inferior das crianças? 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

---

[3] O sistema panteísta de Schelling foi influenciado pela medicina.

[4] Com "seitas" refere-se aos diversos sistemas pós-kantianos.

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 a preparação à iniciação. Os relegados vão assim parar a outras mãos – e quais? – mas então já terão perdido toda a sua frescura natural.

12. Seria seguramente melhor se a Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus *próprios conceitos* e cultivasse mais um pensamento *independente.* Deste modo, tornar-se-ia o centro de um círculo de investigação, já sem correr o perigo de ser regida por um estranho conceito, à semelhança de uma província conquistada e distante. Só nas circunstâncias em que toda e qualquer ciência se esforçar por se orientar à sua maneira e com a mesma força que as ciências afins, pode surgir um benéfico intercâmbio entre todas. Convém à própria Filosofia que as outras ciências venham ao seu encontro pela reflexão, e – é certo que não a Filosofia em si – mas o actual círculo filosófico parece necessitar que lhe seja apresentado um maior número de pontos de vista, a partir dos quais se possa orientar em todas as direcções[5].

---

[5] Quando já estava impresso um certo número de cadernos da "Pedagogia Geral", Herbart modificou as secções 11 e 12 ("Será que também a Pedagogia" ... até ... "orientar em todas as direcções"). Deste modo surgiram duas versões ainda que a "Pedagogia Geral" tenha aparecido numa só edição. A versão posterior da secção 11 e 12 é do seguinte teor: "Para que em breve não seja também este o destino da Pedagogia, deverá precaver-se deste livrinho! "Ora aqui está", exclama-se bem alto, "ora aqui está um novo filósofo, mais recente que os mais recentes, que agora quer envenenar as fontes da vida intelectual, tal como esses que põem em perigo o bem-estar físico! E é pior que eles, porque actua secretamente. Ninguém, excepto ele, conhece o seu sis-

13. Do educador exigi ciência e capacidade intelectual. Ainda que para outros a ciência seja uns óculos, para mim corresponde ao olhar, ao melhor que os homens possuem para observar as questões que lhes dizem respeito. Não estando as ciências isentas de erros nos seus ensinamentos, não são por essa razão unânimes entre si. O que é incorrecto trai-se, ou pelo menos aprendemos a ser prudentes nos pontos de desacordo. Contrariamente, 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 contacto com o mundo. Com efeito, os erros da ciência são originalmente erros dos homens, mas só daqueles com cabeças privilegiadas[6].

---

tema e já faz reformas segundo o dito sistema! Vinde, arrancai a erva daninha, pois que ainda é nova e fraca!"

Estejam descansados, meus senhores! Este livro é pequeno demais para os incomodar, demasiado obscuro para ser efectivo. Destina-se aos meus amigos e fundamenta-se, aqui e acolá, sobre ideias que até só divulguei oralmente. Como poderia eu ousar reportar-me diante de vós à *Filosofia*, uma vez que os senhores parecem até conhecer algo de mais exacto do que a *Matemática*? Ou deveria acaso encontrar no vosso *sentimento* um defensor? Do vosso ponto de vista tirei a prova. Nada mais encontrei aí do que contar e medir, dando tão pouca importância à *forma* das coisas, que até permitis um jogo arbitrário com a *inclusão* de figuras. A questão que pusera era a respeito do que *devia ser*, do que *a natureza das coisas acarreta consigo* e o que se deve criar para realizar essa arte, se acaso não existir. E a questão continua ainda a ser a mesma. Surgiram respostas em função de pretextos relativos ao que é cómodo e útil, e é isso que se quer determinar com experiências. Não quero omitir as experiências. É melhor realizá-las do que falar delas. Porém, simples palavras têm de ensinar de outro modo para poderem obter reconhecimento.

[6] Também o parágrafo 13 (Do educador ... "não unânimes entre si") foi posteriormente modificado estilisticamente por Herbart. Repro-

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*, consequentemente, uma expressão inexacta e, por enquanto, um conceito vazio, que a Pedagogia não deve ainda por muito tempo adoptar.

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 direcções semelhantes se entrecortam de modo uniforme e onde o olhar se pode orientar por si, mesmo sem exercícios prévios. É um mapa assim que eu aqui apresento para os inexperientes que querem saber que tipo de experiências devem *procurar e preparar. Qual é a intenção* do educador ao começar o seu trabalho: esta reflexão *prática* (pelo menos, por agora,

---

duzimos igualmente na forma integral a segunda versão desta passagem: Regresso ao meu horizonte, procurando determiná-lo melhor. Exigi do educador ciência e capacidade intelectual. Não considero a ciência uns óculos mas sim um olhar, nomeadamente o melhor olhar que os homens têm para observar as questões que lhes dizem respeito. É certo que nem todas as ciências são, como a matemática, isentas de erros nos seus ensinamentos, mas é precisamente por isso que não são unânimes entre si; ...

apresentada em detalhe até às normas que se devem escolher segundo os conhecimentos actuais) 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 ingénuo, 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.

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*. Desde já confesso não conceber a educação *sem ensino*, assim como já referi previamente, pelo menos neste escrito, que não concebo um ensino que não eduque em simultâneo. 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 escolhe. 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 isto 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 actividades e exercícios que deve prosseguir com continuidade. Neste contexto, teríamos absoluta necessidade de um grande número de *monografias pedagógicas* (Instruções para o

uso de um determinado meio de instrução), mas que deveriam ser escritas segundo um plano bem determinado. Procurei dar um exemplo de uma tal monografia através do meu "ABC da Intuição", que cometeu o erro até agora de se apresentar de um modo isolado, sem se poder apoiar em nada, nem tão-pouco basear-se em qualquer coisa de novo. Para obras deste género há um número suficiente de assuntos mais vastos. Ter-se-ia de considerar como força pedagógica o estudo da Botânica, o de Tácito, a leitura de Shakespeare e tantas outras coisas. Não ouso, porém, exortar ninguém a tal trabalho, porque teria de pressupor como aceite e intimamente concebido o *plano*, no qual tudo isto pudesse caber.

17. Porém, para salientar o pensamento geral – a educação *através do ensino* – vamos deter-nos no oposto, ou seja, a educação *sem* ensino! Vêm-se frequentes exemplos a esse respeito. Aceitam-se, de um modo geral, educadores e não aqueles que têm maior número de conhecimentos. Há, porém, entre eles (especialmente entre as educadoras) os que, pode dizer-se, nada sabem ou não conseguem fazer uso daquilo que sabem de um ponto de vista pedagógico, entregando-se, no entanto, com grande diligência à sua tarefa. O que podem eles fazer? Apropriam-se dos sentimentos do educando e, prendendo-o por esse laço, abalam incessantemente a mente do jovem de tal modo que esta não se consegue perceber a si mesma. Como se pode então formar um carácter? O carácter 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, esbo-

çando planos que, na primeira oportunidade, são postos em prática e, se tiverem êxito, fundamentam um carácter precisamente *no lugar* que não era do vosso conhecimento. É precisamente por isso que a intenção e o êxito da educação costumam estar tão 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 quotidiana, com a diferença de que o lugar incómodo foi trocado pelo mais cómodo. Aprende-se a dominar, obedecendo. Já as crianças pequenas tratam as suas bonecas exactamente da mesma maneira como são tratadas.

18. A educação *através* do ensino considera ensinamento tudo aquilo que se apresenta ao jovem como objecto de *observação*. Inclui-se aqui a própria disciplina[7] a que ele é submetido. Esta será muito mais eficiente como *modelo de uma energia que mantém a ordem*, do que actuaria como inibição directa 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 objecto 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

[7] Posteriormente (Livro III, cap. 5, § 18) diz que, neste lugar e de acordo com a sua concepção, se deveria falar de "governo" em vez de "disciplina". Na introdução limitara-se a seguir a linguagem corrente.

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.

19. Para a educação através do ensino, exigi ciência e capacidade intelectual – uma ciência e capacidade intelectual *tais*, que sejam capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo. "E porquê do todo? Porquê do distante? Será que o que é próximo não é importante, nem suficientemente claro? Não será que está cheio de relações que, se não tiverem sido reconhecidas e avaliadas correctamente nos seus mínimos e mais simples aspectos, menos probabilidades têm ainda de serem devidamente compreendidas no seu aspecto global pelo conhecimento mais vasto? É de pressupor que essa exigência irá sobrecarregar a educação com o peso da erudição e dos estudos linguísticos, com prejuízo da formação física, da prontidão nas artes e da jovialidade social."[8]. O receio justificado perante tal desvantagem não nos deve levar a suprimir esses estudos! Necessitam de uma outra orientação, para que, sem se alargarem demasiado e relegarem o resto para segundo plano, nunca passem de um meio e jamais se afastem da finalidade principal, mas que possam desde o princípio dar rendimentos constantes e em abundância. Se uma tal orientação não fosse possível, se a *pesada e demolidora pressão* do estudo habitual do latim estivesse na natureza do objecto, seria necessário fazer contí-

[8] Esta passagem não deve entender-se como uma citação. Aqui o que se pretende dizer é que Herbart fala literalmente sobre o que poderiam ter feito os filantropistas.

nuos esforços no sentido de banir a erudição escolar para recantos isolados, tal como se fecham nas ânforas dos boticários os venenos com rara aplicação médica. Partindo, porém, do princípio que se pode realmente iniciar um ensino sem preparativos demasiado complicados e confusos, um ensino capaz de atravessar directa e rapidamente o campo da erudição sem aí se deter muito, poder-se-á então ainda aceitar a objecção anterior que defende que, desse modo, as crianças seriam desnecessariamente afastadas do mais próximo e levadas precipitadamente para viagens no âmbito do desconhecido? Poder-se-á manter a afirmação, após uma meditação mais profunda e imparcial, que o próximo é claro para as crianças e cheio de relações, cuja apreciação se poderia tornar a base do modo de pensar correcto? Deixemos, no entanto, os objectos físicos: é certo que não são de si explícitos e compreensíveis aos olhos e à razão, não obstante toda a proximidade sensível, mas quero evitar repetir-me no que diz respeito a triângulos e à matemática. Quero agora falar do homem e das condições humanas! O que é que aqui quer dizer *próximo*? Não é evidente a *distância* entre o adulto e a criança? *É tão grande como o tempo, cuja longa sequência nos levou ao actual estádio 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 com isso 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 se dirá do infantil! A própria *intenção* de dar formação, já de si, falseia as obras para crianças e é que se esquece que cada um – e a criança também – tira a sua parte daquilo que lê, avaliando à sua maneira o que foi escrito juntamente com o autor. Apresentai às crianças – e bem claro – o mal, mas não como objecto de desejo. Elas descobrirão que é mal. Interrompei um conto com um raciocínio moral. Elas achar-vos-ão um narrador enfadonho. Apresentai só o bem e elas 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 representações 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 tenha a pretensão de apresentar o pior ou o melhor, apenas que um certo tacto suave e de moralidade latente faça o possível para que o interesse pela acção 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 quantos 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 reflecte o *seu próprio tempo*), seria ainda necessário centuplicar os vossos esforços para eles corresponderem ao objectivo. 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. Como se havia de concluir de toda a literatura *futura* o que pudesse servir ao jovem, que *ainda não chegou* onde nós estamos! Conheço apenas um único lugar onde se poderia ir procurar essa narrativa – à infância clássica dos gregos. E penso, em primeiro lugar, na Odisseia.

20. É à Odisseia que devo uma das experiências mais agradáveis da minha vida e, em grande parte, o meu amor pela educação. Através desta experiência, *não aprendi os motivos.* Esses já os reconheci com clareza suficiente para começar, na minha actividade de pedagogo, por mandar pôr de parte a dois rapazes, um de nove e outro de oito anos incompletos, o "Eutropius", tendo-os mesmo obrigado a ler o grego, designadamente Homero, e isto sem aquela pretensa preparação com a confusão das antologias.

Errei pelo facto de estar demasiado agarrado à rotina escolar, ao exigir com rigor a análise gramatical, uma vez que, para este começo, deveriam apenas ensinar-se as mais *seguras características da flexão*, e isto deveria, de preferência, ser mostrado através de uma repetição incansável, em vez de ser exigido à criança através de insistentes perguntas. *Faltou-me* toda e qualquer preparação histórica e mitológica, tão necessária para este efeito, para uma mais fácil explicação e que o homem culto, com *verdadeiro tacto pedagógico*, poderia tão facilmente obter! *Incomodaram-me* influências vindas de longe e preferi muita coisa próxima e de que sou devedor. Nada se opõe, porém, à minha esperança de não dever considerar a natureza boa de jovens sãos como uma raridade, mas que, tal como no meu caso, reverterá a favor da maioria dos educadores. Como posso, todavia, facilmente imaginar uma arte muito maior na realização desta tarefa do que foi a minha primeira tentativa, julgo que desta minha experiência (em que levei um ano e meio para ler a Odisseia) aprendi que este começo não só é susceptível de *ser posto em prática*, como é ainda saudável para a educação particular e que, nesta esfera, existem de um modo geral possibilidades de êxito, se aqueles professores, que se entregam a esta questão não somente com um espírito *filológico*, mas também pedagógico, quiserem determinar melhor alguns aspectos para ajuda e cuidado do que no caso presente o tempo e o lugar mo permitem. Nada quero decidir sobre o que se poderia fazer nas escolas. Porém, se fosse simplesmente o meu caso, tentaria com optimismo e com a convicção de que, no caso de não ter êxito, o mal nunca seria maior do que na prática usual da gramática e dos autores latinos. Entre estes não há para toda a adolescência um único que pudesse servir de *introdução* à Antiguidade. Seria adequado que eles *se seguissem*, desde que Homero e alguns outros gregos lhes tivessem antecedido. Porém, da maneira como até hoje têm sido usados, seria certamente

necessário um elevado grau de preconceito dos eruditos para suportar, num ensino de modo nenhum educativo, tantos anos, tantas canseiras, tanto sacrifício da jovialidade e de todas as emoções mais vivas do espírito. Reporto-me a vários reformadores do ensino que foram mais esquecidos do que refutados e que, pelo menos, chamaram a atenção para um grande mal, embora não tivessem encontrado solução para ele.

21. O que foi dito é suficiente para dar a conhecer esta proposta, embora *não seja suficiente* para a esclarecer nas suas infinitas e diversas relações mas, para tal, isto é apenas um começo, se porventura alguém fizesse tensões de formular num pensamento *a totalidade* deste escrito e trazê-lo consigo durante anos. Eu, pelo menos, não anunciei precipitadamente o que aprendi. Há já mais de oito anos que iniciei a minha experiência e, desde então, tive tempo para reflectir sobre isso. –

22. Passemos ao geral! Imaginemos a *Odisseia* como *ponto de ligação* de uma *relação* entre educando e professor, a qual, na medida em que eleva um na sua própria esfera, já não rebaixa o outro, iniciando-o cada vez mais num mundo clássico, apresentando-lhe, ao longo do progresso que ele vai fazendo, o mais interessante símbolo do grande avanço da humanidade, tudo isto preparando reminiscências, as quais, presas às obras eternas do génio, têm de despertar de novo mediante o regresso às mesmas. É assim que uma estrela familiar costuma evocar aos amigos as horas em que em conjunto a observaram. –

23. Será, porventura, pouco interessante que o entusiasmo do professor se fundamente na escolha da matéria? Exige-se que a pressão exterior lhe seja aliviada, mas realiza-se menos de metade, enquanto se não afastar o que for

mesquinho, que repele os mais argutos e se prende aos mais preguiçosos!

24. 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 subtil e sedutora: percebe o que é importante, sem conseguir distinguir o efémero do duradouro. Uma única maldade representa um erro e a sua arte de melhorar consiste em comover benevolamente umas quantas vezes. De que outro modo se pode avaliar isto, se as próprias emoções fortes das profundezas da alma (que, aliás, o educador tem de controlar e empregar frequentes vezes *no caso de naturezas robustas)* passam tão facilmente? Aquele que pondera apenas a *qualidade* das impressões e não a sua *quantidade*, desperdiça as 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 acção. No longo percurso da juventude há tantos e tão variados momentos, cada um dos quais afectando 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 isto 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 repen-

tinamente com a sensação de quem ri de um susto infundado.

25. 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 se sobrepor aos aspectos desfavoráveis do meio ambiente, mas também de dissolver e de reunir em si o que for favorável ao mesmo meio ambiente. 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 o podem conduzir bem! –

26. 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 reflecte 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. –

27. 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 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.

LIVRO PRIMEIRO

A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO. SENTIDO GERAL.

1.° CAPÍTULO

O governo das crianças

1. Poder-se-ia pôr em dúvida, se este capítulo faz ou não efectivamente parte da Pedagogia ou se não se deveria incluí-lo nas secções 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 heterogéneas para que se chegue à perfeição mediante a força concentrada do génio, 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 o seu olhar e com a sua acção no íntimo das almas. Porém, manter as crianças em ordem é um 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 ter uma compreensão da pressão exterior através de um pequeno *domínio*. Por isso, se diria do autor que o omitisse numa Pedagogia, que ele não percebe nada de educação. E, na

verdade, ele próprio se veria na necessidade de se criticar, pois por pouco que convenha àquelas diferentes ocupações serem totalmente amontoadas, verdade é que também, na prática, se não podem totalmente separar. 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. Se, por fim, tiver que se repartir entre o verdadeiro educador e os pais tudo o que faça parte da *educação* das crianças, então terá de se fazer um esforço no sentido de se organizarem devidamente de *ambos* os lados as relações, que se apoiam reciprocamente.

I. **Finalidade do governo das crianças**

2. 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[9].

3. 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.

4. 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.

5. 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.

---

[9] Herbart iniciou as suas aulas sobre Filosofia Prática no ano de 1803. A obra "Filosofia Geral" foi publicada em 1807.

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

II. **Medidas do governo das crianças**

7. A primeira medida de todo o governo é a *ameaça,* e todo o 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.

8. 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 próprios da irreflexão infantil transformam a simples ameaça em algo de tal modo inseguro, que se considerou há muito o *controlo* como o meio que o governo das *crianças* menos poderia dispensar do que qualquer outra forma de disciplina.

9. Quase não ouso manifestar abertamente a minha opinião sobre o controlo. Pelo menos, não o apresentarei de forma pormenorizada e urgente, caso contrário os pais e os educadores poderiam atribuir a este livro suficiente importância para poder ser prejudicial[10]. Talvez tenha tido

---

[10] As concepções de Herbart no que se refere à vigilância das

a infelicidade de experimentar tantos exemplos de efeito imediato, que resultam das severas vigilâncias nos institutos públicos e talvez esteja demasiado preso ao pensamento (tomando em consideração a protecção da vida e saúde física) de que rapazes e jovens têm se de expor a perigos para se tornarem homens. Talvez seja suficiente lembrar em poucas palavras que o controlo rigoroso e constante é igualmente incómodo, 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 se podem encontrar através de uma busca individual. Por fim, em virtude de todas estas razões, o carácter, 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 excepção, 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. Porém, se se quiser impor o controlo como regra, não se exija agilidade, espírito inventivo, ousadia ou comportamento confiante daqueles que cresceram sob tal pressão.

---

crianças no contexto da educação opunha-se a toda a tradição, especialmente às opiniões dos filantropistas.

Deve esperar-se pessoas de quem é próprio terem sempre a mesma "temperatura", que se acomodam a uma monótona e indiferente mudança de tarefas estabelecidas, que evitam tudo o que é elevado e raro e que preferem entregar-se a tudo o que é cómodo e comum. – Aqueles que concordam comigo neste aspecto não devem, no entanto, pensar que podem reivindicar a educação de grandes caracteres pelo simples facto 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!

10. Talvez me aproxime de novo dos restantes pedagogos ao referir a ajuda que o governo das crianças tem de preparar nas suas almas: – Refiro-me a *autoridade* e *amor.*

11. O espírito inclina-se perante a autoridade, que se opõe ao movimento singular do espírito, podendo deste modo servir muito bem para dominar uma vontade em formação que pudesse ser errónea. É absolutamente indispensável nas naturezas mais vivas, pois que 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 con-

cretizado, 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.

12. 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 compostura 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 exige pode formar-se de duas maneiras: o educador aceita os sentimentos do educando e associa-se a eles com toda a subtileza, 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.

13. O amor do jovem, porém, é transitório e passageiro, se não adquirir suficientemente características de hábito. Um maior período de tempo, solicitude carinhosa,

estar só, eis o que fortalece estas relações. – Não será necessário, porém, fazer referência ao amor. Uma vez conquistado, facilita o governo, mas é tão importante para a educação em si – na medida em que comunica ao educando a orientação intelectual do educador – que merecem as maiores censuras aqueles que, de tão bom grado e de forma tão perniciosa, se servem dele para *provar egoisticamente* o poder sobre as crianças! –

14. A autoridade compete mais naturalmente ao pai, a quem todos seguem e para quem todos se voltam. É ele que determina ou altera as disposições dos assuntos domésticos e é, pois, nele que mais se salienta a superioridade do espírito, uma superioridade que tem o direito de censurar ou apoiar com poucas palavras de desaprovação ou de aprovação.

15. O amor cabe mais naturalmente à mãe, que, com sacrifícios de toda a espécie, aprende como ninguém a perscrutar e a compreender as necessidades da criança, e que desenvolve e cria entre si e a criança uma linguagem muito antes de qualquer outra pessoa encontrar os meios de comunicação com a criança. A mãe, favorecida pela fragilidade do sexo, consegue muito facilmente encontrar o tom de compreensão nos sentimentos do seu filho, tom esse, cuja suave força, se for bem aplicada, jamais deixará de alcançar o seu efeito.

16. Se a autoridade e o amor são os melhores meios para manter o efeito da submissão inicial da criança, tanto quanto exige a posterior disciplina, poderia concluir-se que o melhor será que este governo resida nas mãos daqueles em que a natureza o confiou, pois que a formação do horizonte intelectual, ao contrário da educação em si, só poderá partir das pessoas, cujo treino especial permita per-

correr em todas as direcções a distância do pensamento humano, permitindo distinguir, com a maior exactidão possível, aquilo que nele é mais elevado e mais profundo, mais difícil ou mais fácil. Contudo, uma vez que a autoridade e o amor têm indirectamente tal influência na educação, o educador jamais deve arrogar-se do direito de realizar a sua tarefa só por si, excluindo os pais – tarefa essa para a qual e, com base na confiança, ele recebeu uma autorização sempre limitada. Com isso perturbaria a eficácia de forças para as quais dificilmente encontraria substituto.

17. Porém, se o governo das crianças deve estar a cargo de outras pessoas que não os pais, torna-se necessário estabelecê-lo da forma mais *fácil*, o que depende *da relação de flexibilidade infantil relativamente ao âmbito* que encontra. Nas cidades, as criânças podem causar muito dano a muitas pessoas. Aqui têm de ser mantidas dentro de estreitos limites e, tanto mais isto, porque se incentiva e aumenta a flexibilidade pelo exemplo que as crianças dão umas às outras. Por isso, em parte alguma é mais difícil o governo do que em institutos nas cidades – que, é certo, se designam *institutos educacionais,* mas dificilmente de direito, pois onde já o governo é tão penoso, o que dizer da educação? No campo, os institutos *poderiam* tirar vantagem da grande liberdade, se também aqui a responsabilidade para com tantos não aconselhasse muitas vezes a medidas prudentes que, para evitar males incertos, trazem consigo danos mais reais e gerais. – Porém, com toda a razão, há muito que os educadores resolveram oferecer às crianças grande número de ocupações agradáveis e inofensivas, para deste modo *desviar* a agitação, que é demasiado difícil de *conter.* Já se disse tanto a esse respeito, que realmente nada preciso de acrescentar. – O governo terá mais probabilidade de êxito onde o ambiente for de forma que a flexibilidade infantil encontre em si os trilhos daquilo que é útil e nele se esgote.

III. **Superação do governo mediante a educação**

18. A ameaça, em caso de necessidade posta em prática pela força, e o controlo 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 a levar a atingir o tom exacto. A obediência *pronta, de efeito imediato e de boa vontade*, e que os educadores considerem, não sem razão, triunfo seu, quem a 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.

19. 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, então pode mostrar-se-lhe que, se necessita, como condição para uma 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 a 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.

IV. Considerações sobre a educação em geral em oposição ao governo

20. De igual modo, a educação em geral conhece o que se pode chamar coacção. 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* (sem qualquer acréscimo), de modo que ambas as expressões requerem grande sensatez no seu emprego, uma vez que dão a entender ao educando o que só pode constituir uma excepção, 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.

21. 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.

22. 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 contacto afectuoso 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 atractivo. 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 coacção orientar, segundo o seu critério, a atenção e a disposição do espírito do jovem.

23. Não as poderá, no 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 reflectir 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 directo 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 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.

24. 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 afecto – tudo isto de nada ajudaria a melhor das boas vontades e embaraçaria a mais subtil sensibilidade. Quando se educa é preciso falar muito! E há que improvisar, podendo-se prescindir, é certo, do artifício, mas não da forma.

25. Quantas vezes é necessária ênfase que, no entanto, deve ser isenta de dureza! E onde ir buscá-la senão a uma expressão de surpresa? A uma gravidade que se vai continuamente aprofundando e que fica inquieta de saber como vai terminar? Ou a medidas que tanto constróem como destróem aquilo que será uma lembrança de esperanças iludidas ou realizadas? A personalidade recolhe-se, libertando-se como que se fosse de um desequilíbrio que

parecia troçar dela. Ou então manifesta-se, elevando-se acima da mesquinhez, que se tornou para ela demasiado estreita. O educando vê os fios soltos, reflecte para a frente e para trás, apercebe-se da verdadeira razão ou dos meios exactos 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. – Estas expressões são demasiado gerais e fugitivas. Buscai, pois, vós próprios exemplos para as explicar.

26. 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.

27. O educando terá muitas conclusões a tirar no convívio que tem com o educador, antes que se manifeste a subtil 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.

2.° CAPÍTULO

A Educação em geral

1. 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.

2. "Um dia me agradecerás!", diz o educador ao rapaz lavado em lágrimas. Com efeito, só esta esperança pode desculpar as lágrimas que ele 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.

3. 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 objectivos do homem futuro, pelos quais ele um dia nos ficará agradecido por termos escolhido esses objectivos 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.

I. **Finalidade da educação: simples ou múltipla?**

4. A procura de uma unidade científica induz muitas vezes o intelectual a querer condensar ou a 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 corresponder à unidade do conhecimento a unidade das coisas e a postular esta relativamente àquela! Este género de erros não afectam 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 do princípio que porventura se apresenta, resulta efectivamente *toda* a ciência? Em terceiro lugar, se *esta* construção da ciência e a perspectiva que ela apresenta são as únicas, ou se afinal há outras, ainda que menos metódicas, mas contudo, *naturais* e que não se podem, por conseguinte, excluir completamente. Num ensaio, apenso à segunda edição do meu "ABC da Intuição", abordei a moralidade, segundo o método que aqui parece necessário, do fim último da educação[11]. Sou levado a pedir que se compare exactamente o

[11] O apêndice à 2.ª edição do "ABC da Intuição" é constituído pela obra "Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung", 1804.

ensaio ou mesmo toda a obra com a presente. Pelo menos terei de presumir que assim acontece, de modo a evitar repetições. Para a correcta 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 *educação 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. O próprio ensaio, porém, poderá mostrar como 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. – Em conformidade com isto, 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. Ora a educação não pode esperar até que – um dia – os estudos filosóficos se resolvam. Deve, pelo contrário, desejar-se que a Pedagogia se conserve tão independente quanto possível das dúvidas filosóficas. Por todos estes motivos, escolho aqui um caminho que seja mais fácil e menos tortuoso para os leitores e que para a ciência abranja mais directamente todos os pontos, ainda que este caminho não seja tão vantajoso para uma reflexão minuciosa e resumo do todo, na medida em que fica sempre alguma coisa de considerações fragmentadas, faltando, por outro lado, alguma coisa na unificação mais completa do diverso. Isto dirige-se àquelas pessoas que se

sentem chamadas a *formular juízos* – ou melhor, aos que se sentem designados a construir eles próprios uma pedagogia a partir dos *próprios* meios.

5. 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 objectivos que o educando vai impor a si mesmo, futuramente como adulto, esses objectivos 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 actividade do homem futuro. Por conseguinte, não pode vinculá-la agora a pontos isolados, nem tão-pouco enfraquecê-la por distracção. 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 em que todos estão de acordo: *visto que a aspiração humana é múltipla, também os cuidados respeitantes à educação têm de ser múltiplos.*

6. Com isto, porém, 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 objectivos do educando reparte-se pelo âmbito dos objectivos *simplesmente possíveis*, que ele um dia, porventura queira seguir numa extensão maior ou menor, ou então por um âmbito totalmente isolado do dos *objectivos necessários,* de que ele jamais se poderia perdoar a si mesmo se os tivesse negligenciado.

---

* Por consideração científica, tenho que anotar neste ponto que, para mim, não são princípios os conceitos e proposições a que se pode simplesmente subordinar o que é diverso, sem que deles sejam uma consequência com absoluta necessidade.

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

II. Multiplicidade do interesse – Força de carácter da moralidade

7. **1.** Como é possível ao educador captar de antemão as *possíveis* finalidades futuras do educando?

8. O aspecto objectivo destes intuitos, como coisa do simples arbítrio, não tem qualquer interesse para o educador. Para o educador só pode ser objecto 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 actividade, com que este terá de contribuir para as suas pretensões, é para *este* objecto de avaliação segundo o princípio da *perfeição*. Portanto, não está em causa um determinado número de finalidades isoladas (que, de um modo geral, não podemos conhecer de antemão), mas sim a *actividade* do homem em crescimento – o quantum do seu incentivo e dinamismo interiores e directos. Quanto maior for este quantum – *quanto mais pleno, extenso e em si harmónico* – tanto mais completa e segura será a nossa benevolência.

9. Simplesmente a flor não deve rebentar o cálice – a abundância não pode tornar-se fraqueza mediante dispersão demasiado *continuada*. – 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 de 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 objectos 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 harmónica.* Com isto deve ter-se alcançado o sentido da expressão usual: *a formação harmónica de todas as potencialidades,* a propósito da qual se deveria pôr a questão: o que se pensa da uma *multiplicidade de forças espirituais* e o que poderá significar *harmonia de diversos tipos* de faculdades?

10. **2.** Como há-de o educador apropriar-se da finalidade *necessária* do educando?

11. Uma vez que a moralidade tem, segundo uma compreensão exacta, a sua sede exclusivamente na vontade própria, compreende-se sem mais, que a educação moral tem de produzir, não uma determinada exteriorização das acções, mas sim a compreensão, juntamente com a respectiva vontade, na alma do educando.

12. 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 resultado das suas especulações se pode ou não pensar em educação.

13. Olho para a vida e encontro muitas pessoas, para quem a moralidade é algo que limita e, muito poucas, para quem é um princípio da própria vida. A maioria das pessoas tem um carácter *estranho* à bondade e um plano de vida apenas de acordo com a sua arbitrariedade. Ocasionalmente praticam o bem, evitando de preferência o mal, se o melhor conduzir ao mesmo objectivo. Princípios morais são-lhes enfadonhos, uma vez que, para eles, daí nada mais resulta do que pontualmente um impedimento ao livre fluir do pensamento. Eles aceitam de bom grado o que vá de encontro a esse impedimento. O jovem libertino goza da sua simpatia, se por vontade própria cometer alguma falta, desculpando do fundo do coração tudo o que não for ridículo nem perfido. Se a missão da educação moral consiste em incluir o educando na categoria *destes*, então a tarefa é fácil. Só precisamos de cuidar que se desenvolva no sentimento da sua força, sem ser provocado nem ofendido, e que receba certos princípios de *honra* que se possam facilmente implantar, pois que falam da honra, não como produto de árdua conquista, mas de uma posse concedida pela natureza e que só em certas ocasiões tem de ser preservada e feita valer segundo fórmulas convencionais. – Porém, quem nos garante que o *futuro* homem não vai *procurar* por si o bem, fazendo-o objecto da sua vontade, objectivo da sua vida e norma da sua autocrítica? Quem nos protege então contra a severidade, que, nesse caso, cairá sobre nós? O que responder, se ele nos pedisse explicações pelo facto de termos ousado antecipar-nos ao acaso, que *porventura!* poderia ter trazido melhores oportunidades de uma elevação íntima do espírito e *seguramente* não a *convicção de que se foi educado?* Há exemplos desta natureza! Porém, nunca é

seguro uma pessoa proclamar-se gestora de outra, se não se tem vontade de fazer as coisas como deve ser. Perante um homem de severos conceitos morais, certamente que ninguém quereria sucumbir a uma tão pesada acusação, a não ser quem se arvorou de ter uma influência sobre ele, a qual o poderia ter feito *pior*.

14. O objectivo 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 objectos da vontade, e que, de acordo com elas, se determine o conteúdo íntimo e real do carácter, 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 desabituou de meias verdades, para se deixar por vezes condescender sob a forma de hedonismo. – O meu pensamento principal é, portanto, claro.

III. A individualidade do educando como ponto de incidência

15. O educador aspira ao geral. O educando é uma pessoa individual.

16. Sem transformar a alma numa mistura de todo o género 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.

17. Por muito que nos sintamos compelidos a experimentar por tentativas a *flexibilidade* de tais disposições e, de modo nenhum, falar em função do respeito pela sua superioridade em relação à nossa inércia, podemos ver antecipadamente que 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 *simples 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 facto de vários se prepararem e se destinarem a ocupações diversas. 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. –

18. 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. Para tal, exige-se especialmente que o educador distinga bem as *suas* próprias casualidades e esteja bem atento aos casos em que pretenda uma actuação diferente da do educando, não havendo vantagem especial para um ou para o 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 facto 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.

IV. Sobre a necessidade de reunir as finalidades anteriormente diferenciadas

19. Não foi possível, desenvolver a nossa intenção pedagógica a partir *de um* ponto único, sem ignorar as diversas exigências contidas nesta questão, mas temos, pelo menos, de reconduzir *a um* ponto o que há-de ser a finalidade de um único plano. Pois onde haveria de começar, de outro modo, o nosso trabalho, onde terminar, onde refugiar-se perante as exigências postas a cada momento, que, de forma tão diferenciada, têm de ser tomadas em consideração? Será que se pode ter educado com ponderação sem ter considerado todos os dias a profunda necessidade da unidade da finalidade? Pode pensar-se em educar, sem se ficar espantado perante o vasto número de todo o género de cuidados e tarefas com que se deparam?

20. 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.

21. Qual a relação da individualidade com o carácter? Parece coincidir com ele – ou então precisamente excluí-lo. Pois é pelo carácter que se conhece o homem, embora *devesse* ser conhecido pelo carácter *moral*. O indivíduo menos moral não se conhece pela moralidade, mas sim através de muitos outros traços *individuais* – e são precisamente estes, segundo me parece, que vão constituir o seu *carácter*.

22. Com efeito, a pior dificuldade está sempre entre as duas partes principais da finalidade pedagógica. Como é que a multiplicidade vai poder tolerar restringir-se aos estreitos limites da moralidade e como poderá a austera simplicidade da humildade moral suportar ser tratada com as cores garridas de um interesse múltiplo?

23. 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 carácter 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. –

24. Recuperar de uma vez o que falta de trabalhos prévios seria uma tarefa em que aqui não podemos pensar! Que se consiga, ao menos, chamar a atenção para os pontos duvidosos. – É evidente que a nossa tarefa principal consiste em analisar cuidadosamente os diferentes conceitos de multiplicidade, interesses, carácter, 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. Porém, no que diz respeito à individualidade, ela é claramente um fenómeno *psicológico*. O estudo da mesma teria, pois, que se inserir na já referida[12] *segunda parte* da Pedagogia que teria de construir a partir de conceitos teóricos, como a presente constrói a partir de conceitos práticos.

25. No entanto, não podemos aqui pôr a individualidade completamente de lado. Restar-nos-ia sempre uma reminiscência constante e incomodativa. Ficaríamos impedidos de nos entregarmos de um modo confiante a uma reflexão sobre as partes fundamentais da finalidade pedagógica. Por isso, teremos de dar neste momento alguns passos no sentido de conciliar a individualidade com o carácter e a multiplicidade. A seguir é possível transporem-se as determinações feitas e as suas interligações para os livros seguintes e continuar a *exercitar-se* na consideração em todos os sentidos dos objectos de educação, sem menosprezar qualquer um relativamente a outro. Porém a prática individual jamais pode ser substituída por teses.

---

[12] Referência à página 16 desta edição.

V. A individualidade e o carácter

26. Cada ser distingue-se dos outros da mesma espécie através da sua individualidade. Muitas vezes designam-se os atributos característicos por *caracteres* individuais e, assim a linguagem confunde os dois termos que gostaríamos de diferençar um em relação ao outro. Porém, percebe-se logo que a palavra "carácter" se usa *num sentido diferente* do caso em que se fala de caracteres ou personagens de teatro ou de falta de carácter das crianças. As simples individualidades fazem um mau drama e as crianças têm individualidades bem marcantes sem terem carácter. 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 carácter, 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 carácter.

27. O acto de querer, de tomar decisões é um processo consciente. A individualidade, porém, 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 carácter, enquanto os transcendentalistas[13], que apenas têm olhos para as manifestações do carácter *já formado,* separam por um abismo imenso o ser inteligível do ser natural.

28. O carácter manifesta-se de uma forma quase inevitável contra a individualidade através da *luta,* porque ele

---

[13] Os filósofos da liberdade transcendental: Kant, Fichte e Schelling.

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 actividade seja vencida, ela enfraquece mesmo assim a concretização das decisões mediante a sua múltipla passividade e impaciência.

29. Esta luta não a conhecem apenas os caracteres morais, mas todo e qualquer carácter, 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 *fracos* 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 claridade para a escuridão, do consciente para o inconsciente. Contudo, é pelo menos melhor conduzi-la de forma reflectida do que de forma obstinada.

VI. **A individualidade e a multiplicidade**

30. Se, anteriormente, tivemos que separar o que se parecia confundir, temos agora que distinguir aquilo que se quer eliminar. –

31. *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 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 Alcibíades, conduzi-o através da Europa e vereis o homem multifacetado. – Só neste homem, o único que saibamos, é que a individualidade foi múltipla.

32. Neste sentido, o homem de carácter 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.

33. A multiplicidade de Alcibíades pode, uma ou mais vezes, ligar-se à individualidade. Para o educador, que não pode desistir da formação do carácter, este facto é completamente indiferente. Mais adiante[14], o conceito de *multiplicidade,* como qualidade da *pessoa,* vai, além disso, reduzir-se *a conceitos* que não se adaptam muito bem àquele quadro.

34. Porém, 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.

---

[14] 2.° livro, 1.° capítulo.

35. Admitimos, portanto, que a individualidade pode estar em colisão com a multiplicidade. Lembramo-nos bem ter-lhe declarado guerra em nome desta última, sempre que não quis aceitar harmoniosamente um *interesse* múltiplo. Contudo, na medida em que renunciámos de imediato à multiplicidade de actividades, a individualidade ficou com um vasto campo livre para *se mostrar* activa – como a escolha da *profissão* – e, além disso, entregar-se a mil pequenos hábitos e comodidades que, enquanto não quiserem valer mais do que aquilo que são, pouco prejuízo causarão à receptividade e mobilidade do espírito. O que anteriormente determinámos foi que o educador não devia fazer exigências que não dissessem respeito aos intuitos da educação.

36. 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.

37. Não se considere, porém, 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 carácter. 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 a melhor. Quanto mais a individualidade está fundida com a multiplicidade, tanto mais facilmente pode o carácter afirmar o seu domínio no indivíduo.

38. Deste modo reunimos o que até agora é susceptível de se reunir nos elementos da finalidade pedagógica.

VII. **Antevisão das regras da educação em si**

39. O interesse parte de *objectos* 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.*

40. Porém, para que o carácter assuma 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 *arbitrariedade* e também, em parte, à inteligência.

41. Já atrás falámos da disciplina, a propósito do governo, e na introdução já se fizeram algumas considerações sobre o ensino. Contudo, se a partir daí não se puder ainda concluir suficientemente porque é que ao ensino cabe o primeiro lugar e à disciplina o segundo numa reflexão metódica das regras da educação, só pode aqui pedir-se de novo que se preste rigorosa atenção, no decurso deste trabalho, à relação entre o interesse múltiplo e o carácter moral. Se a moralidade *não tiver* raízes na multiplicidade então é evidente que se pode, com toda a 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 esse o caso, têm toda a 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 previamente desregrados se puder aceitar, terá de se determinar para além da consideração com a individualidade presente, segundo a sua receptividade e prontidão para a 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 SEGUNDO

A MULTIPLICIDADE DO INTERESSE

1.° CAPÍTULO

O conceito de multiplicidade

1. O uso linguístico talvez não tenha ainda cunhado de um 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.

2. Alguém julgou melhorar a expressão ao propor a palavra *universalidade.* Com efeito, quantas facetas tem a multiplicidade? Se é um *todo* – e assim a interpretámos 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*!

3. Talvez consigamos nesta sequência enumerar por completo todas as facetas principais da multiplicidade. 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* (Livro 1, capítulo 2, II), então *multiplicidade* passa a ser a expressão mais

característica pelo facto 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.

4. Ainda que as múltiplas orientações do interesse se devam dividir de forma tão variada quanto nos pareçam variados e múltiplos os seus objectos, 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 facto é que na pessoa todos os interesses têm de pertencer a *uma* consciência e nunca devemos perder essa unidade.

5. Facilmente se pode ver que distinguimos aqui o aspecto subjectivo do aspecto objectivo da multiplicidade. Como estamos primeiro empenhados em desenvolver o simples conceito formal da mesma – sem atender aos meios da formação múltipla – nada mais há a distinguir, por enquanto, no aspecto objectivo. Pelo contrário, o aspecto subjectivo dá-nos que pensar. Iremos precipitar-nos na *inconstância* para não sermos unilaterais? – 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 objectos. As muitas facetas não existem, porque falta a pessoa, *de que elas* poderiam ser as ditas facetas.

6. Agora já está preparado o desenvolvimento da exposição.

I. **Aprofundamento e reflexão**

7. Quem alguma vez se entregou com amor a um objecto de arte humana, sabe também o que significa *apro-*

fundamento. 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 com 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, pensado e sentido, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exacta e integral, ou seja, para que se *penetre no seu íntimo.*

8. O indivíduo apreende de forma exacta o que lhe é conforme. Porém, quanto mais ele se preparou, tanto mais certo é o *facto 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.

9. Põe-se a questão de saber como se poderá salvar a personalidade neste processo?

10. 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 género 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!

11. 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 *distraído*, 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.

12. Ainda que não contenham nada de contraditório, (do mesmo modo que a cultura da moda está pouco preparada) há ainda 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 assimilada, dá origem ao virtuoso caprichoso.

13. Não nos é permitido em nome da multiplicidade desenvolver a reflexão mais do que é necessário. *Saber* previamente *como* se constituirá de cada vez, depois de este ou aquele aprofundamento, seria objecto da Psicologia, mas *antecipá-lo,* eis a essência do *tacto* pedagógico, bem supremo da arte pedagógica.

14. Apenas 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 par-

ciais 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 facto 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 intermédios ou por muitas modificações da mentalidade.

II. **Clareza. Associação. Sistema. Método.**

15. 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. – Não obstante isto, estas considerações prévias vão-nos conduzir a uma separação de que muitas vezes necessitamos para transpor os conceitos demasiado gerais para a esfera da aplicação prática.

16. 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 inactivo.

17. 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.

18. Ao progresso de um aprofundamento para outro *associam-se* as representações. No meio das múltiplas associações paira a fantasia, que experimenta toda a confusão e só despreza a insipidez. 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.

19. 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 exacta 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 elos isolados e de novo ligados.

20. O progresso da reflexão é o *método,* que percorre o sistema, produz novos elos do mesmo sistema e está atento às consequências 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. Se a presente obra não tornar claro como é indispensável dominar metodicamente o próprio pensamento pedagógico, então não tem qualquer utilidade para o leitor. –

21. A experiência acumula sem interrupção massas turvas na alma da criança. Ela própria decompõe gradualmente grande parte das coisas, mediante o vai e vem dos objectos, e o que foi decomposto é facilmente associado. Muita coisa, porém, está reservada para o educador, que tem um longo trabalho à sua frente, especialmente entre aqueles que passaram vários anos sem ajuda intelectual. Nestas crianças a disposição mental revela-se preguiçosa em relação a tudo o que a devia incitar à mudança. O homem continua a ver o velho naquilo que é novo, quando qualquer semelhança faz brotar através da reminiscência toda aquela massa – a *mesma* massa.

22. Encontra-se, normalmente, uma associação deficiente naqueles conhecimentos que se aprendem nas escolas, porque ou não havia força suficiente na matéria aprendida para atingir a fantasia, ou então a própria aprendizagem impedia mesmo o decurso das fantasias quotidianas, entorpecendo assim o espírito em todas as suas partes. –

23. Porém, ninguém exige um sistema da experiência, nem sequer daquelas ciências que até aqui tinham mais concretamente um determinado *plano* do que um sistema próprio. Porém, a apresentação de uma ciência tem de ser sistematicamente exacta. Contudo, o ouvinte apreende de início apenas uma *sucessão,* que num processo associativo tem de resolver durante muito tempo, antes que a reflexão unificadora lhe torne perceptível a vantagem da sucessão *escolhida.*

24. Ainda menos pode o sistema apresentado contar com uma aplicação exacta! Para a maioria, o método é uma palavra erudita. O seu pensamento paira inseguro entre a abstracção e a determinação, segue o estímulo em vez de seguir as relações. Estas pessoas associam semelhanças e juntam coisas e conceitos como se fossem trovas. –

2.° CAPÍTULO

O conceito do interesse

1. 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 facto 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 actividade humana, ao lado da qual desaparecem mesmo os homens mais activos), temos de nos opor às demoras desordenadas, que ora aqui ora ali pretenderiam produzir alguma coisa, mas que, em vez de se tornarem úteis à sociedade, deterioram em vez disso a própria vontade devido aos deficientes êxitos, obscurecendo a personalidade com a distracção.

2. Assim surgiu o conceito de interesse, ao quebrarmos como que parte dos degraus da actividade 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 acção 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 actividade exterior. Antes pelo contrário, só depois de se terem distinguido os vários anseios pelos seus objectos, se consegue ver quais são os que merecem de preferência um certo estímulo até à sua última expressão.

I. **Interesse e desejo**

3. O interesse, que juntamente com o desejo, a vontade e o gosto se opõe à *indiferença,* distingue-se dos três pelo facto de *não* poder *dispor* do seu objecto, mas de estar dependente dele. É certo que somos interiormente activos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade. Ele próprio se encontra a meio caminho entre mero espectador e agente. Esta observação ajuda a evidenciar uma diferença, que não se deve negligenciar. O *objecto* 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 facto de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante uma certa causalidade entre as outras representações. O que se segue liga-se directamente a isto.

II. **Atenção. Expectativa. Exigência. Actuação.**

4. 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 o que acima designámos por aprofundamento, podemos designar o estado da alma, deste modo atento, pela palavra *notar.*

5. O progresso mais simples e comum da mesma causalidade, e que raramente permite um aprofundamento passivo, consiste no facto 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*.

6. Claro está que o objecto 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 objecto.

7. Esta exigência, porém, manifesta-se como *acção*, se os órgãos se lhe submeterem. –

8. 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 carácter 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.

9. Ainda que a acção seja intrinsecamente a prerrogativa do carácter, existe, porém, uma espécie de actividade que é particularmente própria das crianças sem o carácter formado, e que é *experimentar,* que não é tanto resultado do desejo, mas sim mais da expectativa. Seja qual for o resultado, é sempre interessante, porque impele a fantasia para a frente, enriquecendo o interesse.

3.° CAPÍTULO

Objectos do interesse múltiplo

1. Os conceitos formais até aqui tratados seriam vazios se não existisse aquilo que pressupõem. O que os aprofundamentos devem perseguir e as reflexões devem reunir é o *interessante.* Ao que foi notado e esperado é devida a clareza e a associação, o sistema e o método.

2. Vamos agora percorrer a esfera do interessante. Poderemos, porém, intentar fazer a numeração da totalidade das coisas interessantes? Não nos iremos perder nos objectos, para não esquecer no catálogo das lições úteis qualquer objecto 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.

3. Há um pequeno erro a corrigir nesta perspectiva. Não nos devemos esquecer do interesse por causa do interessante. Não se devem classificar objectos, mas *estados de espírito.*

I. **Conhecimento e simpatia**

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

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

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

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

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

9. 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.

II. **Elementos do conhecimento e da simpatia**

10. Neste ponto separam-se os diversos aspectos que fazem parte da multiplicidade. Pelo facto 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 com o ser supremo

a) *Diferença específica entre os elementos do conhecimento*

11. 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, variedade, novidade e sequência alternante.

12. 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.

13. 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* objecto. O interesse prende-se à imagem e não ao ser, prende-se às relações e não à quantidade e à massa.

b) *Diferenças específicas entre os elementos da simpatia*

14. Se o interesse registar simplesmente as emoções que encontra nas almas humanas, se seguir o curso das mesmas, se se deixar enredar nas diferenças, choques e contradições, tem simplesmente um carácter simpático. Seria o caso do interesse de um poeta, se este não fosse – como artista – o criador e senhor da sua matéria.

15. Porém, 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 indivíduos. – Este é o interesse pela sociedade. Dispõe do particular para se prender ao geral. Exige troca e sacrifício, opõe-se às emoções reais, procurando substituí-las por melhores. É o caso do político.

16. Por fim, 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 actividade 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. –

17. Se nos quisermos precaver contra o exagero ou contra uma exposição demasiado minuciosa, que nos seja

aqui permitido um paralelo explicativo. Ambos, 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.

4.° CAPÍTULO

Curso natural da formação do carácter

1. 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 estóicos, 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.

2. Nós conhecemos a nossa finalidade. A natureza contribui com alguma coisa que nos pode ajudar e a huma-

nidade já reuniu muita coisa no caminho percorrido. Nós só temos que juntar umas coisas às outras.

I. Ensino, como complemento da experiência e do convívio

3. Por natureza, o homem chega ao conhecimento através da experiência e ao interesse através do convívio. A experiência, ainda que nossa mestra durante toda a vida, só contribui, no entanto, com uma parcela mínima do grande todo. Tempos infindos e espaços encobrem-nos uma experiência *possível* infinitamente maior. É provável que, em proporção, o convívio seja menos pobre, porque os sentimentos das pessoas que conhecemos são, em geral, iguais aos sentimentos de todos os homens. Porém, para o interesse são importantes as diferenças mais subtis e a participação parcial é muito pior que a parcialidade do conhecimento. Para nós são sensivelmente iguais os inconvenientes que, na pequena esfera dos sentimentos, deixam o convívio e a experiência no âmbito mais vasto do saber. E, tanto num caso como noutro, tem de ser igualmente bem-vindo o complemento mediante o ensino.

4. No entanto, não é pequena a ocupação que procura equilibrar estes inconvenientes e, antes de a aplicarmos ao ensino, vejamos primeiro do que é ou não capaz! – O ensino tece um fio longo, fino e suave (que o toque da sineta parte e, de novo, emenda), fio esse que, em cada momento, prende o próprio movimento intelectual do aluno e que, na medida em que se desenrola segundo *a sua* medida no tempo, confunde a velocidade daquele, não seguindo os seus saltos, nem dando tempo ao seu repouso. Como é diferente a intuição! Ela apresenta de uma só vez uma superfície ampla e vasta. O olhar, recomposto do

primeiro momento de surpresa, divide, liga, move-se de um lugar para outro, pára, repousa, eleva-se de novo – junta-se-lhe o tacto e os outros sentidos, concentram-se os pensamentos, começam as experiências, de que resultam novas formas e de que despertam novos pensamentos – por todo o lado existe uma vivacidade livre e plena, em todo o lado o *gozo da abundância apresentada*! Como pode o ensino alcançar esta abundância e este modo sem exigências nem constrangimentos! – Como poderá ele competir com o convívio? Ele que incita continuamente à expressão da própria força e que, como elemento inteiramente móvel e plástico, se apresenta tanto receptível, como intervém activo e forte nas profundezas da alma, para aí misturar e mover toda a espécie de sentimentos. O convívio que não só enriquece a simpatia em relação aos sentimentos dos outros, como ainda multiplica o próprio sentimento no coração dos outros, para no-lo devolver purificado e fortalecido. – Se esta última qualidade é própria da presença pessoal, sendo por seu lado já mais fraca no convívio epistolar, perder-se-á completamente na simples *apresentação* de sentimentos estranhos de pessoas desconhecidas, de tempos e países remotos, através do que, afinal de contas, o ensino deveria ser capaz de alargar o círculo de convívio humano. –

5. Na verdade, quem poderia renunciar à experiência e ao convívio na educação? É como se uma pessoa tivesse de renunciar à luz do dia, contentando-se com a *luz das velas*! – Abundância, força e determinação pessoal para todas as nossas noções – exercício na *aplicação* do geral, ligação ao real, ao país, à época, paciência para com os homens tal como são: – tudo isto tem de ser criado a partir das fontes originais da vida espiritual.

6. Infelizmente a educação não tem em seu poder a experiência e o convívio! – Comparem-se os lugares na

herdade de um rico industrial e num palácio de uma senhora da sociedade que viva na cidade! No primeiro caso poderá levar-se o educando a toda a parte, no segundo caso será preciso contê-lo. Seja ele quem for, nos primeiros anos, os camponeses, os pastores, os caçadores e toda a espécie de trabalhadores, e ainda os filhos destes, serão o melhor convívio para ele, seja para onde for que o levem, ele aprenderá com eles e deles poderá tirar proveito. Em contrapartida, quantas preocupações não há entre as crianças da cidade de boas famílias e entre a criadagem urbana! –

7. Tudo isto precisa de determinações mais concretas e está sujeito a excepções. No fim, porém, se tomarmos em consideração o nosso objectivo, isto é, a multiplicidade de interesses, é evidente como são poucas as oportunidades que se prendem à terra e a que ponto o espírito verdadeiramente amadurecido a transpõe. Mesmo o lugar mais vantajoso tem limites tão estreitos, que uma pessoa jamais poderia tomar sobre si a responsabilidade de neles circunscrever a formação de um jovem, que não esteja submetido a essa *necessidade*. Se ele tem tempo de ócio e um professor, nada impede que este último se estenda no espaço mediante descrições, de ir buscar ao tempo a luz do passado e de abrir aos conceitos o reino imaterial.

8. Haveremos nós de esconder de nós próprios quantas vezes o espaço nas descrições e representações é mais harmonioso que o real, quanto é mais satisfatório e sublime o convívio com o passado do que com o que é próximo, como é mais rico de entendimento o conceito que a intuição, e como é indispensável para a acção o contraste entre o real e o que deveria ser?

9. A experiência e o convívio provocam-nos muitas vezes verdadeiramente *o tédio*, o qual temos, por vezes,

mesmo de suportar. No entanto, que o educando jamais o tenha de suportar por causa do professor! Ser maçador é o pior pecado do ensino. – É seu privilégio *sobrevoar* estepes e pântanos, se não lhe for possível percorrer vales agradáveis, exercite-se na escalada, tendo como recompensa as vistas grandiosas!

10. A experiência parece esperar que o ensino a acompanhe para decompor as massas que, acumuladas, lhe lançou aos pés, e reunir e ordenar as partes dispersas dos seus fragmentos informes. Repare-se, pois, o que se passa na cabeça de uma pessoa não instruída! Não há aí um plano superior ou inferior, nem sequer uma *série:* tudo é confuso. Os pensamentos não aprenderam a esperar. Em dado momento, revelam-se todos ao mesmo tempo, tantos quanto forem estimulados pelo fio da associação e tantos quantos couberem na consciência. Impõem-se aqueles que atingem mais força, em virtude de uma impressão frequentemente repetida. Atraem então o que lhes convém, rejeitando o que não lhes é cómodo. O que é novo é olhado com espanto, passa despercebido ou é desvalorizado por uma reminiscência. Não há um processo para isolar aquilo que não tem cabimento! Não se realça o que é essencial, e mesmo que a natureza lançasse um olhar feliz, faltariam os meios para perseguir o rasto encontrado. – É o que acontece quando se começa a ensinar um jovem inculto de 10 a 15 anos. A princípio não será possível conduzir a atenção de forma regular. O espírito lança-se com impaciência de um lado para o outro, porque não existe um pensamento fundamental dominante que mantenha a ordem, uma vez que falta a subordinação dos conceitos. À curiosidade segue-se a distracção ou a simples brincadeira. Compare-se o caso do jovem culto, para quem não se torna difícil, no mesmo espaço de tempo, aprender a elaborar, sem qualquer confusão, uma série de comunicações científicas.

11. De igual modo, também não podem satisfazer os resultados do simples convívio. Falta demasiado para que o interesse se transforme em espírito de convívio. As pessoas olham-se, observam-se e experimentam-se. As crianças precisam umas das outras nos seus jogos, ao mesmo tempo que se incomodam umas às outras. A própria benevolência e o amor de um lado não garantem sentimentos idênticos da outra parte. Com o serviço que se presta não é possível transmitir amor: favores feitos sem qualquer preocupação levam ao prazer e o prazer leva a desejar cada vez mais, mas não à gratidão. Isto aplica-se ao convívio das crianças entre si e das crianças para com os adultos. O Educador que procurar conquistar amor perceberá que assim é. Aos favores há que acrescentar qualquer coisa que determine a compreensão dos mesmos. O sentimento tem de se *apresentar* de modo a estimular, de forma concordante, o próprio sentimento da criança. Esta apresentação entra na esfera do ensino; mesmo as aulas específicas, em que ninguém vai incluir, claro está, esta apresentação do sentimento próprio, são, todavia, extremamente importantes como preparação para a disposição, não devendo contribuir menos para o interesse do que para o conhecimento.

12. Uma vida inteira e toda a observação humana confirmam que cada um faz da sua experiência e do seu convívio o que lhe é próprio, formulando os conceitos e os sentimentos que *tiver trazido.* Existem pessoas de idade descuidadas e homens do mundo imprudentes, mas existem, por outro lado, jovens e rapazes cuidadosos. Já vi ambas as coisas e todos os meus contemporâneos têm de ter observado o pouco que podem os maiores acontecimentos mundiais sobre conceitos previamente formados. Conhecemos todas as experiências mais notáveis, o convívio liga as nações entre si, mas jamais foi maior do que nos dias de hoje a diferença de opiniões e a desarmonia dos sentimentos.

13. Em conclusão: o verdadeiro âmago da nossa existência intelectual não pode ser formado com êxito seguro através da experiência e do convívio. Certamente que o ensino penetra mais fundo na oficina das ideias. Pense-se no poder de todas as doutrinas religiosas! Pense-se no domínio que exerce tão facilmente e quase subitamente sobre um ouvinte atento uma palestra filosófica! Junte-se a força fértil da leitura de romances, porque tudo isto faz parte do ensino, seja ele bom ou mau.

14. Claro está que o ensino *dos nossos dias* está ligado ao estado *actual* (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 outra ocupação lhes era demasiado elevada e séria, querendo, no entanto, ser sempre os primeiros.

15. O interesse pedagógico é apenas uma manifestação de todo o nosso interesse pelo mundo e pelos homens, e o ensino concentra todos os objectos deste interesse – precisamente em direcção 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. Que ninguém diga que educa de alma e coração! São apenas palavras vãs. Ou não têm *nada* a realizar através da educação, ou então a *parte maior da sua consciência* orienta-se para o que transmite ao jovem, tornado-lhe acessível, ou ainda para a expectativa daquilo que, para além dos fenómenos até agora manifes-

tados pela nossa espécie, a humanidade mais cuidadosamente preparada fora capaz de realizar. Nesse caso, porém, brotará de *todo o coração* uma *plenitude* de ensino, que se pode comparar à plenitude da experiência. Nesse caso, a alma dá também liberdade de movimentos ao ouvinte. Nas vestes amplas de um tal ensino há lugar suficiente para mil pensamentos secundários, sem que o essencial perca parte da sua forma pura. O próprio educador torna-se para o educando um objecto igualmente rico e como que directo da experiência. Estabelece-se no discurso da aula um convívio mútuo, no qual se contém, pelo menos, o pressentimento do convívio com grandes homens do passado ou com os caracteres límpidos traçados pelos poetas. Personagens ausentes, históricas e poéticas têm de receber vida, da vida do professor. Ele que comece: em breve também o jovem e a criança contribuirão com a sua fantasia e gozarão ambos frequentemente de grande e selecta companhia, sem que, para tal, precisem de um terceiro. –

16. Finalmente só o ensino pode reivindicar a criação harmoniosa de uma multiplicidade global. Imagine-se o esquema de uma aula, de início dividido simplesmente segundo os elementos do conhecimento e do interesse, com total desprezo por *toda a classificação* das nossas ciências; na verdade, estas não vêm em questão para a multiplicidade harmoniosa, uma vez que não distinguem *as facetas da personalidade*. Através da comparação com uma tal esquema vê-se facilmente, quais as partes do mesmo que, de preferência, beneficiam dos contributos da experiência e do convívio em determinado assunto e em certas condições, e quais as partes – sem dúvida que muito maiores – que ficam sem nada. Note-se, por exemplo, que o educando é orientado pelo seu meio mais para o interesse social ou patriótico do que para o interesse pelos indivíduos, ou que é levado a atender mais a coisas do gosto do que à especu-

lação ou vice-versa. Em ambos os casos o erro é igualmente grande. Isto contém uma dupla advertência: em primeiro lugar, devem-se decompor, completar e ordenar as massas da parte onde estiver o excesso; em segundo lugar, deve-se estabelecer, quer em ligação com o anterior quer directamente, o equilíbrio mediante o ensino. Porém, de modo nenhum, e numa idade de formação, se deve considerar uma vantagem casual como uma indicação para actuar ainda mais nesse sentido através da educação. Esta regra que favorece a ausência de forma foi inventada pelo amor à arbitrariedade e recomendada pela falta de gosto. Claro está, que quem gosta de confusão e de caricaturas ficaria deleitado se pudesse ver, em vez de muitos homens bem igualmente proporcionados capazes de se moverem ordenadamente e em fila, uma multidão de corcundas e de aleijados de toda a espécie – como é o caso em que uma sociedade se compõe de homens de mentalidade diferente, em que cada um se vangloria da sua individualidade e nenhum compreende o outro.

II. **Graus do ensino**

Τὶ πρῶτον, τὶ δ' ἔπειτα, τὶ δ' ὑστάτιον καταλέξω[15]

17. As coisas acontecem em forma de *sucessão,* sendo cada coisa condicionada pela outra ou, pelo contrário, acontecem em *simultâneo*, tendo cada coisa força própria e original, – eis as questões que se aplicam a todas as actividades e a todos os planos, em que se deve conter grande

[15] A tradução do lema de Homero, Od. 9, Versículo 14, por Voß é um pouco inexacta: "O que vos hei-de contar primeiro e em último lugar?". A seguinte tradução é mais rigorosa: "O que vos hei-de contar em primeiro, em segundo e por fim em último lugar?" De acordo com esta tradução a ideia dos graus torna-se mais clara.

multiplicidade de medidas encadeadas. Na verdade, sempre se há-de começar em simultâneo de vários lados e será sempre necessário preparar muita coisa em função do antecedente. Estas são como que as duas dimensões, pelas quais uma pessoa se tem de orientar.

18. Os nosso conceitos anteriores dizem-nos que o ensino deve desenvolver *simultaneamente* o conhecimento e o interesse, como diferentes estados de alma de natureza original. Se olharmos para as partes subordinadas, existe aí, é certo, uma determinada sequência e dependência, mas não existe, mesmo assim, uma sequência rígida. Verdade é que a especulação e o gosto pressupõem a compreensão do empírico, mas enquanto que esta compreensão continua sempre, aqueles não esperam pelo fim da mesma, manifestando-se, pelo contrário, já muito cedo e desenvolvem-se a partir daqui em paralelo com o alargamento do simples conhecimento do que é múltiplo, na medida em que o seguem de perto, desde que não se lhe oponham obstáculos. A actividade especulativa é especialmente evidente na altura em que as crianças perguntam ininterruptamente *porquê?* 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 o 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 objectos suficientemente conhecidos, ambos se têm de pôr em movimento sem demora, se o espírito se não encontrar distraído ou oprimido. Porém, é compreensível que os edu-

cadores – para se aperceberem do que se move no espírito das crianças – tenham de possuir eles próprios a formação, cujos traços mais subtis têm aqui de observar. A infelicidade da educação reside precisamente no facto de estar de há muito extinta nos adultos aquela fraca luz que arde na tenra infância. Por isso eles não servem para a atiçar em chama. –

19. O que foi dito aplica-se igualmente aos elementos do interesse. Entre um grupo pequeno de crianças, desde que haja e seja mantida uma certa dose de simpatia, desenvolve-se por si uma determinada necessidade de ordem social para o bem comum. Assim como os povos mais primitivos não existem sem deuses, também as almas infantis têm uma noção de poder sobrenatural com capacidade para intervir de qualquer modo na esfera dos seus desejos. Como explicar de outro modo a facilidade com que representações tanto supersticiosas como verdadeiramente religiosas penetram e adquirem influência na vida das crianças? Por outro lado, no caso de uma criança que se encontra em forte dependência dos pais e preceptores, claro está que estas pessoas visíveis ocupam o lugar que, de outro modo, o sentimento de dependência atribui a forças sobrenaturais. Por isso, também a primeira educação religiosa é apenas um alargamento extremamente simples das relações dos pais para com as crianças, assim como também os primeiros conceitos sociais serão derivados da família.

20. A diversidade do interesse – que o ensino deve formar – apenas nos apresenta diferenças do que é simultâneo, e não propriamente uma nítida progressão.

21. Por outro lado, os conceitos básicos formais desenvolvidos no início baseiam-se em oposições daquilo que tem de ter uma ordem sucessiva. Tudo depende da sua aplicação exacta.

22. 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 quereremos 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 são num corpo são. Para que, pois, o espírito se mantenha sempre unido, prescrevamos antes de mais a seguinte regra para o ensino: no mais ínfimo grupo dos seus objectos devemos atribuir direito idêntico ao aprofundamento e à reflexão; portanto, clareza de cada assunto, associação de multiplicidade de assuntos, ordenação do que foi associado e um treino sucessivo e regular no progresso através desta ordenação. É nisto que se baseia a *limpeza* que tem de prevalecer em tudo o que se ensina. Talvez o mais difícil para o professor seja aqui encontrar o *objecto absolutamente isolado* e analisar, ele próprio, os seus pensamentos de forma elementar. Livros didácticos poderiam, neste caso, facilitar em parte a tarefa.

23. Se o ensino tratar deste modo qualquer pequeno grupo de objectos, formam-se *muitos* grupos na alma, sendo cada um apreendido num relativo aprofundamento, até que se agrupem todos numa reflexão mais elevada. Porém, a reunião dos grupos pressupõe uma total unidade de cada um. Enquanto um elemento ínfimo das partes constitutivas de cada grupo procurar separar-se, não se pode ainda pensar numa reflexão superior. Existe, porém, para além desta reflexão superior outras ainda superiores, continuando assim de forma indeterminada até à última reflexão suprema que tudo abrange e que nós procuramos através do sistema dos sistemas, sem jamais a alcançar. A tudo isto tem de renunciar a juventude nos seus primeiros

anos. Encontra-se sempre num estado intermédio entre aprofundamento e distracção. A primeira fase do ensino deve renunciar a poder dar o que, em sentido mais elevado, se designa por sistema e deve produzir, em vez disso, a *máxima clareza em cada grupo.* Deve associar os grupos, da forma mais diligente e variada, preocupando-se com que a *aproximação à reflexão global seja uniforme de todos os lados.*

24. É aqui que reside a *articulação* do ensino. Os elementos maiores compõem-se de mais pequenos e os mais pequenos de outros menores. Em cada elemento menor há quatro graus de ensino a distinguir, uma vez que ele deve conduzir à clareza, à associação, à ordenação e à sequência desta ordem. O que aqui acontece em rápida sucessão, segue mais lentamente, precisamente onde a partir dos elementos ínfimos se compõem os que são imediatamente maiores, e isto com intervalos de tempo sempre maiores, quanto mais elevados forem os graus de consciência que se quiserem subir.

25. Se voltarmos à análise do conceito de interesse, também aí encontraremos diferentes graus: a atenção, a expectativa, a exigência e a acção.

26. 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, de que se falou no livro "ABC da Intuição". 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 objecto mediante desenhos, instrumentos, modelos, etc.), em parte através da vivacidade das descrições e

ainda, muito especialmente, se já existirem representações afins na profundeza 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 objecto futuro o que lhe possa preparar o terreno, como por exemplo, o "ABC da Intuição" para a matemática, jogos combinatórios para a gramática, narrativas da Antiguidade para um escritor clássico.

27. Na atenção torna-se clara cada coisa isolada, mas também se tem de atender à associação, à ordem e ao progresso segundo esta ordem.

28. Existe igualmente clareza em relação a expectativas e à associação das mesmas. Existe mesmo uma expectativa sistemática e metódica.

29. No entanto, não são estas interligações que aqui nos devem fundamentalmente interessar. – 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 acção é a exigência do interesse*. Por muitos direitos que a moderação aqui exerça, seria, contudo, errada a educação que não mantivesse a decisão de actuar 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 acção. São estes estímulos, que em anos futuros, em que actua simultaneamente a formação do carácter, conduzem à *firme* exigência, que dá origem às acções. –

30. Permitam-me fixar os resultados em breves palavras fáceis de compreender.

De um modo geral, o ensino deve
mostrar,
interligar,
ensinar,
filosofar,

No que diz respeito ao interesse, deve ser
claro,
contínuo,
edificante,
ligado à realidade.

III. **Matéria do ensino**

31. A matéria do ensino reside nas ciências. Não se pode esperar da Pedagogia Geral que as explane.

32. Cada pessoa pergunta a si mesma, que partes do seu saber pertencem ao simples conhecimento ou ao interesse e de que modo se reparte esse saber entre os elementos de ambos atrás apresentados? Na maior parte das vezes,

um tal exame próprio revelará grande irregularidade na própria formação e até muita coisa fragmentada nas partes mais eminentes da mesma. Uns sentem a falta de formação do gosto. Possivelmente dedicaram-se a uma espécie inferior de belas-artes – como a pintura floral, um pouco de música, dísticos, sonetos ou romances. Uns nada sabem de matemática, outros nada de filosofia. Os mais doutos terão porventura de adivinhar por muito tempo onde procurar no vasto âmbito do seu saber toda aquela metade que designamos por interesse.

33. A educação padece infalivelmente de todas estas deficiências, mas é, no entanto, muito diferente o grau em que padece. Tudo depende do educador, do educando ou das oportunidades que se apresentarem.

34. 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 formulados, mas extremamente limitados.

35. 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 neste 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.

36. 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.

37. Encontrar-se-á reunido no próximo capítulo o que há a dizer sobre os diversos objectos do ensino em ligação com os principais conceitos já desenvolvidos. Forçoso é ainda determo-nos para apontar uma diferença, em virtude da qual estes objectos afectam mais ou menos indirectamente o nosso interesse.

38. O ensino diz respeito a coisas, formas e sinais.

39. Os sinais, como por exemplo, as línguas, apenas interessam como meio de representação daquilo que exprimem. As formas – o geral, aquilo que a abstracção isola das coisas, como por exemplo, figuras matemáticas, conceitos metafísicos, proporções simples para as belas-artes – estas, pelo menos, não interessam *apenas* directamente, 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. –

40. Os sinais são um fardo manifesto para o ensino, capazes de afastar do trilho da formação em progresso tanto o professor como o aluno, se este fardo não for superado *pela força do interesse pelo objecto designado.* Apesar disso, os estudos de línguas tiram uma parte considerável ao ensino! – Se, neste caso, o professor aceitar as exigências habituais do preconceito e da tradição, ele baixa inevitavelmente de educador a mestre-escola, e se as aulas deixassem de educar, em breve tudo o que é vulgar no ambiente circundante atrairia a si o jovem, desaparecendo a resistência interior e tornando-se necessário o controlo – ao mesmo tempo que o professor perderia o gosto pela sua ocupação. Por isso se deve opor, enquanto for possível, a todo e qualquer ensino de línguas, sem excepção, que se não situe no caminho da formação do interesse! Trate-se de línguas antigas ou modernas, o caso é indiferente! Só tem direito a ser lido o livro que, num dado momento, pode interessar e pode proporcionar novo interesse de futuro. E com nenhum outro – e diga-se desde já, com nenhuma *Crestomatia,* que é sempre uma rapsódia sem qualquer objectivo – se deve perder, nem que seja uma única semana, porque uma semana é muito tempo para rapazes. É que neles logo se sente, se durante um dia foi mais fraca a influência da educação! – O livro, de que em dada altura chegou a vez, pode mesmo ser extremamente difícil no que respeita à linguagem – todas as dificuldades só se superam com arte, paciência e esforço!

41. Porém, a arte de comunicar o conhecimento dos sinais é a mesma que o ensino na esfera das coisas. Os sinais

são *em primeiro lugar* sinais, que são percebidos, olhados e representados, tal como as coisas. Quanto mais fortemente e com maior variedade se imprimem nos sentidos, tanto melhor. A clareza, a associação, a ordenação e a sua repetição regular têm de se seguir pontualmente. Não se deve apresentar com demasiada rapidez o *significado* dos sinais. Deve-se até, durante um certo período, deixar de lado, uma vez que com isso se ganha tempo*. De resto, não vale a pena ensinar logo de início e de forma exaustiva a teoria dos sinais. Deve ensinar-se na medida estritamente necessária para seu uso imediato de *interesse*. Seguidamente despertará o sentimento da necessidade de um conhecimento mais exacto, e quando este sentimento colabora, tudo é mais fácil. –

42. Tendo em consideração as formas ou o abstracto, é preciso, em primeiro lugar lembrar, de um modo geral, aquilo em que tantas vezes se insistiu em casos especiais, ou seja, que o abstracto 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 abstracção se deve constituir, e ainda que seja necessário um aprofundamento nas simples formas, é preciso manter sempre a consciência do real.

43. O jovem encontra-se dividido entre as ideias platónicas e as coisas em si. Assim como o abstracto não pode para ele tornar-se real, também não deve procurar atrás das coisas sensíveis as substâncias inatingíveis, ou atrás da sua

---

* É possível que, no ensino da leitura se devessem familiarizar com grande antecedência os olhos da criança com as figurações dos caracteres por meio de toda a espécie de representações, antes de se lhe associar qualquer som audível.

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 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.

44. Assim, para o jovem, as coisas não são mais do que o conjunto daquelas características que nós salientámos na abstracção e que considerámos 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*, de que se tratará no próximo capítulo.

45. 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 dos 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! Porém, não posso aqui esclarecer tudo. Outros estudos têm de o fazer.

IV. **Maneiras do ensino**

46. As maneiras nunca são bem aceites e encontram-se, por vezes, em todo o lado! Como poderiam faltar? Cada pessoa apresenta-as com a sua individualidade e em

qualquer actividade conjunta, como no caso do professor e do educando, as maneiras vêm de ambos os lados.

47. Entretanto 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 directamente afecta de forma desagradável.

48. 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 proficuo 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.

49. 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*[16].

5.° CAPÍTULO

Decurso do ensino

1. Transpor para a prática as ideias até aqui expostas, devidamente interligadas entre si e aplicadas a toda a espécie de objectos do nosso mundo: eis a grande missão, verdadeiramente indispensável, daquele que quer educar através do ensino. Com alguns poucos conceitos gerais, pôde indicar-se o que com elaboração exigiria o esforço persistente de muitos homens e de muito tempo.

2. O que me proponho aqui apresentar é um simples esboço. Deve apenas contribuir para maior facilidade na *ligação* dos conceitos já desenvolvidos e prepara uma perspectiva no âmbito dos trabalhos existentes. A Pedagogia Geral não *deve* preocupar-se com aspectos especializados, a ponto de transferir do todo para a parte a visão de conjunto. Para o evitar procurarei eu próprio chegar ao olhar intelectual através do sensível e contemplar o que deve ser *simultaneamente* pensado e *simultaneamente* feito.

I. Ensino simplesmente descritivo – analítico – sintético

3. Sempre que acontece ter de se fazer um plano de ensino para um determinado indivíduo, haverá sempre um

---

[16] Citação de Horácio, *Arte Poética,* Verso 11, "hunc veniam...". Nós próprios exigimos estas facilidades (refere-se às liberdades poéticas) e concedemo-las a outros.

círculo de experiência e de convívio, no qual o indivíduo se integra. É possível que este círculo possa alargar de forma conveniente segundo a ideia da multiplicidade harmónica ou que permita uma melhor análise interior e este é o *primeiro* ponto a ter em conta.

4. Porém, é ainda possível transpor, para *além* do círculo da experiência e do convívio, a plenitude viva, a clareza insinuante de ambos; – ou ainda, algumas partes do ensino podem ser postas com vantagem à luz que deles irradia. Do horizonte, em que o olhar está circunscrito, podem tirar-se os padrões para o alargar, mediante a descrição da região mais próxima. Pode levar-se a criança ao período anterior ao seu nascimento pela vida das pessoas circundantes mais velhas. Pode, de um modo geral, simbolizar-se de **forma simplesmente descritiva** tudo o que for suficientemente *semelhante* e ligado a tudo o que o jovem até então observou. Existem assim quadros de cidades, de países, de costumes e de opiniões diferentes com as cores dos conhecidos. Existem descrições históricas que iludem através de uma espécie de presente, pois que contêm os traços do presente. O ensino pode aqui vir buscar, como auxiliares, toda a espécie de *imagens*, que serão tanto mais vantajosas, quanto menos tiverem sido anteriormente usadas de modo excessivo, para um simples folhear ou para um passatempo abusivo.

5. A simples descrição terá, gradualmente, de perder em clareza e penetração, quanto mais se afastar do horizonte da criança. Ganhará, pelo contrário, em meios, tal como o horizonte. Por isso mesmo, é incerto saber de que modo e até que ponto se pode contar com ela, assim como seria difícil fazer-lhe determinadas prescrições, porque de acordo com a sua natureza, este modo de ensino conhece *só uma* lei: *descrever, de forma que o educando julgue ver.*

6. Apoiado mais na sua própria força, o ensino **analítico** alcança, por sua vez, mais do que o *geral*. Para que se saiba desde já, ou pelo menos aproximadamente, do que estou a falar, cito o "Livro das Mães" de Pestalozzi e os "Exercícios da Razão" de Niemeyer. O bom senso leva qualquer educador consciente a decompor as massas que se amontoam na cabeça das crianças e que se desenvolvem ainda mais com o ensino puramente descritivo, levando-o também a ter de mergulhar sucessivamente a atenção no cada vez mais pequeno, para assim dar *clareza* e *pureza* às noções. Isto só tem de ser *posto em prática*.

7. Pode decompor-se em partes isoladas o ambiente simultâneo, as coisas em partes e as partes em características. As características, as partes, as coisas e todo o circundante podem ser submetidos à abstracção para daí deduzir toda a espécie de conceitos formais. Porém, nas coisas não se encontram apenas características simultâneas, mas também sucessivas e a *mutabilidade* das coisas leva, por sua vez, a decompor *eventos* nas *séries* que neles decorrem em simultâneo ou interligados. Em todas estas decomposições depara-se, em parte, com aquilo que *não pode* ser isolado, com o orgânico, – o que para a especulação é a regra; em parte com o que *deve* ou não deve ser isolado, e que para o gosto é o estético.

8. Também pode decompor-se o convívio e mergulhar a alma nos diferentes sentimentos da simpatia que ele ocasiona, e é necessário fazê-lo para que os sentimentos se purifiquem e adquiram interioridade. Porque o sentimento global em relação a uma pessoa ou em relação a um círculo de pessoas compõe-se sempre de muitos sentimentos isolados, e é a partir dos sentimentos nas relações uns com os outros que se têm de salientar cuidadosamente os sentimentos de simpatia *para com eles*, para que o egoísmo não

destrua a simpatia, pelo menos não de forma *despercebida*. – Mulheres sensíveis sabem a melhor maneira de como analisar o convívio e como fazer para que as crianças adquiram uma maior atenção participante e, assim, multiplicar os contactos e elevar a intensidade do convívio. Facilmente se reconhece aquele que, nos primeiros anos, esteve sob uma tal influência feminina! –

9. Na medida em que o ensino analítico decompõe o específico que encontra, ele atinge a esfera do geral, pois é do geral que o específico se compõe. Basta recordar a definição *per genus proximum et differentiam speficiam*[17] e pense-se que *a diferença específica,* só de si, é também um *genus*, no qual, tal como no primeiro, *podem estar incluídos genera* mais elevados, juntamente com as respectivas diferenças, *sendo o mesmo válido para cada uma delas!* Assim se pode facilmente notar de que modo a lógica e a teoria combinatória se tocam, e porque é que a decomposição do que um horizonte individual mantém em combinação aponta para o lógico geral, alargando deste modo a receptividade da alma a outras concepções novas, em que os elementos já conhecidos apareceriam de modo diferente e combinados com outros. Tudo isto acontece, é certo, originalmente em todos nós, – e com o que se processa só por si não deve o professor deter-se, nem tão-pouco os alunos, mas não acontece nem de forma tão completa nem tão rápida de modo a que o professor (que, de resto, tem de observar os seus alunos) não tivesse ainda muito que fazer.

10. Na medida em que o ensino analítico se eleva ao geral, facilita e fomenta toda a espécie de *juízos*, pois que o que é objecto de juízo está clarificado da confusão das

---

[17] Definição mediante o geral (genus proximum) e as diferenças específicas (differentiam specificam).

determinações secundárias. O que é simples é mais facilmente compreendido do que aquilo que é complexo. As representações têm mais força, tendo-lhes sido subtraída a dispersão através da variedade e multiplicidade. De resto, os juízos gerais encontram-se prontos quer para *uso* futuro, quer para *exame* futuro em caso de novas ocasiões.

11. Também a *associação* das premissas, que é essencial à facilidade na *conclusão* lógica – *a fantasia científica* – ganha muito mediante frequente análise daquilo que é dado, porque, precisamente pelo facto de a experiência não ser um sistema, ela contribui da melhor maneira para a fusão e elaboração variada dos nossos pensamentos, contanto que a acompanhemos *pensando continuamente.* –

12. Porém, todas as vantagens do ensino analítico estão ligadas e condicionadas pelas limitações daquilo que a experiência e o convívio, juntamente com as respectivas descrições, puderem apresentar. A análise tem de tomar a matéria tal como a encontra. Também a repetição de impressões sensoriais, de que, por um lado, resulta um peso maior, é muitas vezes mais poderosa do que as concentrações e demoras artificiais que o professor, por outro lado, contrapõe. Além disso, o geral, o que só a partir de *certos* casos se pode salientar mediante a abstracção, alcança com esforço uma posição independente no espírito, pelo que se mostra igualmente capaz, *como* geral, para todas as ligações mais especiais. No caso que diz respeito à especulação e ao juízo analítico, a análise não consegue, realmente, mais do que mostrar os pontos que interessam. Todos sabem que a experiência *não pode dar* o necessário teórico nem o necessário estético, não sendo, assim, possível encontrá-la, *como tal*, mesmo mediante a decomposição do existente. Também o próprio esclarecimento analítico de determinados modos de representação especulativa e estética, por mais

que queira fazer sentir o contrário, raras vezes atinge o suficiente que é necessário à alma desperta. Pouco podem a crítica e a refutação; é necessário *apresentar o autêntico.*

13. Só o ensino **sintético**, que constrói a partir das suas próprias pedras, é o único capaz de erigir o edifício de pensamentos que a educação exige. É evidente que não pode ser mais rico que as nossas ciências e a nossa literatura, mas mesmo assim, incomparavelmente mais rico do que o ambiente individual de uma criança. É também claro que não será mais rico que os meios auxiliares de que o professor dispõe, mas a própria ideia produzirá gradualmente os professores mais capazes. – Toda a matemática*, com tudo o que lhe antecede e segue, toda a ascensão do mais antigo ao mais recente pelos degraus da humanidade envolvida no processo de formação, pertencem ao ensino sintético. Dele, porém, também fazem parte a tabuada, os vocábulos e a gramática e, deste modo, somos avisados quanto se pode deteriorar mediante um comportamento errado. Se os elementos tivessem de ser fixados necessariamente através do *simples* processo de decorar, os alunos teriam toda a razão para protestar contra todo e qualquer alargamento do ensino sintético. A enumeração, a repetição em coro, as repetições, os exemplos e os símbolos de toda a espécie são, como se sabe, ajudas menores. Tinha proposto para o caso dos triângulos modelo, pô-los no berço sempre em frente dos olhos da criança, assinalados num quadro com pregos brilhantes. Riram-se de mim. Mas que se riam ainda mais! Porque idealizo colocar ao

* Não deve aqui pensar-se no chamado método analítico da matemática. Não se fala aqui do *modo* como os matemáticos resolvem os problemas que lhes são apresentados, – a apresentação e a combinação dos problemas, tal como o professor ou o compêndio entendem, é sempre síntese.

lado daquele quadro, ainda varetas e esferas de toda a espécie de cores; mudo, combino e vario muitas vezes estas varetas e depois as construções e toda a espécie de brinquedos da criança. Levo um pequeno órgão para a sala de jogos e nele faço soar durante alguns minutos tons simples e intervalos musicais; junto-lhe um pêndulo, tanto para os olhos da criança como para a mão de um instrumentista pouco experimente, para nele observar as relações rítmicas. Exercitarei ainda mais os sentidos da criança, mediante um termómetro, a distinguir entre o frio e o calor e, mediante pesos, a indicar as medidas dos pesos. Finalmente, mando-a para aprendizagem junto de um vendedor de tecidos, para que aprenda, tão bem como ele, a distinguir pelo tacto a lã mais fina e mais grossa. Sim, quem sabe se não vou decorar até as paredes do quarto da criança com grandes representações das letras, pintadas a muitas cores? – A tudo isto está subjacente o simples pensamento de que a fixação repentina e morosa, que se chama decorar, não será necessária ou então será muito fácil, se os elementos da síntese se tornarem desde cedo partes da experiência quotidiana da criança, para que elas assim se possam incluir, tanto quanto possível, no número incomparavelmente maior das coisas e que, por ocasião da aprendizagem da fala, sejam facilmente percebidas juntamente com as suas designações. Não sou, porém, aquele louco que nestes meios auxiliares, capazes de facilitar mais ou menos ou de acelerar o ensino, vê a salvação da humanidade.

14. Voltemos, porém, ao assunto! – O ensino sintético deve realizar dois objectivos: tem de dar os elementos e de organizar as suas interligações. *Organizá-las*, mas não *realizá-las,* porque a realização é infinita. Quem é capaz de percorrer as interligações de todas as espécies? O homem culto trabalha incessantemente no seu edifício das ideias, mas a possibilidade de nele poder trabalhar de *forma*

múltipla tem de ser um contributo da formação da infância. Portanto, a par dos elementos, esta tem de dar o modo e a prontidão para os utilizar.

15. O modo geral da síntese é a *combinatória*. Ela surge sempre, contribui em tudo para a agilidade do espírito, devendo por isso mesmo ser exercitada o mais cedo possível e com maior frequência até se atingir a mais completa agilidade. Predomina, no entanto, no âmbito empírico, onde nada se lhe opõe, que dê a conhecer o (lógico) *possível,* de que o real acidental faz parte, e em que pode ser classificado de diferentes maneiras. Daqui conduz ao caminho das ciências práticas, em que é medianeira, quando uma série de conceitos tiver de ser aplicada a uma série de uma determinada variedade, como em breve se mostrará a propósito da Pedagogia*.

Nota-se especialmente a sua falta no âmbito da especulação, se porventura estiver ausente; foi o que sentiram os matemáticos! E, no entanto, aqui assim como na esfera do gosto, é obscurecida pelas formas específicas de síntese que nelas dominam e que excluem, em parte, as interligações indevidas, e em parte, afastam a alma de todo o jogo de pensamentos sem carácter.

16. Intimamente ligados aos conceitos combinatórios são os *conceitos de número.* Qualquer acto combinatório constitui um *número* de elementos do complexo, sendo o próprio número a abstracção.

17. Formas especiais de síntese empírica, são, como se sabe, as de espaço e tempo, as geométricas e rítmicas. Aqui cabe o "ABC da Intuição". É *sintético*, porque parte

* E o que se poderia ou deveria mostrar ainda mais na forma da legislação positiva.

de *elementos*, ainda que a sua disposição seja determinada pela observação analítica das formas que se encontram na natureza e que se têm de reduzir a elas.

18. A síntese especulativa, propriamente dita, que é totalmente diversa da combinatória-lógica, baseia-se nas *relações*. – Porém, ninguém conhece o método das relações, não sendo objectivo da Pedagogia apresentá-lo. – Não é também propriamente assunto dos primeiros anos entrar deveras em conflito com a natureza. Por outro lado, não pode também permitir-se que se não exercite o espírito na especulação até aos anos em que se desenvolve só por si a exigência impetuosa da convicção, apoderando-se obstinadamente da primeira coisa para se satisfazer. Esta negligência pode recomendar-se ainda menos nos nossos dias, em que cada um é assaltado pela divisão de opiniões e em que se permite à leviandade ou a uma resignação precipitada e lamentável não inquirir a verdade! O educador tem de procurar, em primeiro lugar e sem tomar em *consideração o seu sistema*, os caminhos *menos perigosos*, para preparar, tanto quanto possível, a *capacidade* de investigação e para assim despertar de *forma múltipla o sentimento impulsionador*, estimulado pelos problemas isolados, – os elementos da especulação, – para que o jovem pensador não seja levado a pensar que já atingiu a sua meta. O *mais seguro* é, sem dúvida, o estudo da matemática; infelizmente, este degenerou demasiado num jogo com linhas auxiliares e fórmulas! Deve conduzir-se, tanto quanto possível, à reflexão dos próprios *conceitos*. Também deve utilizar-se a lógica, sem que nela se depositem demasiadas esperanças. Entre os problemas da especulação filosófica devem destacar-se, especialmente, aqueles que se perdem à matemática, à física e à química; e também nos que dizem respeito à liberdade, à moral, à felicidade, ao direito e ao estado, o espírito do jovem *pode*, sob uma orientação hábil, ser diversamente

conduzido de um para outro, para grande vantagem sua. Todavia exige grande discrição tudo o que se aproximar da religião. – Deve manter-se intacto, tanto quanto possível, o sentimento religioso, o qual se deve prender, desde os primeiros anos, ao simples pensamento de *Providência*! Qualquer religião, porém, tende a alargar-se ela própria à especulação e a estender-se em nobres dogmas. Num espírito em formação múltipla, certamente que esta tendência não deixará de se manifestar. Chegou então a altura de abordar o assunto: relativamente às tentativas vãs de tantos *homens maduros* de todos os tempos de encontrar neste campo *dogmas* permanentes; relativamente à necessidade de *esperar* para estas matérias pelo *fim* de todos os exercícios preliminares especulativos; relativamente à impossibilidade de reconquistar repentinamente um *sentimento* religioso perdido pela persuasão especulativa; relativamente à correspondência da *ordem natural* que nos rodeia com as necessidades urgentes que produzem em nós as representações da dependência humana e pelas quais a religião radica fortemente no campo da simpatia. – A religião positiva não compete, enquanto tal, ao educador mas sim à igreja e aos pais; *ele não deve de modo nenhum vedar o seu caminho* e, pelo menos, entre protestantes ele não pode, de ânimo leve, pretender ter autorização para tal. –

19. A teoria do *bom gosto* é ainda demasiado obscura para que se possam determinar os seus elementos e a sua síntese para as diferentes espécies estéticas. Num ponto, porém, todos estarão de acordo: que o valor estético não se encontra no volume global, mas sim nas relações, e que o gosto não se baseia no objecto observado, mas sim na maneira de observar. Em nada se corrompe tanto a nossa disposição, como em relação ao belo. Mesmo aos olhos límpidos da criança, o belo não é evidente, ainda que nos pudesse parecer que necessita apenas de ser *visto*. O olhar

ingénuo certamente vê a massa, percebe certamente tudo o que há para perceber – mas *não é capaz de associar as relações,* como é facilmente o caso do homem adulto nos seus melhores momentos. – O bom gosto reside quase sempre na fantasia, não obstante ser totalmente diferente desta. Facilmente se compreende a ajuda que lhe pode prestar. É que nas deslocações das imagens modificam-se as relações, encontrando-se entre as muitas relações também aquelas que, através do seu efeito, prendem a atenção, agregando à sua volta outras imagens. É assim que o espírito chega à poesia. – Assim sendo, a missão da educação sintética do gosto seria o seguinte: fazer surgir o belo na fantasia do educando. Sempre que possível tratar-se-á primeiramente de arranjar a matéria, depois deverá ocupar-se a fantasia com o diálogo e só então se porá diante os olhos a obra de arte. Narra-se primeiro o conteúdo de um drama clássico, – não a sequência das cenas, mas os acontecimentos; procurar-se-ão deduzir as relações e as situações dos acontecimentos, agrupando-os ou imaginando-os de um modo ou de outro – e, por fim, o poeta realizará o que seria demasiado difícil para nós. Talvez que se procurem idealizar momentos isolados dos acontecimentos, materializando-os, – e, certamente, será possível encontrar uma pintura ou uma escultura, que nos represente o grupo. Com a música tudo se processa de forma mais segura; as relações básicas, juntamente com a sua síntese mais simples, estão nas mãos do professor de baixo contínuo, o qual só não deve ser um pedante. –

20. Chegamos ao ensino, que deve formar de modo sintético a *simpatia*, por meio do qual o *coração se deveria tornar grande e cheio*, mesmo nos casos em que não venham em seu auxílio relações familiares agradáveis, uma amizade feliz de infância e, porventura, mesmo um agrado natural e perfeito entre o professor e o educando. Onde existe,

porém, tal ensino? Quem não reconhecerá que o ensino habitual parece ter o propósito de subjugar a alma à grande massa e de dominá-la mediante a *gravidade da ciência* e da própria *arte*, tantas vezes louvada? Mas também de nos distanciar dos homens, dos *homens individuais e reais,* do grupo isolado e real, que eles formam e que pouco dizem ao nosso gosto, ao mesmo tempo que se situam demasiado baixos para a especulação e, na maior parte das vezes, demasiado distantes para a observação, ainda que trabalhar para eles por simpatia seja o nosso maior mérito, – *pertencendo* nós mesmos à sua espécie, confissão que, por vezes temos, de qualquer modo, de fazer com um sentimento de humilhação. –

21. Fixou-se em tabelas a estrutura combinatória da História, – essa série complexa de nomes de diferentes regiões, que corre presa ao fio cronológico, – para que assim se grave na memória. Procurou adquirir-se do estudo das línguas e da História da Antiguidade o seu carácter de exercício da razão, destacando-se de novo os velhos poetas como modelos de toda a arte. Tudo óptimo! Pretendeu-se, finalmente, compreender a História da *Humanidade* como uma grande evolução, com toda a espécie de ideias que nela se incluíram, – desviando-se depois, mais uma vez, essa perspectiva, e não sem razão, pois, claro está, que como *espectáculo*, esse todo *não* é um *todo*, sendo pouco edificante e, de um modo geral, insuficiente. – Foi realmente necessário esquecer-se que aqui se trata sempre de homens merecedores de simpatia e a que só se podem levar espectadores participativos? E que esta simpatia é mais *natural* precisamente naqueles que ainda não podem olhar connosco para o futuro, uma vez que não compreendem sequer o presente, – pelo que o verdadeiro presente para estes é o passado! Não conseguiu a **ingenuidade,** esta característica geral de todos os escritores gregos mais anti-

gos, vencer esse sentimento erudito, através do qual que uma pessoa se aproximou deles, – ou antes, uma pessoa teve realmente tão pouco **orgulho** para não notar que aqui, é certo, se apresenta uma juventude, *como nós a deveríamos ter vivido*, mas de modo nenhum uma idade madura, *a que ainda pudéssemos voltar?*

22. Já não podemos fugir à formação destorcida que, por vezes, sentimos de um modo tão desagradável. Sentimos que alguma coisa ficou para trás, que devíamos trazer connosco; – que, em vão, gostaríamos de recuperar com esforços indignos. Nada nos impede, porém, de fazer começar os nossos irmãos mais novos desde o princípio, para que depois possam caminhar a direito pelo futuro dentro, com meios próprios, sem que necessitem de muletas emprestadas.

23. Se eles, porém, tiverem de promover a obra dos antepassados, têm de ter sido formados nela, sendo, sobretudo necessário que tenham reconhecido desde cedo estes antepassados como *seus*.

24. Então não ficaremos embaraçados com o objecto da simpatia. E qual o método? Sintético ou elementar?

25. Em primeiro lugar, não se vão *acrescentar* os elementos à simpatia, não se vai querer reuni-los de forma rígida segundo um método sintético qualquer. Para tal é necessário um certo calor de alma; – não porventura a inflamação momentânea de uma chamazinha ardente, mas de forma permanente uma matéria capaz de desenvolver continuamente um calor suave.

26. E mais, a simpatia refere-se a emoções humanas; a simpatia, que se afasta gradualmente dos elementos, rela-

ciona-se com um desenvolvimento de sentimentos humanos, que se orientam, por sua vez pelo estado do homem, acompanhando-o. O que *nós* sentimos na sociedade, resulta das confusas relações políticas e culturais da Europa. Se a simpatia, tiver, por sua vez, de resultar de sentimentos simples, puros e claros, cada um dos quais surgiu puro na consciência, de modo que o todo saiba o que ele exige, – então a simpatia tem de seguir a série dos estádios humanos até ao actual, começando por aquele que tiver sido o primeiro que se *exprimiu de forma suficientemente pura e se estendeu o suficiente pelo âmbito global dos diversos movimentos da alma,* que dele fazem parte. Pois que o passado só expressou poucas das suas condições e ainda mais raramente se exprimiu de forma tão pura e múltipla como a educação desejaria. Por isso mesmo são de incalculável valor aqueles documentos em que ele se nos dirige como que com uma voz viva e sonante – o resto temos de completá-lo com a fantasia.

27. Por fim, a simpatia desenvolver-se-ia, é certo, de forma mais elementar e mais livre de saltos no convívio das crianças umas com as outras. Porém, é precisamente este seu convívio – que se orienta pelos contributos de cada uma, os contributos pelas ocupações e as perspectivas de cada uma, – e as ocupações e as perspectivas, se não se deixarem crescer à deriva, sem dúvida que se orientam pela matéria que se apresenta às suas almas. Inegável é o facto de o convívio de rapazes e jovens depender da orientação que recebem. Se esta orientação for *incoerente*, eles têm dificuldade em seguir, e seguem de má vontade, regressando aos seus jogos e intrigas infantis, fortalecendo-se aí mutuamente mediante o seu convívio. Verdade é que um dia *têm* de se mostrar à sociedade e ao mundo. Quem se admira, se ainda aqui se opõem em comum e se eles, que sem simpatia entram como que num grupo de estranhos,

se apegam cada vez com maior teimosia à sua mesquinhez. Quem se admira, se a própria sociedade se constituir por fim de uma multidão frouxa de pequenos grupos, cada um dos quais prefere divertir-se por si, usando como meio para tal as suas relações com o todo, da forma que achar mais conveniente.

28. Como isto é diferente numa nação de sentimento patriótico! Neste caso também rapazinhos com seis anos vos sabem relatar feitos da crónica nacional; crianças relatam dos filhos ilustres, os heróis, da sua história – relatam estas histórias entre si e ascendem unidos com a história do seu país. Sentem-se impacientes por se tornarem homens da nação, acabando por sê-lo. Os antigos conheciam o seu Homero de cor, não o tendo aprendido como homens, mas como rapazes. Ele era o modelo comum da juventude e os seus educandos não o envergonham. É evidente que ele não sabia *tudo* e nem *tudo* lhe poderemos confiar.

29. Imaginai um patriotismo europeu. Os gregos e os romanos como nossos antepassados. As dissidências como sinais infelizes do espírito partidário e com o qual têm de desaparecer. – Quem é capaz de dar a devida importância a este pensamento? O ensino.

30. Não se afirme que nós, alemães, somos demasiado cosmopolitas. O que existe é **patriotismo a menos** e esta é, infelizmente, a **verdade.** Será, porém, necessário primeiro conciliar àqui o patriotismo com o sentido cosmopolita?

31. Voltemos aos antigos! Cabem aqui poetas, filósofos e historiadores, na medida em que todos eles colocam a natureza humana em corações humanos. – A epopeia homérica e o diálogo platónico não são *em primeiro lugar*

obras de arte e livros de sabedoria. Apresentam sobretudo pessoas e pensamentos e é por isso que recebem, em primeiro lugar, um acolhimento agradável. – Porém, para nós o que é pior, é o facto de os estranhos, que nos recomendam, falarem grego! Isto dificulta-nos um bom acolhimento; precisamos de recorrer a tradutores e de só gradualmente aprender nós próprios a língua. Gradualmente! Não é possível de uma só vez, e ainda menos, de forma profunda. O que nos importa primeiro é a sua utilização, tanto mais que os próprios tradutores não falam, o que se pode chamar um alemão compreensível. Posteriormente, numa situação de ócio, procuraremos atingir as subtilezas da língua e, através delas, a arte da composição poética; por agora, ambas ficam-nos igualmente distantes. A fábula deve apenas *distrair-nos,* mas as personagens devem *interessar-nos.* Finalmente, será aliás necessária uma certa habilidade filológica do professor, precisamente para que possa circunscrever ao estritamente necessário o ensino gramatical e que, dentro do mesmo, possa levar a cabo, na mais *estrita consequência,* os assuntos começados. Esta capacidade não deve pretender mais do que prestar *bons serviços.* Que Homero representa as mais antigas formas conhecidas da língua grega, que a construção é extremamente simples e fácil, que a aprendizagem do antigo é decisivo para todos os outros progressos na literatura – todas estas observações são verdadeiras, mas não têm aqui qualquer peso. Ainda que a dificuldade fosse dupla e a aprendizagem erudita se reduzisse a metade, as razões apontadas não perderiam a sua força. Tudo depende, porém, com que *estado de espírito* se concebem.

32. Há três coisas a fazer para formular esta parte especial da Pedagogia. Torna-se necessário determinar a *selecção*: especialmente de Homero, Heródoto, Tucídides, Xenofonte e Plutarco, de Sófocles e Eurípides e de Platão, bem como dos latinos, que após a introdução se têm de

lhes associar. Em segundo lugar, deve determinar-se exactamente o *modo do ensino* e, em terceiro lugar, são precisos certos textos auxiliares para tudo o que, com vantagem, possa servir de apoio como forma de narrativa e de observação secundária. Sem me querer alongar com o assunto, lembro que se pode ler de Homero, não propriamente a Ilíada, que é mais agreste, mas toda a Odisseia, com exclusão de uma única passagem mais longa do oitavo livro (pode facilmente passar-se por cima de expressões isoladas), de Sófocles pode ler-se bastante cedo o Filoctetes, de Xenofonte os escritos históricos (mas *não* as memórias, realmente *imorais,* que devem o seu crédito às doutrinas hedonistas) e de Platão, já na idade adolescente mais tardia, pode ler-se, depois de alguns diálogos simples, a República. Esta última vem muito a propósito do interesse *crescente* pela sociedade mais vasta; nos anos em que os homens novos se dedicam seriamente à política é tão insuficiente como Homero para um jovem que, precisamente nesta altura, deixa para trás de si toda a infantilidade! Platão, o mestre das ideias e Homero, o poeta, ficarão sempre, de resto, para a idade mais *madura*, mas não merecerão, porventura, estes escritores serem lidos *duas vezes*? Não está nas mãos dos professores da juventude a possibilidade de se demorar ou de passar a outro assunto?

33. Basta, porém, de considerações gerais sobre o ensino sintético. Terá de começar cedo e nunca terá fim. – Mas mostrará que pais e jovens terão de alargar, mais do que hoje é costume, os anos de formação, porque não vão querer entregar ao acaso, ainda por amadurecer, os frutos preciosos de um longo esforço. Para a maioria isto já seria um motivo para não começar, mas também há aqueles que querem o melhor. A questão é encontrá-lo.

34. Se um educador, porém, é chamado demasiado tarde e se não encontrar intacta uma infantilidade retardada

(o que raramente acontece), que deixe então os gregos. Deve até confiar mais no ensino analítico! Só não deve depois querer decompor as *grandes* massas amontoadas, de uma só vez, nas suas *ínfimas* partes. A princípio, os aprofundamentos têm de realizar-se em partes e, em seguida, em casos de diálogo continuado (que deve, naturalmente, resultar de livros seleccionados a partir do horizonte já existente, e que se lêem em comum) uma parte tem de conduzir sucessivamente aos seus elementos menores, e isto com determinação constante das partes móveis da alma, para que não se limite a *corrigir*, mas que o homem se aperceba do que vai acumulando. Se ele próprio se transformou em objecto de observação, ele irá mostrar a opinião que tem a seu respeito, a força que possui, onde e de que modo se lhe pode ajudar de forma sintética.

35. Para o ensino meramente descritivo, recomendamos, como acima se referiu, em vez de uma regra qualquer, o espírito de observação e a vivacidade do professor. Ao ensino analítico e sintético deveriam aplicar-se combinados os conceitos desenvolvidos no capítulo anterior. Não deverá esquecer-se que aqui apenas se prometeu um esboço e não deve esperar-se uma *articulação* mais subtil do ensino nas estreitas divisões de uma tabela[18].

---

[18] Herbart tinha previsto a ordenação em tabelas de seis disciplinas afins, para o andamento analítico e sintético do ensino. Porém, por motivos técnicos, não conseguiu manter esta ordenação. Do ponto de vista de técnica da leitura, designadamente numa edição de bolso, não sobressai a ordenação de Herbart. (Ver o Prefácio).

II. **Decurso analítico do Ensino**

Empirismo

36. A *apresentação*, a designação, o tacto e a manipulação das coisas, ocupam todos eles individualmente um primeiro lugar. – Passam do todo progressivamente para as partes e para as partes das partes. *Associam-se* as partes, na medida em que se determina a sua posição entre si. Decompõem-se as coisas nas suas características, associando-as através de confrontos. – Se aquilo que é múltiplo do âmbito da experiência tiver sido deste modo elaborado suficientemente nas suas partes, decompõem-se os acontecimentos resultantes do encontro daquilo que é diverso nas modificações que cada um sofre isoladamente. Desenvolve-se o uso que o *homem* faz das *coisas*. Podem assim evitar-se, com toda a razão, os conceitos de causa e efeito, meio e fim, que não pertencem aqui: o empirismo só trata da sequência dos acontecimentos e da sequência das suas séries. Nos primeiros anos, o objecto desta decomposição é, por um lado, o corpo humano (o mais importante mesmo entre os objectos *exteriores*, pois que se não sente somente o próprio, como também se vêm os corpos de outros homens) e, por outro lado, toda a série de objectos circundantes, utensílios domésticos, plantas, animais, etc. Com o corpo humano relacionam-se a acção e o sofrimento humanos, a par das relações mais simples e próximas dos homens entre si. – Aqui intervém o ensino descritivo, alargando o conhecimento da natureza e do homem mediante as primeiras iniciações na Geografia e na Etnografia. A partir daqui, desenvolvem-se gradualmente a Geografia e a História Natural, devendo o *ensino* ser sempre precedido da apresentação e da associação. Em simultâneo deve continuar a observação humana empírica a partir do meio ambiente. – Os exercícios analíticos na língua têm de realizar-se no

âmbito global da mesma para preparar a ortografia, o estilo e a gramática geral e mesmo para repartir provisoriamente os conceitos. – O que se apresenta e se associa recebe a *forma de ensino* mediante recapitulação ordenadora. Se se puser a questão, qual o lugar que cabe a isto ou àquilo na forma do ensino, por exemplo, na classificação, aí se manifestará um traço do *filosofar.*

Especulação

37. O esclarecimento analítico no âmbito das experiências depara em todo o lado com indícios de uma conexão regular da natureza das coisas com indícios de relações de causalidade. Se estes indícios são objectivamente válidos, se se podem explicar de forma transcendente ou imanente, o que importa, sem dúvida, à formação da juventude, é que sejam compreendidos onde quer que apareçam e que se investigue como que com olhos de físico ou de historiador pragmático (mas não do "raisoneur" fatalista) a consequência da natureza em todos os cursos de acontecimentos. – Os primeiros passos dão-se com a apresentação e a acentuação das relações de meio e fim, bem como de causa e efeito. Neste caso, as relações de condicionamento e de dependência têm de se revelar *através de experiências diversas* com *diferentes resultados*, como se se acelerasse ou retardasse uma máquina, intervindo aqui ou ali, para ver quais as engrenagens que funcionam ou não. Para tal é preciso estar de posse do resultado, tendo de despertar a atenção, não devendo ser nem demasiado geral nem demasiado confuso. Devem *associar-se* os ensaios anteriormente apresentados isoladamente e apresentá-los associados: como o pêndulo com a engrenagem no relógio, o calor mecanicamente produzido com a explosão da pólvora na espingarda, a libertação dos vapores com a contracção através do frio

no caso da máquina a vapor, etc. Deve, porém, verificar-se o que faz cada coisa e o que resulta de cada coisa; não se devem esquecer os *resíduos*. Deve observar-se a *totalidade das consequências* ou então deve atender-se ao ponto, em que o curso dessas consequências foge à observação. – Assim como *as pessoas* contam umas com as outras e se condicionam ou interferem umas com as outras nos seus trabalhos, em *casa*, na *economia*, nas *empresas*, no *estado* (mais uma vez associado com o mecanismo morto das forças naturais favoráveis ou prejudiciais), tudo isto tem de ser assinalado de forma mais cuidadosa, onde quer que se encontre na experiência ou no ensino descrito, mas tem também de ser apresentado ao exame demorado ou atento, mas de modo nenhum pode ser abandonado a uma avaliação rápida, à admiração ou ao medo, ou mesmo a uma devoção precipitada. – A distinção dos conceitos, a busca de definições e a evolução dos pensamentos próprios podem mais tarde associar-se. – Cabe ao âmbito da Física e, por fim, aos sistemas especulativos o *ensinar* e o *filosofar*.

Gosto

38. O estético (sob suja designação estão abrangidos o belo, o sublime e o ridículo juntamente com as suas tonalidades e contrastes) apenas surge em nós com a observação prolongada. Crianças mais novas apenas vêem a quantidade com outras quantidades. Bonito para elas é, primeiramente, a multiplicidade de cores, o aspecto contrastante e o movimento. Se elas se cansarem da observação e, se um dia as encontrarmos numa disposição completamente calma mas, no entanto, activa, então é altura de tentar saber, se podemos *ocupá-las* com o belo. *Apresenta-se* primeiramente o belo, fazendo-o *realçar* da multiplicidade daquilo que é esteticamente insignificante. Em seguida, comece-se a

decompô-lo, nomeadamente nas *partes,* em que cada uma por si tenha ainda um valor para o gosto. Assim, por exemplo, se tomaria um arbusto proporcionado, daí se cortaria um ramo isolado no ponto em que cresce, dele uma folha e, da folha ramificada, as diversas folhinhas; ou então a flor da qual é igualmente possível tirar e apresentar isoladamente as pétalas. Decomposições erradas, como por exemplo, um corte através da folha, têm de ser notadas e reprovadas pelo educando. Assim tem de ser o belo mais simples – a articulação do composto e, no caso da reunião, a beleza nova dos contornos nascentes tem de ser apreendida isoladamente e *associada.* Assim se deve igualmente despojar o belo do recreativo e do comovedor, a essência do enfeite, a ideia da dicção, o objecto artístico da forma. Toda esta decomposição, porém, deve ter sempre *a aparência de um auxiliar da síntese*, pois é nesse sentido que aspira a alma que apreende; deve iluminar-se a parte isolada sem que se relegue o todo para a sombra. Também se não deve começar com objectos demasiado grandes: o que é mais simples leva a juízos de gosto mais claros, mas deve apontar-se para o que é conveniente, não só nas artes, como também na vida, no trato, nas maneiras e na expressão, *exigindo-o* das crianças, *na medida em que* elas próprias, pelo seu bom gosto, o forem capazes de demonstrar. Isto será tanto mais fácil quanto mais se tiver rejeitado todo o enfeite forçado e se tiver sabido conservar, de um modo geral, uma disposição mais pura. É quase sempre duvidoso o ensino de decomposições estéticas segundo regras artísticas, assim como *filosofar* a esse respeito.

Simpatia pelos homens

39. A decomposição do convívio para despertar a simpatia pelo homem tem como ideia fundamental fazer

regressar os sentimentos (menos bons ou melhores) a emoções *naturais*, que cada uma pode *porventura* descobrir na *própria consciência* e com as quais pode, portanto, *simpatizar*. Porém, a compreensão real dos sentimentos estranhos pressupõe a compreensão dos próprios. Assim cada um deve analisar para si a alma juvenil, devendo ela descobrir em si o tipo de afectos humanos. Tem igualmente de aprender a interpretar a *expressão*, pelo qual se manifesta o sentimento humano – primeiramente a expressão involuntária, mas também, de um modo gradual, a medida e o peso da designação convencional. A isto tem de se ligar o cuidado de, no próprio comportamento, se apresentar sempre de forma bem clara aos outros, impedindo incompreensões e ofensas imprudentes. – Estes fundamentos de uma psicologia, *perceptíveis ao sentido interior*, têm de se desenvolver *constantemente* com o convívio e o conhecimento dos homens, ocupando cada vez mais o espírito. É a partir daí que se tem de tornar cada vez mais *compreensível* toda a manifestação humana, tornar cada vez mais impossível qualquer antipatia em relação a seres estranhos, e cada vez mais íntima a associação a tudo o que é humano. – Mas mesmo para isso é necessário que, tal como num espelho, todos os traços humanos sejam reconhecíveis, portanto mais completos na sua feição e mais nítidos do que na vida *vulgar* – *semelhantes* a uma *exaltação* poética – eles têm de apresentar-se nítidos à alma que imitam, ainda que não extasiada, sem passarem ao fabuloso ou para além do real e, portanto, *para além da simpatia*. Poetas clássicos tornam isto compreensível.

Simpatia pela sociedade

40. As observações sobre as conveniências do convívio e das instituições sociais de toda a espécie apontam para a necessidade de que os homens se ajudem e se adap-

tem entre si. Baseado nesta necessidade, o ensino deve explicar as forças da subordinação e de coordenação sociais. Para *se poder perceber o que se quer dizer,* tome-se, sobretudo, o exemplo mais próximo, o próprio educando; deve-se colocá-lo no seu lugar certo em todas as suas relações sociais, deixando que ele sinta todo o condicionamento e dependência da sua existência. Na medida em que a simpatia transpõe este sentimento para a concepção da dependência mútua de todos, e na medida em que se passa a conhecer com crescente clareza e a perceber, com expectativa crescente, o círculo *contínuo* do movimento social, juntamente com todas as hesitações para a frente e para trás, tem de se tornar cara e inviolável ao jovem a *ordem geral,* digna de sacrifícios que um dia possa vir a exigir também dele próprio. Se, na adolescência se eleva a força física, então é conveniente elevar a alma ao pensamento de *defesa da pátria* à vista do exército, – esse espectáculo magnífico do Estado que, desde cedo, ocupa tão intensamente o olhar da juventude e facilmente se torna prejudicial à educação, se o ensino não der compensações suficientes à vaidade e à excitação da viva impetuosidade. – Ao esplendor que o ensino e outras instituições do Estado irradiam, deve o ensino contrapor a lembrança constante da *verdadeira força,* que o *homem corajoso* tem de levar para o lugar que ocupa, e das *limitações reais,* que qualquer servidor público tem de respeitar.

Religião

41. A simpatia pela dependência geral dos homens é o princípio natural fundamental de todas as religiões. – *Apresentam-se* os casos em que os homens exprimem o sentimento das suas limitações, devendo interpretar-se toda e qualquer arrogância como uma ilusão errada e perigosa

da força. O culto deve apresentar-se como confissão de humildade; a negligência do culto, por sua vez, deve conduzir (e conduz realmente) à suspeita de uma ocupação orgulhosa, que emprega demasiados esforços para atingir um êxito passageiro. A observação *contínua* do curso de vidas e destinos humanos deve tornar correntes as reflexões sobre a brevidade da vida, a inconstância dos prazeres e do valor dúbio dos bens e a própria relação entre remuneração e trabalho. Contraponha-se a possibilidade da simplicidade, a paz daquele que precisa de pouco, – a observação da natureza, que vem ao encontro da necessidade, torna possível a diligência e, *no todo* recompensa, ainda que também impeça que uma pessoa se prenda aos êxitos isolados daquela. Daqui deve partir-se para uma *busca teleológica*, que tem, no entanto, de ficar na esfera da natureza, não se perdendo no caos da actividade humana.

42. De resto, o espírito deve *festejar* na prática religiosa, devendo aqui entrar na quietude de toda a actividade de pensar, de desejar e de actuar. Mas para aquele *momento sublime de festividade* deve ser-lhe bem-vinda a comunidade com muitos, ou seja, *a igreja*. Também aqui, porém, deve permanecer suficientemente *sensato* para desprezar como ficando abaixo da dignidade do assunto em questão qualquer ilusão *fantástica e mística*, como sejam afectações de misticismo.

43. *Nota*

Como matéria para alimentar a simpatia na infância, o ensino descritivo dispõe de *narrativas históricas*, descrições biográficas vivas de homens e grupos humanos. Nada de política contemporânea!

III. **Decurso sintético do Ensino**

Observação prévia

44. O ensino sintético apresenta grande quantidade de ideias novas e tem de elaborá-las. Deve verificar continuamente se *preenche demais* ou se deixa *demasiado vazia* a alma. Aqui vão encontrar-se muito diferenciadas, não só as capacidades, como também a disposição em horas diferentes, tendo de se orientar por elas. Deve ainda o governo e a disciplina, mas, em especial, a *própria concentração (totalmente entregue ao assunto) do professor* fazer com que seja activa a ambição de aprender tudo de forma *global e perfeita,* logo no primeiro momento. Deve, por fim, *evitar-se* que se *façam construções com demasiada rapidez em terrenos acabados de preparar.* O que hoje se tornou claro pode, no dia seguinte, estar de novo obscurecido, e aquele que reflecte ainda com esforço sobre o caso isolado, não o pode complicar nem aplicá-lo. No que diz respeito aos elementos, deve fazer-se o possível por estarem prontos muito antes do seu uso; deve igualmente construir-se em terreno *amplo,* para que haja sempre que fazer aqui ou ali e se proporcione variedade. Porém, no que diz respeito à complicação, é muito importante que ocupe, dentro do possível, a alma com as suas formas, para que ela preveja e procure ela própria os caminhos da associação.

Empirismo

45. Apresentem-se desde muito cedo em inúmeros *exemplos* as operações *combinatórias*, em especial *a variação,* porque que é mais vezes usada. Independentemente disto, devem também apresentar-se as *séries* de características dos objectos, como se encontram anotadas, por exemplo, nos

manuais de mineralogia, como as séries de cores, graus de peso, de dureza, etc. Aqui cabem também as formas de espaços: em primeiro lugar, o quadrado e o círculo, que mais vezes se apresentam sem serem decompostos nos utensílios circundantes. Depois os ângulos. Devem aqui utilizar-se os ponteiros do relógio, as aberturas das portas e janelas, etc. Têm primeiro de distinguir-se ângulos de 90°, de 45°, de 30° e de 60°. O meu "ABC da Intuição" pressupõe aqui uma certa destreza, e seria oportuno neste contexto. – Em vez de múltiplos exemplos sobre a construção combinatória das coisas a partir das séries de características (a que tem de preceder uma *associação* livre destas séries) ou de exemplos sobre a análise de dadas coisas, baseada no fundo que é determinado de forma combinatória, (que deve existir, onde na realidade *faltam* muitos complexos imagináveis), seja-me permitido dizer uma palavra sobre a *gramática*, nomeadamente sobre a conjugação. Aqui há, em primeiro lugar, de distinguir os conceitos gerais, que ao mesmo tempo se complicam, como a pessoa, o número, o tempo, o modo e a voz – dos sinais linguísticos, mediante os quais esta ou aquela língua os indica. Há ainda que distinguir a clareza dos diversos conceitos e das suas séries de evolução do *tipo* de conjugação, que apenas resulta da *variação* daquelas séries. Este tipo, porém, desenvolve-se por si, se além dos conceitos for igualmente já conhecida a *forma de variação,* independentemente de toda a gramática. Se se quiser ensinar uma única língua, como por exemplo, o grego, mostra-se em primeiro lugar, depois daqueles preparativos gerais, os sinais mais *constantes*, como do futuro, do perfeito, do conjuntivo, do optativo, etc., procurando-os nas diversas palavras; em seguida, passa-se em revista os sinais menos constantes, como anomalias, que têm de ser aprendidas separadamente. Assim se *ocupa* o espírito com a conjugação, *associando-lhe* de todos os modos a multiplicidade da mesma, *antes* de se partir para a memorização, por

mais que a ela não se possa renunciar. No caso de um treino combinatório suficiente, pode transpor-se o *tipo* para outras formas diferentes, o que acontece ao modificar-se a ordenação das séries na variação. – Um exemplo ainda muito mais fácil seria a escrita musical, onde se varia a série das notas com a dos sinais rítmicos. – Podem, porém, também usar-se estes exercícios na Botânica, na Química, na Matemática e na Filosofia. Só com a sua ajuda poderá apresentar-se correctamente a estrutura das ciências ou *ensinar-se* exactamente as classificações e *filosofar* sobre elas.

51.[19] A visão combinatória (de resto um talento incalculável em todos os casos em que muitas coisas se devem ponderar simultaneamente) beneficia especialmente o ensino no caso de exercícios sintácticos da língua e na compreensão do *esqueleto da História*. *Aprender* isto é uma ocupação própria da adolescência mais tardia, que *tem de ser totalmente diferenciada da compreensão participante* de narrativas históricas, algumas das quais devem ser preparatórias. Neste esqueleto encontram-se várias séries de nomes que pertencem à crónica dos diversos países e, se se quiser, à crónica da Igreja, das diferentes ciências e artes; o importante é não só poder seguir as diferentes séries isolada, como também relacioná-las, nomeadamente, em duas ou três. – Observações semelhantes poderiam fazer-se das relações *jurídicas* e das determinações *positivas* sobre as mesmas, sendo já benefício para os primeiros anos da adolescência receber alguns conhecimentos desse assunto, pois que, deste modo, se aguça a atenção para a vida real e se facilita a resolução futura das questões pessoais.

---

[19] Segundo a numeração contínua na ordenação por tabelas até ao número 50, a edição de Wilmann-Fritzsch numerou ainda separadamente com 51, na coluna "Empirismo", a presente alínea em Herbart. Pela ordenação sucessiva das colunas interrompe-se, assim, a sequência numérica.

Especulação

46. Encontrar *a priori* as relações ou a síntese, pressupõem em todos os casos de importância, que se tenha primeiro sentido as dificuldades – a concentração em problemas especulativos. O fundo real destes problemas é, porém, a experiência, tanto exterior como interior, e é deste fundo, por mais vasto que seja, que a formação juvenil se deve apropriar. O exame analítico do âmbito das experiências leva a uma série de causalidades, cujo princípio se não pode encontrar tanto na extensão como na profundidade do mundo e da consciência. Os conhecimentos físicos naturais levam a uma multiplicidade de *hipóteses,* procurando-se, não sem dificuldade, sair delas de forma sintética e regressar à natureza. Devem apresentar-se estas hipóteses e aqueles problemas isoladamente e segundo as oportunidades; deve com eles ocupar-se a fantasia, dando tempo a que as espécies de representação se esclareçam tanto quanto possível ou que, pelo menos, se *associem* de forma múltipla. Gradualmente devem deduzir-se os conceitos dos problemas que pareciam dizer directamente respeito ao *real,* devendo salientar-se, que o pensador se encontra preso na teia dos seus próprios pensamentos e que, por conseguinte, tem de possuir o método exacto para lidar com eles. Aqui pode aplicar-se a Lógica. O estudo da *Matemática* (em relação à qual já o "ABC da Intuição" chama a atenção para a *dependência* recíproca de certas grandezas) tem de ter então alcançado um grau importante. Já há muito que se tem de ter exercitado com ela, até à perfeição, a dedução lógica através de conceitos intermédios, tanto na Análise, como na Geometria. Agora deve acrescentar-se o estudo de sistemas especulativos (sendo melhor começar pelos mais antigos e mais simples), ligando-se-lhe o interesse *psicológico* pelas opiniões humanas. Ensinar a síntese *a priori* em si não será, seguramente, matéria da edu-

cação; será suficiente, se o professor de jovens a preparar de um modo imparcial. – Os começos da especulação podem, é certo, ocupar um jovem *são* (e mesmo uma criança mais velha) com demasiada exclusividade mas, em si, nunca com demasiada *vivacidade* – enquanto não puserem em jogo outros interesses, tornando-os, deste modo, *opressivos* e *inquietantes. Logo que* isto aconteça, torna-se necessário interrompê-la firmemente com outras ocupações. De qualquer modo perdeu-se, por agora, a disposição especulativa.

Gosto

47. Assim como o amontoar de leituras filosóficas não produz filósofos, também o gosto se não cria a partir de um deambular por entre toda a espécie de obras de arte, ainda que estas sejam realmente clássicas. São os inúmeros e isolados entendimentos próprios, realizados interiormente pelo espírito em calma atenção, que levam finalmente ao sentido estético – e, na maior parte das vezes, apenas a uma espécie desse mesmo sentido estético, apenas a *este ou àquele* gosto. – Porém, ainda *anteriormente,* antes de a alma juvenil ser exposta a fortes impressões, que se poderiam prender como *reminiscências*, ela tem de ter percebido as relações simples. Isto aplica-se a todas as esferas das artes, quer sejam adjacentes ou sobrepostas. Esta apreensão das relações depende da clareza e da maturidade da compreensão; a alma tem de ser afectada, mas não arrebatada, – a comoção tem de ser leve e não impetuosa. – Deve, pois, cercar-se o espírito dos *materiais* das relações, ou seja, daqueles que se encontram inteiramente no respectivo âmbito da compreensão. Devem depois *associar-se* de todas as maneiras. *Mostrem-se* as próprias relações simples, se se estiver na sua posse (como na música). Deve, porém, também cuidar-se da disposição estética. As forças não deverão repartir-se

entre a aprendizagem e a actividade física; a impetuosidade exterior tem de ser restringida. Um diálogo livre e vivo aproxima-se mais dessa disposição, enquanto que uma solidão meditativa a ajuda a completar. – Se o gosto se manifestar, será preciso observar-se a fantasia, contribuindo para tal um tipo de relações mais íntimas. O educando deve, especialmente, aqui contar com uma atenção amável para com as suas opiniões, sem severa censura nem com um vivo louvor. Se ele próprio produzir alguma coisa não pode, não deve deixar-se dominar pelo encanto, nem tão-pouco esgotar-se ou encantar-se a si mesmo. Moderado, mas não impedido por suaves recordações, ele deve ser conduzido de uma produção a outra. – Para que não se perca demasiado cedo no *seu* próprio gosto, deverão apresentar-se obras primas das diferentes espécies. São estas mesmas, periodicamente revividas, que servem de padrão à própria evolução. Todo o gosto, porém, só tarde se associa ao carácter firme. Para constituir este último, tem de se fazer actuar intensamente contra si próprio toda a força da sua consciência específica.

Simpatia pelos homens

48. Aos homens em geral, – ao *humano, por múltiplo que este conceito nos seja* ou *se possa tornar* – é devida uma simpatia, que se não pode desenvolver de forma simplesmente analítica a partir do convívio com indivíduos conhecidos ou descritos e, ainda muito menos apreender simplesmente com o conceito geral da espécie-*humanidade*. Só a possuem em parte, podendo-a de certa maneira transmitir, aqueles que em si mesmo *produziram* inúmeras e diversas *imagens* da humanidade; só os mais dignos entre os *poetas* e, logo a seguir a eles, entre os *historiadores*. Procuremos junto deles a *compreensão* mais clara da *verdade psicológica uni-*

versal. Esta verdade, porém, modifica-se *continuamente* segundo condicionalismos sempre diferentes dos homens no tempo e no espaço. E a sua *receptividade* modifica-se continuamente com o progresso da idade. É dever do educador fazer com que *estas* ou *aquelas* modificações, sucedendo-se sempre de forma exacta, prossigam em conjunto. Daí um *progresso cronológico dos antigos aos contemporâneos*! – Este progresso alargar-se-á por si para todos os lados, fazendo compreender à alma as *graduais divergências das individualidades* em caso de uma cultura *alargada, transposta ou imitada*. Mesmo os *equívocos* e o *artisticamente mau*, que se deparam nestas divergências, representadas nesta sequência em todos os seus contrastes e contradições, perderão a influência contagiosa que se costuma manifestar nos incautos, os quais, buscando formação sem uma orientação certa, tantas vezes se deixam facilmente ofuscar e, muitas vezes *comover* de forma tão perigosa. Seguindo pelos *cumes* da formação humana, poderão ultrapassar-se facilmente, uma vez chegado à nossa literatura actual, os lugares baixos e pantanosos da mesma; e a isto se liga um importante grau de segurança em relação a tudo que é sedutor no mundo de hoje. Todo este percurso terminará no contraste entre a própria época e o ideal de razão do que a humanidade deveria ser, a par das considerações de como o poderia ser e das contribuições que cada um pode dar. – Exigir com impetuosidade ou esperar receoso alguma coisa do *momento* é, de resto, pouco vulgar naqueles que percorreram os tempos a passos largos, reconhecendo em toda a parte a mesma humanidade. Eles próprios, pouco movidos pelas mudanças, procurarão igualmente libertar os outros, na medida em que a natureza humana o permitir. Este é o auge da simpatia.

Simpatia pela sociedade

49. É a partir das representações na poesia e na história, que tem de resultar a *docilidade* ou a *animosidade* sociais dos homens; mas também os efeitos da *necessidade,* pelos quais também as forças antagónicas são apaziguadas e mantidas unidas. Os ensinamentos respeitantes, ao que os homens devidamente ligados, representam e o modo como *se* podem representar (mas mostrando como nenhum isoladamente é capaz de ser ou de realizar qualquer coisa grandiosa, assim como cada um apenas consegue assimilar *dentro* e *fora* de si o que o tempo e as circunstâncias lhe apresentarem), estes ensinamentos têm de incentivar um interesse que, de acordo com a referida docilidade, empregue e mantenha os homens tanto quanto for necessário, para que possam progredir no sentido dos seus próprios objectivos superiores. O ensino, porém, tem de reivindicar aqui toda aquela modéstia própria da juventude sã, tendo de aplicar as exigências de docilidade ao próprio educando e mostrar-lhe o inconveniente daquela *tendência da meditação,* que com falas dúbias enche cabeças ociosas e vazias, fazendo perder a energia da sua eficácia social em momentos críticos. O interesse social deve desprezar tudo o que é precipitado, devendo, por sua vez, ligar-se a uma reflexão *económica* de espécie superior, capaz de equilibrar os objectivos e de determinar as dificuldades em relação a oportunidades. Não deve apenas ter-se em conta o que respeita à comunicação – nomeadamente o estímulo de necessidades naturais ou artificiais, que lhe dá vida, o poder público que a protege ou reprime, os diversos ramos da administração do Estado – mas também aquilo que *reúne* os homens, a língua, a crença, a ciência, a vida doméstica e os passatempos públicos. Um esboço da sociedade, semelhante a um mapa com todos os seus lugares e caminhos, tem de ensinar primeiro ao jovem todas as profissões, antes de ele pró-

prio escolher uma, o que, com toda a certeza, só mais tarde possível, deverá suceder. – Terá de abarcar esta profissão com todo o seu coração, juntando-lhe as mais belas esperanças de uma situação benéfica.

Religião

50. Criar e formar a ideia de Deus é obra da síntese religiosa. Esta ideia de remate do mundo e de cume supremo de todo o sublime tem já de transparecer na primeira infância, logo que a alma comece a aventurar-se a ter uma visão de conjunto do seu saber e pensar, dos seus receios e aspirações, logo que tente olhar para além dos limites do seu horizonte. A religião jamais irá ocupar o lugar calmo que lhe é devido nas profundezas do coração, se o seu pensamento de base não pertencer aos mais antigos que a recordação for capaz de atingir, se este pensamento se não tiver, porventura, familiarizado e fundido com tudo o que a alternância da vida deixou no centro da personalidade. – Tem de se pôr sempre de novo este pensamento do fim da natureza como *último pressuposto* de todo e qualquer mecanismo, que alguma vez se havia de desenvolver no sentido da utilidade. A família deverá ser para a criança o símbolo da ordem do mundo e dos pais se devem extrair, idealizando-as, as qualidades da divindade. Ela *deve poder* falar com a divindade como com o próprio pai. Os antigos têm de confessar ao jovem, com clareza sempre crescente, que ele não pode fazer parte dos seus deuses e do seu destino. Desde cedo deve receber das mãos da própria arte o que a formação regressiva, com artes vãs, gostaria de voltar a introduzir. – Deve ser-lhe apresentada a época de Sócrates, em que o destino (*determinação real sem causalidade e vontade)* começou a ser substituído pela ideia então nova de providência. Deverá fazer-se para ele o con-

fronto da nossa religião positiva com aquela em que Platão queria ver educada a juventude grega. – O jovem deve expressar opiniões, mas o seu carácter deve precavê-lo que jamais considere desejável não ter qualquer religião, e o seu gosto tem de ser suficientemente puro para que jamais ache suportável aquela desarmonia, que resulta inevitável e indissoluvelmente de um mundo sem ordem moral e, consequentemente, (contanto que continue um realista) de uma natureza real sem uma divindade real.

IV. **Sobre planos de estudo**

52. Ao primeiro relance pode verificar-se que as presentes tabelas não pretendem ser um plano de estudos, pois nas mesmas se regista tanta coisa que nem sequer permite uma rígida sequência de aulas, contando antes com as *oportunidades* em que essas coisas possam ser incluídas numa aula qualquer. *O plano de estudos é a realização destas oportunidades,* e não pode ser elaborado sem que o educador tenha primeiro ponderado maduramente o âmbito de pensamentos aqui assinalados, antes que nele tenha incluído todo o *seu* saber e tenha ainda determinado suficientemente as necessidades do *educando.* Para se tornar efectivo, o plano de estudos tem de se libertar de muitas eventualidades, que nada têm a ver com a ideia geral de formação múltipla. Pois que esta efectividade resulta das forças individuais do educador e do educando, devendo utilizar-se da melhor maneira, na medida em que se apresentam.

53. Muita coisa depende do *modo* e do grau com que o educando os defronta. Um ensino que comece cedo e que seja fundamentalmente *sintético*, pode bem confiar na força que exerce mediante o que dá. Porém, em relação ao ensino analítico, deveria ser o *próprio educando a proporcionar a matéria*, especialmente em anos mais tardios, em que se

gastou a globalidade da experiência comum, só sendo digno de análise o que se infiltrou na profundeza da alma. – De acordo com isto, facilmente se explica a prática, que faz com que com jovens adultos, *quando se exprimem abertamente,* a influência pedagógica tenha um êxito muito rápido, especialmente no princípio (tanto quanto a análise puder levar), enquanto que todos os esforços se perdem se, pelo contrário, eles se retraírem! –

54. O verdadeiro veículo do ensino analítico é o *diálogo*, iniciado e mantido mediante uma leitura livre e, se possível, realçado mediante ensaios escritos que educando e educador reciprocamente se apresentam. A leitura tem de ser feita numa língua já conhecida, devendo ter vários pontos de contacto com o educando e não despertar de si tal interesse a ponto de as numerosas interrupções (e porventura as longas digressões a que pode levar) virem a tornar-se adversas. Os ensaios não têm que ser *longos* nem artificiosos, mas devem apresentar com todo o cuidado, de forma clara e nítida, *a matéria encontrada no diálogo*, exprimindo os seus pensamentos principais de forma nítida o original. Têm de provar que a alma estava *mergulhada* na matéria. Se o aluno o fizer mal, que o professor o faça melhor. Ele que manifeste, se necessário, um certo espírito de rivalidade e de disputa para superar a indolência – contanto que ele próprio se não exalte! – É a estes exercícios que uma formação juvenil tardia tem de dar maior peso, procurando revolvê-los para que, a pouco e pouco, corresponda a todos os aspectos do interesse. Contudo, para *preencher* a alma, pode acrescentar-se qualquer outro ensino vivamente descritivo e mesmo acrescentar alguns estudos secundários em si pouco importantes, mas tanto quanto possível contrastantes. Esta será a forma integral, aparentemente desconexa, do plano de estudos, em especial nas circunstâncias em que a educação tenha já perdido os seus melhores

privilégios; como complemento, porém, mesmo num ensino de carácter sintético, aqueles exercícios tornar-se-ão quase imprescindíveis para que não fique oculto à vigilância pedagógica o que se prepara no íntimo.

55. Se o ensino sintético se iniciar em devida altura e cheio de esperança, encontrará na exposição anterior dois *fios condutores* que percorrem de um extremo ao outro a educação, não devendo nunca ser postos de lado. O gosto e a simpatia conduzem à passagem cronológica dos antigos aos contemporâneos. É para isso que o plano dos estudos deve contribuir na medida em que organiza, para os primeiros anos da adolescência, as iniciações ao grego, para a adolescência intermédia, as iniciações ao latim e, para o último período da adolescência, a ocupação com as "línguas vivias". – A especulação e o empirismo, na medida em que este é esclarecido por aquela, exigem sobretudo um estudo sistemático e muitas vezes aplicado da Matemática. – Como pontes principais que sobressaem nos começos destas duas séries, ouso citar a Odisseia e o "ABC da Intuição". – Como terceira série, pode considerar-se uma sequência de estudos heterogéneos, entre os quais os mais importantes serão a História Natural, a Geografia, narrativas históricas e a iniciação ao Direito Positivo e à Política, não devendo dar-se por terminado o primeiro antes que comece o segundo; apenas os períodos terão de se seguir uns aos outros, uma vez que cada coisa por si se *impõe de preferência* ao espírito. Cada um necessita de um certo período para se fixar para sempre. – Se se lhe juntarem os exercícios descritos que, de tempos a tempos, têm de ser dedicados ao processo analítico, temos reunidos os traços principais para o plano integral da instrução educativa, faltando apenas acrescentar aos estudos principais os conhecimentos auxiliares. – Os trabalhos principais serão rodeados de muitos trabalhos secundários que, em grande

parte, recaem fora das horas da aula, mas não fora do âmbito de uma ordem consequente. De resto, pode muito bem crer-se que um jovem, cujo interesse foi estimulado, carregue resolutamente o fardo daí resultante. O que se deve evitar é *dispersar* este interesse! Isto acontece infalivelmente com tudo aquilo que prejudique a *continuidade* do trabalho, e a natureza desta última tem de ser do modo a trazer consigo a necessária *variedade* na própria abundância, jamais devendo desarticular-se, por amor à mudança, numa rapsódia sem objectivo. Neste ponto parece que os pedagogos mais experientes necessitam de experiência! Parecem não conhecer os efeitos de um ensino que siga continuamente os traços uniformes do mesmo interesse. Como explicar de outro modo a ordenação sincopada das aulas na maioria dos catálogos de lições? Deveria saber-se que, de entre todas as condições exteriores de um ensino penetrante, *a regra seguinte* é a primeira e mais indispensável: *dedicar* **diariamente uma aula** *ao mesmo assunto!* – Mas claro está, a grande abundância precisa de espaço. –

56. Há casos em que se não quer renunciar completamente ao ensino sintético, ao qual, contudo, não se permite toda a sua extensão. Nesse caso é importante encurtá-lo, o que não quer dizer deformá-lo. Regularmente reduzido, ainda que continue o mesmo na sua forma, apresentará, como que visto através de uma lente diminutiva, cores vivas e contrastes mais acentuados, perdendo, no entanto, parte da sua plenitude, arredondamento e efeito. – Desaparece o grande número de línguas, utilizam-se traduções e excertos, em circunstâncias em que, de outro modo, se teria lido os originais e obras integrais. Porém, uma pessoa pode deter-se tanto mais expressamente nas ideias principais, quanto menos puder apoiar o seu efeito num aparato múltiplo. Na matemática renuncia-se a apresentar as múltiplas e infinitas correspondências que esta ciência faz de si

mesma; apenas se apresentam os traços principais e as espécies mais importantes de operações e estas de forma enciclopédica, das mais simples às mais elevadas – visto que as mais elevadas não são necessariamente as mais complexas. O que se apresenta faz-se de forma exaustiva e em vista a fixar-se para sempre. Na História Natural, na Geografia e na História poupa-se a memória com muitos nomes, tendo contudo a preocupação de apresentar, num esquema claro, o mundo e a humanidade.

57. Na elaboração pedagógica das ciências tem de contar-se com semelhantes encurtamentos mediante determinados *episódios* que são seleccionados.

58. Deste modo pode ainda formar-se a multiplicidade do interesse, ainda que este interesse tenha de renunciar em *força* interior e facilidade de expressão.

59. O plano de estudos, porém, pode ser o que se quiser: é vão, se não se aproveitam as oportunidades que organizou. – Tenho esperança que se poupe este livro de amigos descuidados que se quisessem convencer ter seguido as suas instruções, desde que tivessem começado muito cedo com Homero e com o "ABC da Intuição". Não lhes ficarei grato, se não se esforçarem simultaneamente por realçar as personagens do poeta e por articular as formas das coisas. Os *planos escolares* deverão considerar-se como os mais ambiciosos de todos os planos de estudo elaborados para países e províncias inteiras; o mesmo vale para aqueles em que um grémio escolar decide *em plenário*, sem que o director da escola tenha primeiro ouvido os desejos, examinado as preferências ou as fraquezas e ainda tenha determinado as *relações particulares mútuas* de cada um e, de acordo com isso, tenha preparado a deliberação. Será certamente importante o conhecimento humano e político por parte de um bom director escolar, visto que tem de unir vários

homens entre si (de que facilmente dois representam um grupo rival, ainda que somente por razões científicas), de modo que coincidam intimamente em toda a sua actuação relativamente aos alunos! Terá de empregar tudo de todos os lados, tanto para diminuir os pontos de rivalidade, como para fazer sobressair a parte melhor do espírito nestes homens – determinado *nestes indivíduos*) e destinar a *cada um* uma actuação benéfica *de acordo com a sua própria maneira de ser* (quanto se limita um homem de conhecimentos ao ser-lhe negado fazer precisamente aquilo de que gosta!) e, finalmente, para lhes incutir o sentido em comum por aquilo que *verdadeiramente forma* em cada aula. – O que pode saber disso um plano de estudos para um país inteiro? Este último, elaborado sem tomar em consideração as diversas pessoas que o vão pôr em prática nos mais diversos lugares, apenas pode ter um certo êxito, desde que evite graves distorções respeitantes à sequência de estudos e à *mentalidade corrente dos habitantes.* Por isso mesmo nunca pode ter grande êxito. – Confesso não sentir grande satisfação quando os Estados tomam sobre si os problemas da educação, como se se julgassem capazes de conseguir, mediante o seu governo e vigilância, o que só podem conquistar os talentos, a fidelidade, o génio e a virtuosidade *de cada um*, que cria *mediante a sua* **liberdade** *de movimentos e divulga através do seu* **exemplo**. Por tudo isto apenas fica a cargo dos governos afastar todos os impedimentos, aplanar caminhos, estruturar oportunidades e distribuir incitamentos – o que continua a ser um mérito considerável e digno em favor da humanidade.

6.° CAPÍTULO

O resultado do ensino

1. 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. Ficará imperturbável perante as impressões de desprezo que desgostam mutuamente o professor e o aluno, se *um deles* impuser o que o *outro* não exigir. 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 com mão leve, ainda que segura. Ainda sobrecarrega menos o catálogo das lições com a sua poli-história (em que se atenderia a tudo, excepto ao interesse dos alunos), procurando-se com que o ensino não seja *menos diverso do que a capacidade*, que vai ao seu encontro, visto que é tarefa importante *satisfazer* e *preencher* continuamente o espírito límpido de um jovem.

2. O *preenchimento* do espírito, eis o que, de todas as determinações mais próximas, é o geral que deve resultar do ensino. – A humanidade culta necessita, no seu estado artificial, continuamente da arte; depois que se conquistou o conforto e se amontoaram os tesouros, depois que a natureza já não ocupa o homem para satisfação da suas necessidades, é preciso dar que fazer à sua energia; não pode deixar-se ociosa. A vida dos ricos ociosos sempre revoltou os observadores de todos os tempos. "Crucificai a carne! Ou regressai às florestas!" A humanidade erguerá sempre de novo vozes deste tipo contra si mesma, se não aprender a defender-se das excrescências que costumam irromper da cultura, de forma tão exuberante como medonha. – Nas inspirações intelectuais tem de esgotar-se a arbitrariedade, evitando-se desse modo a desgraça.

3. Na esperança de não faltar em *quantidade* ao ensino até aqui descrito – nem em extensão, nem em força – que-

remos ainda investigar a *qualidade* das mentalidades que mediante ela se prepara.

I. **A vida e a escola**

4. *Non scholae, sed vitae discendum!*[20] – esta máxima seria mais compreensível, se se soubesse primeiro o que ela designa por *escola* e por *vida*.

5. Talvez que a breve tradução a esclareça: *Não à pompa, sim ao uso!* É assim uma regra económica e inteligente, adaptando-se igualmente à compra de móveis como de conhecimentos.

6. A vida, porém, não consiste apenas no uso de diversos meios para fins variados. Poderia suspeitar-se que uma vida assim teria sufocado o interesse *múltiplo* com alguns *desejos* e essa vida não é certamente o resultado do ensino que temos em mente. Assim como não atribuímos à vida a simples utilização, também não atribuímos a pompa à escola. Por conseguinte, a *nossa tradução* daquela máxima *não serve*! Sem iniciar pormenorizados melhoramentos da exegese, vamos antes procurar explicar para nós a relação entre a escola e a vida – sem nos importar, se mais uma vez vamos deparar com o seu contrário: *non scholae, sed vitae.* –

7. Por certo que compreendemos mais facilmente a vida se nos pusermos a questão de *como persistirão connosco os elementos conhecidos de interesse no decurso dos anos?*

8. O empirismo em si, a simples observação, não têm fim porque não o buscam; amam as novidades e todos os

---

[20] "Deve aprender-se para a vida e não para a escola".

dias as trazem. – E do que o dia traz, alguma coisa pertence ainda também à simpatia, visto que o bem dos homens e dos estados está sempre em movimento. – Deste modo, a observação e a simpatia são as emoções *com que nos apropriamos de cada momento do tempo*, através do qual, no fundo, *vivemos*. Se o seu pulsar enfraquecer, o tempo torna-se longo para os homens; os mais ousados abrem os portões do tempo e procuram o eterno.

9. A especulação e o gosto não foram feitos para o *fluir* da vida nem para a mudança. Não é só em relação aos *sistemas*, que a mudança é vergonhosa; também cada indivíduo, depois que estão determinados a sua opinião e o seu gosto, não quer nem *pode* renunciar a eles. Os nossos princípios estão demasiado presos a uma obra de esforço e dos anos para que, uma vez formados, se possam facilmente remodelar.

10. *Eles são a âncora da consciência e da personalidade;* por sua vez, a observação, e com ela a simpatia, entregam-se sempre a novos *aprofundamentos*.

11. É certo que quem viu e sentiu muitas coisas, também esse atinge com os tempos uma certa *temperatura*, que fica para além da tempestade das paixões. O novo é sempre pouco em relação ao que já foi sentido, mas esta temperatura não significa ainda *quietude* nem *domínio;* é apenas um movimento que cede menos.

12. Entre os melhores, menos exercitados no pensamento, é quase exclusivamente a religião que conduz o leme da vida; ocupa simultaneamente o lugar da especulação e do gosto. – *Todos* necessitam da religião para descanso intelectual; mas as emoções da alma submeterão os que foram formados para tal à dupla disciplina do juízo *teórico* e *prático*.

13. A observação, capaz de acumular infinitamente e de perder uma coisa por causa de outra e, sobretudo, o próprio ser – a simpatia, que no calor das suas exigências gostaria de actuar em toda a parte e, por isso mesmo, estaria exposta a resfriamentos morais – manter ambas de forma moderada e fria é papel da *especulação.* Isto, na medida em que abandona a mudança para ascender ao ser, mas ainda mais, na medida em que, olhando a partir do imaterial, determina e delimita a possibilidade geral do sensível e, associando-se de novo à experiência, serve de aviso a toda a participação, sobrestimação, esperanças e receios exagerados, a todos os erros e à inteligência mesquinha daqueles que não pensam na medida e no tempo e em todo o grande curso das forças. –

14. A força agitada, que no caso de conhecimentos reunidos, permanece nos limites da especulação, até que o seu guia apareça: é para ocupá-la condignamente que o *gosto* tem os seus modelos, as suas ideias. A dignidade, o belo, o moral e o justo, numa palavra – *aquilo que, quando acabado, após observação completa,* **agrada** – apresentar isto, seria a alegre tarefa de uma vida prudente, se antes não fosse necessário o esforço de afastar o desagradável, cujas massas importunas se amontoam por toda a parte, onde homens descuidados agiram arbitrariamente. – O gosto é severo e não se retrata. A vida *tem* de orientar-se por ele ou então sucumbe às suas censuras.

15. Para poder ensinar cabalmente como os dois norteadores da vida, a especulação e o gosto, decidem sobre a mesma coisa, procuramos o *sistema da Filosofia*, o remate do ensino.

16. É triste observar como a nossa filosofia até hoje tantas vezes desconhece a natureza de ambos, inteiramente

independentes em relação um ao outro, tendo maltratado o gosto em nome da especulação e a especulação em nome do mau gosto; – é triste observar como reprimiu através de ambos o espírito de observação e a simpatia, ferindo assim a própria vida; – triste, porém, é ainda verificar os espasmos convulsivos, com que jovens por vezes fortes se gastam, movendo-se sem preparação entre o Universo e o eu, de que um lhes é demasiado vasto e ambos demasiado profundos e, já quase aniquilados, se vangloriam do conhecimento obtido: **que tudo é nada!** – Nada é mais revoltante para o sentimento pedagógico do que a imprudência com que tantas vezes se lança o resultado de um ensino cuidadoso no meio da revolução das ousadias especulativas de uma época, abandonando-o aos seus êxitos duvidosos. Não me convêm queixas inúteis acerca desta matéria, mas a Pedagogia tinha de assinalar este ponto perigoso*.

17. No entanto, faz parte do curso da espécie humana, que aqueles, que para tal são aptos, tenham de ousar procurar a âncora conveniente da consciência, tendo mesmo de procurar o tempo suficiente até a possuírem.

18. Que alguns homens vivam felizes e satisfeitos em obscura simplicidade natural! Onde não é alterosa a ondulação da vida não é necessária muita força para nela se manter.

19. Contudo nós, no centro de uma série de estados cultos com o interesse pela humanidade e pela sociedade, somos *já por isso mesmo* levados a procurar uma unidade de pensamentos, que possa ser o lugar de encontro da *consciência geral* resultante dos inúmeros aprofundamentos, nos

---

* Pode exigir-se mais de mim. Se alguém me quiser pedir contas, tenho de citar, por enquanto, o suplemento do meu ensaio "De Platomici systematis fundamento".

quais a grande maioria se dispersa. A velha censura de Solon aos atenienses: *"Isoladamente têm razão, mas não em grupo"* – aponta para uma antiquíssima necessidade da humanidade – as fontes de uma razão comum. –

20. Todos os aprofundamentos se devem reunir na consciência – *devendo a vida, sempre renovada,* **criar a escola** *sempre de novo.* Assim acontece realmente nos tempos em que existem homens engenhosos capazes de cuidar dos frutos da vida. Não se deve lamentar o facto de até hoje se terem criado escolas sempre diferentes, poderem-se antes os curtos períodos e as poucas forças que até aqui neles foram aplicadas. –

21. Vamos agora traduzir mais fielmente do que traduzimos há pouco! *Escola* – demos a esta nobre palavra o seu verdadeiro significado! – *Escola* quer dizer **ócio,** e o ócio é um bem comum da especulação, do gosto e da religião. A vida – é a entrega do observador participante à mudança da actividade e do sofrimento exteriores. O aforismo severo, que parece fazer da mudança a finalidade do ócio – *a reflexão como meio dos aprofundamentos* condescenderá e permitir-nos-á mover-nos de um para o outro e considerar como a *respiração* do espírito humano, como necessidade e como sinal de saúde a *transição* da actividade e do sofrimento para o ócio e, de novo, do ócio à acção e ao sofrimento.

22. Eis o que queríamos dizer sobre o modo da disposição do espírito que o ensino múltiplo ambiciona preparar, – na medida em que o saber do tempo o torne possível. *Nela se reúne o prazer de viver com a elevação da alma, que sabe diferenciar da vida.*

II. **Relance sobre o final da instrução juvenil**

23. Precisamente na altura em que a vivacidade natural adquiriu toda a sua energia, estando de forma mais exaustiva ao serviço do alargamento do interesse, apresentem-se com mais nitidez aqueles pontos isolados, fixado nos quais, o olhar intelectual se retrai. Os pontos em si não nos preocupam, mas sim os seus efeitos gerais.

24. Cada homem tem que fazer e o jovem sonha com a sua actividade. Sonha também com os meios, os caminhos, os impedimentos e os perigos e, em especial, com aqueles, grandes ou pequenos, que se relacionam com a *sua* actividade. Desse modo se torna *interessante* o que é **útil** e o que **prejudica**, tornando-se indiferente o que não toca esta esfera. Analisam-se homens, coisas e ciências. Valoriza-se o real, deprecia-se o erudito. As línguas clássicas morrem e dão lugar às vivas. O gosto e a investigação buscam as alturas do tempo, para se acomodarem aos contemporâneos. Em vez da simpatia, ergue-se o amor, e os bons desejos pela sociedade buscam a sua ocupação. Ora existem protectores e invejosos e alguns de pensamento dúbio, sendo necessário estar atento, poupar, ganhar, rodear, ofuscar, assustar e lisonjear – e em interesse tão múltiplo não pode pôr-se a questão da multiplicidade.

25. É natural, quando o educador vê com pena este empobrecimento do espírito. Seria, contudo, vergonhoso para o amante da Pedagogia, *se ela própria* alguma vez se decidisse seriamente a fazer com que se prevenisse com pobreza original contra o empobrecimento. –

26. Tão grande não vai certamente tornar-se este mal. E um interesse autêntico e bem fundamentado, educado com um ensino forte e duradouro, opor-se-á a este estreitamento; ele *próprio* dará o seu voto ao plano devido

e escolherá ou repudiará meios e caminhos, abrirá perspectivas, ganhará amigos e envergonhará os invejosos. *Manifestar-se-á activo*, já pela simples apresentação de uma personalidade sólida e, além disso, pela riqueza de tantas capacidades, que em breve, se for necessário, pode ser perícias. A rude arbitrariedade será assim repelida para limites que nunca mais poderá romper.

27. É da mudança que esta evolução tomar, que depende *quem* será o homem *futuro*. Aqui se distingue o que o homem *quer* e o que *não quer*, expressando-se a *opinião que tem de si*. Determina-se a *honra interior*. Limita-se o convívio e, com a firme ligação a pessoas, cuja consideração se quer ganhar, fez-se uma espécie de compromisso, que é o de merecê-la. Aqui se tem tudo em conta. O que quer que o jovem até aqui tenha aprendido, pensado e exercitado, tudo isto contribui para lhe indicar o lugar entre os homens e em relação a si mesmo; por isso, tudo se interpenetra agora, formando uma unidade. O que ele anseia, ama, concede ou despreza, tudo isso se ordena nas respectivas gradações, ao mesmo tempo que fixa conjuntamente a visão e o plano da vida. Daí decorrem, em idade mais tardia, as consequências de forma linear. Aquele que se deixou *empurrar* para a actividade pública dificilmente poderá alguma vez pôr grande sentido próprio nas suas ocupações, separando-se o gosto do dever em prejuízo de ambos. A quem o egoísmo abriu o caminho, esse atenderá aos homens e às coisas na relação inversa das distâncias de si próprio. Porém, aquilo que se tiver concedido à simpatia na escolha da realização futura e aquilo que se tiver tomado em consideração relativamente ao cuidado pelo próprio aperfeiçoamento, estará assegurado em ambos – é certo que não na realização, mas na vontade e na personalidade, se o jovem tiver aprendido de outro modo *a opor-se à inconstância*.

28. Vemos como aqui o resultado do ensino vai de encontro ao resultado da *formação do carácter*. Será suficientemente claro que, com o progresso do ensino verdadeiramente múltiplo, se cuidou já da *rectidão* do carácter; porém, é já diferente quanto à *fortaleza* e a *invulnerabilidade* do mesmo.

29. Para explicar suficientemente ambos os casos, tanto quanto é possível sem um determinado pressuposto da Psicologia e da Filosofia Prática, teremos de regressar primeiro ao desenvolvimento de conceitos semelhantes aos que abriram o presente livro.

LIVRO TERCEIRO

FORTALEZA DO CARÁCTER MORAL

1.º CAPÍTULO

O que se deve entender por carácter?

1. Já atrás considerámos a *vontade* como sede do carácter; é certo que não os desejos inconstantes e os caprichos, mas o aspecto estável e firme da vontade, aquilo que a determina apresenta-se de uma determinada forma e não de outra qualquer. Designámos por carácter o modo de decisão: *aquilo que o homem quer, comparado com o que não quer.*

2. Neste confronto a cada coisa se determina a sua *forma*, sendo esta *retirada* de uma *esfera* indeterminadamente *maior* e conhecida por *diferenciação.* Deste modo, o *carácter* é a forma da vontade. Só pode ser compreendido no contraste entre aquilo que ele *decide* e o que *exclui.*

3. No que diz respeito à parte negativa do carácter, temos de distinguir entre a falta de vontade e a vontade que nega. 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* é igualmente característico como um expresso não-querer. No entanto, este último contribui ainda para um fortalecimento.

4. Observe-se o homem para saber o que dele há a esperar; pretende-se fixá-lo como objecto. Ele próprio

sente uma tal necessidade. Para ser *compreendido*, tem de ser compreensível. Este facto vai conduzir-nos a uma diferenciação específica.

I. **A parte objectiva e subjectiva do carácter**

5. É uma queixa antiga o facto de o homem ter muitas vezes simultaneamente "duas almas".

6. Ele observa-se, gostaria de se compreender, de se agradar e de orientar. Porém, já antes desta observação, mergulhado em coisas e em meros aspectos exteriores, *tem* uma vontade e, por vezes, traços de carácter determinados. Estes são os objectivos, com os quais o sujeito observador (mediante uma *nova* vontade, produzida numa disposição de espírito totalmente diferente) concorda ou aos quais se opõe.

7. Em caso de oposição, qual das duas vontades determina o carácter? – É evidente que aquilo que reunido teria fortalecido o mesmo, agora apenas o desequilibra e desconcerta, e que as melhores exigências feitas a nós próprios (se, ao menos, impedirem cair-se naquilo que é decididamente mau) podem, quando muito, conter uma benéfica *falta de carácter.*

8. Se uma das duas partes do carácter for ainda fraca, então a decisão anterior da outra consegue muito sobre a primeira, o que se confirma em alguns jovens que cresceram, é certo, sem orientação, mas não viciados, e que, através da influência de um amigo mais velho ou de uma leitura benéfica, em breve assumem grande firmeza no bem. Este facto 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 carácter errados que

irrompem do íntimo. Ainda que esta influência tenha um efeito poderoso, não pode, contudo, impedir que não 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. – No entanto, a Ética, se quiser realmente actuar sobre os homens, não tem outro remédio senão voltar-se para os aspectos subjectivos da personalidade, para que esta se ponha depois à prova numa base objectiva e veja o que é capaz de alcançar.

9. À educação, por sua vez, não convém tal processo. No seu caso o fenómeno 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 conceder especial atenção às partes objectivas do carácter, e que, afinal, se vai erguendo e formando sob a sua vigilância e influência! Se ele estiver em ordem, então poderá esperar-se êxito e força orientadora de uma Ética, então o aspecto subjectivo terá ainda a realizar, é certo que conseguindo-o facilmente, a sanção, a última rectificação e o aperfeiçoamento do carácter de formação moral.

II. **Memória da vontade. Selecção. Princípio. Luta.**

10. Há uma *disposição* para a fortaleza de carácter que, por vezes, se notou já cedo e cujas manifestações não serei capaz de assinalar melhor que pela expressão: *memória da vontade.*

11. Evito aqui referir toda a evolução psicológica das manifestações (como se pressupusessem uma actividade

específica, ou até força, da alma) e que se designaram com nomes como memória, capacidade de recordação, etc. Espanta-me, no entanto, que se não tenha estabelecido mais cuidadosamente o paralelo entre a persistência das nossas representações e a persistência da vontade, que, em relação ao carácter, constitui o fundamento essencial da sua parte objectiva.

12. 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 à decisão anterior, terá grande dificuldade em adquirir carácter. E é precisamente por não ser frequente entre crianças a persistência natural da vontade que a disciplina tem um papel tão importante a desempenhar.

13. Assinalámos aqui somente a condição desta *persistência,* ou seja, um *olhar uniforme e um suficiente cuidado* na esfera das *representações*, a partir das quais se ergue a vontade. Aquele que não reúna desde o princípio e mantenha posteriormente reunidas as observações que estão na base da vontade, *terá* forçosamente de mudar continuamente de opinião. Neste ponto tem grande influência a situação exterior.

14. Aquilo que é decidido – determinado ou excluído – com persistência é o aspecto elementar do que é objectivo no carácter. Porém, mesmo este aspecto elementar é múltiplo e nem tudo é decidido com a mesma força e com a mesma determinação. Estas gradações determinam-se mediante a *escolha*. A escolha implica *preferência* e *rejeição.* Aquele que a realiza de forma pura, para esse todas as coisas têm um valor limitado e nada, senão o mais sublime, é capaz, com uma aspiração desmedida, de preencher

a alma. 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 carácter se consolide. Temos de conhecer o preço dos nossos desejos. O mesquinho tem de separar-se – tem de cair por terra perante o que é maior e mais importante.

15. Onde existir a memória da vontade, a própria escolha decidir-se-á por si. O próprio *peso* dos desejos subordiná-los-á instintivamente. *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-á* em si. Porém, um espírito inconstante não chega neste aspecto a experimentá-lo de forma límpida. –

16. Se se lhe junta o espírito, como inteligência, e se este se observa bem como os objectos da sua vontade, tudo depende da maneira límpida como o aspecto subjectivo da personalidade é capaz de se isolar do aspecto objectivo. Um gosto puro seria capaz de formular um juízo próprio de forma tão imparcial como acerca de um estranho; pelo menos, a parte subjectiva do carácter seria e permaneceria unicamente moral, apesar de toda a divergência com a parte objectiva. – Porém, o homem que se auto-observa procura geralmente *revelar-se* somente a si; e, neste ponto onde se fala de carácter *em si,* não será necessário atender em que medida este revelar-se a si próprio pode afastar-se da norma moral.

17. O esforço de uma pessoa se *compreender* actua

directamente como um esforço de se *endurecer*, porque deste modo o mais firme é realçado ainda mais na consciência perante o menos firme. Assim também o homem pode facilmente chegar a uma *certa* unidade consigo mesmo. Neste aspecto existe um forte prazer em fazer de si mesmo o mestre desta censura interior. Os aspectos salientes do carácter são assim transformados em *princípios* do carácter subjectivo e as tendências dominantes ficam agora legalizadas.

18. A auto-análise, porém, de que resultam os princípios, presta ainda outros serviços ao fortalecimento interior. O indivíduo só se pode compreender inserido no seu meio ambiente e as suas tendências só com os seus objectos. 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 a *aplicação* daqueles. O homem aprende a determinar-se por *motivos*; aprende a ouvir razões, quer dizer, ele aprende a subordinar aos seus princípios superiores aceites, os princípios inferiores que o tempo lhe vai trazendo, e só então a pôr em prática as conclusões assim surgidas. Designo por *motividade* aquela qualidade do carácter que tem de estar directamente ligada à força dos princípios.

19. Ora o aspecto objectivo da personalidade não pode jamais ser incluído completamente nos princípios. Qualquer individualidade é, e permanecerá, um camaleão; a consequência é que todo o carácter estará por vezes envolvido numa *luta interior*. Nesta luta sobressai a *fortaleza* do homem e, porventura, a sua virtude, mas a saúde mental está em perigo e, por fim, a própria saúde física. Já por isso haveria um motivo para desejar que esta luta não tivesse lugar. Porém, não é dada a possibilidade a uma moral secundária, que *ensina* que não *deve* lutar, de extin-

guir a luta; pode esperar-se uma atenuação da mesma através das regras preventivas da educação. –

2.° CAPÍTULO

Do conceito de moralidade

1. O que acabou de se expor, tratando do carácter em geral, reduziu-se a uma enumeração de fenómenos psicológicos. Porém, aquele que medita ao ouvir a palavra *moralidade* dirá certamente que não é *suficiente* que alguém tenha simplesmente um carácter *qualquer.*

2. Reconhece-se, portanto, que na base da moralidade estão certas *pretensões em relação* ao carácter porventura existente – pretensões que não podem ser levadas à resignação pela insubordinação (que *de facto* 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 com o real 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. E uma censura não é envolvida naquilo de que se fala.

3. Porém, o carácter que se não submeteu à primeira censura, poderia deste modo chamar sobre si uma *nova* censura. Poderia dar-se o caso da advertência nesta censura não agradar por fim ao homem e assim, talvez pudesse afinal resultar a decisão de *obedecer* àquelas pretensões *como ordens.* Todos sabemos que os homens, em geral, se sentem impelidos nessa orientação e que costumam, realmente, dar mais ou menos passos nesse sentido.

4. Porém, *o que* a primeira censura realmente refere

– saberá alguém repeti-lo numa série? As doutrinas do Direito e da Moral não são todas iguais, ainda que cada uma fale em nome de todas as outras.

5. Neste ponto fundamental do meu ensaio "Sobre a Representação Estética do Mundo", algumas conclusões, claro está, só podem ter algum significado para aqueles que, pelo menos por um momento, são capazes de sair da contradição de querer impor determinações (formuladas a partir de concepções *próprias*) ao conceito objectivamente válido e universalmente aceite da moralidade.

6. 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.

I. **Parte positiva e negativa da moralidade**

7. 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*!

8. De igual modo só seria fraqueza a prática do que é moral, se apenas fosse resultante da condescendência para com pretensões *exteriores*.

9. A verdade é que nessas pretensões falamos *nós próprios*; *nós próprios* falamos contra *nós mesmos*, na medida em que censuramos o nosso carácter e o exortamos a obedecer. É o sujeito observador em nós que, desta vez, transcendeu o simples facto de *se expressar* sobre qual o *conceito* que tem de si próprio!

10. Ambas as partes da moralidade, a positiva e a negativa, encontram-se a par. O acto de *censura,* em si mesmo, é positivo, mas a *censura é,* neste caso, *negativa* para com o carácter (que *não* se sujeita às suas exigências), tal como se encontra no aspecto objectivo da personalidade. E a negação transforma-se numa verdadeira anulação e sacrifício, na medida em que a pessoa se decide à obediência. *Toma* pois por imperativo categórico o que em si mesmo foi um simples juízo.

11. É, de resto, um erro *iniciar* cientificamente o estudo da moralidade com um imperativo categórico. Neste caso teve de anteceder o simples-positivo e um aspecto múltiplo teve de ser exposto em simultâneo e sucessivamente, o que *Kant* não ponderou até às últimas consequências. Contudo, cometeram um erro pior aqueles que chegaram a querer deduzir a *humanidade* do imperativo categórico.

II. **Juízo moral. Calor. Decisão. Coacção pessoal.**

12. Fala-se de um sentimento moral, que se encontra porventura muito cedo nas crianças. Fala-se também de razão prática e este facto revela que se não querem abandonar as expressões espontâneas do que é moral a um sentimento mutável e obscuro ou a uma excitação e afectação do espírito, mas que se faz a seguinte exigência natural: as expressões de tal autoridade devem ser explicações calmas e determinadas, nas quais se expresse de forma bem compreensível e distinta tanto o *objecto* (relativo a quê) – como à *decisão* (que a respeito dele se dá). 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 carácter geral e fazendo derivar o bem da liberdade. É até capaz de evocar toda a Filosofia Transcendental para explicar a *possibilidade* da consciência moral antes de nos dar um sentido claro, nem que seja de um único ponto, do nosso sentimento moral, para que pudéssemos saber e aprender a isolar de todas as coisas secundárias aquilo que, num determinado caso, rejeitamos ou aprovamos, quando empregamos as expressões de aprovação ou desaprovação moral. 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 nem um sentimento nem uma *verdade téorica,* se lhes assegurar, além disso, que aquilo que designo por gosto moral nada tem a ver com a moda dos nossos dias, nem tão-pouco confunde o belo com o bem, segundo o princípio estóico: "Só o belo é bom".

13. Que o *juízo* moral tenha o nome que quiser: – um *ajuizar desapaixonado e claro, firme e determinado*, tem de constituir a base do aspecto moral do homem; se, porventura, se não quiser, em vez do *calor* moral, poderá ser um fervor impetuoso ou uma nostalgia doentia, tomando ambos o bem por um objecto de desejo, sendo ainda os dois igualmente inúteis para uma actuação conveniente e oportuna. Somente da *quantidade* e *variedade* das ocasiões para um juízo moral – de que o indivíduo já encontra tantas *em si* e que precisam de ser entendidas com um olhar recto – desabituado de qualquer timidez e de que se encontra um número infinito na família, no convívio, numa palavra, em tudo aquilo que *cabe* na esfera do *ensino* tanto sintético como analítico – somente desta riqueza que, além do mais é ainda capaz de uma *representação* ordenada e *comovedora* – isto é, de uma *construção poética,* se me é permitido

usar de novo uma expressão ousada – numa palavra – somente do **poder estético da circunspecção moral** *pode resultar o calor límpido e desapaixonado,* compatível com a **coragem** e a **inteligência** em *relação ao bem, através dos quais a verdadeira moralidade se fortalece em carácter.*

14. Pois que já no aspecto objectivo do carácter se têm de reunir as concepções do bem e da justiça com as outras concepções do gosto e com as de inteligência e, fortalecidos pela sua clareza, assumir a primazia na *escolha* geral, que lhes cabe à frente de todas as manifestações de desejo. – Porém, têm também de passar pelo aspecto subjectivo do carácter: têm de se expressar como princípios. A *decisão* moral – que introduz a parte negativa da moralidade – está, é certo, sempre exposta à desobediência e, por conseguinte, à humilhação, pois que só em casos extremamente raros é que a natureza humana se reencontrará totalmente concentrada nela. No entanto, a humilhação não revogará a decisão, desde que não falte o calor constante, se a educação se tiver precavido em depositar doutrinas morais em emoções passageiras.

15. Assim como à premissa maior se tem de seguir a menor, do mesmo modo à decisão tem de se seguir a *auto-observação.* Neste caso muita coisa depende de uma compreensão exacta da própria individualidade: aquele que se julga mal, corre o perigo de se destruir a si próprio. – Mas também todo o restante que pertence, de um modo geral, à *motividade* do carácter tem de se tornar dependente da força instintiva dos princípios morais e actuar retroactivamente sobre a sua aplicação. 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 o olhar prático com o teórico e actuar em conformidade

com isso. Referi-me a isto com a expressão *construção pragmática da ordem moral da vida.*

16. Tudo se conclui na *coacção individual.* Aqui o homem vem a saber quem é. E as fraquezas que aqui se revelaram – o seu princípio tem de ser procurado e seguido através de todas as profundezas da individualidade. –

3.° CAPÍTULO

Como se revela o carácter moral?

1. Os conceitos até aqui desenvolvidos são simplesmente formais; torna-se necessário encontrar o real, ou seja, determinar *para que* está decidido o carácter moral, *em quê e com que finalidade* prova a sua fortaleza.

I. O carácter como senhor do desejo e ao serviço das ideias

2. Torna-se evidente que a decisão moral se situa *entre* aquilo *sobre que* determina e aquilo *pelo* que se deixa determinar. O desejo – tudo o 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 a sua entrega, não pode deixar de assinalar com aplauso ou desagrado – do qual a vontade *deduz* a lei, o princípio da ordem e os objectos do seus anseios. O que se designou por *aprovação abúlica*, chamo eu *ideia prática.*

3. Se quisermos, portanto, ver realizados os conceitos formais de carácter e de carácter moral, teremos de procurar os elementos principais daquilo que se pode determi-

nar 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 carácter moral.

II.

4. *O determinável*	*As ideias determinantes*
O que se pode tolerar,	**Sentido de justiça,**
ter,	**Bondade,**
praticar.	**Liberdade interior.**

5. A potencialidade de desejos baixos baseia-se nos sentimentos de prazer e de contrariedade. O homem de carácter suporta, em parte, essa contrariedade; a outra parte repele-a: sabe o que quer ou não quer tolerar; repeliu a insatisfação da impaciência. Porém, refreou também o seu prazer: tanto *o* prazer que se prende às coisas e que se querem possuir para assegurar o seu domínio, como também aquele que se encontra na própria actuação e actividade, isto é, nas ocupações.

6. Estas ideias vou-as buscar à Filosofia prática. Da série de ideias que ela me oferece, omito aquela que é simplesmente formal – a da perfeição; duas outras que a Filosofia prática separa muito claramente reuno, por outro lado, aqui na *expressão* sentido de justiça. 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 se expusesse especificamente esta parte da ciência, estas liberdades teriam de desaparecer.

4.° CAPÍTULO

Curso natural da formação do carácter

1. 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.

2. Igualmente se impôs a convicção de não podermos falar do ensino sem fazer determinadas considerações sobre a experiência e o convívio, ou seja, os mestres constantes do homem. Neste caso, em que queremos dar as medidas de uma disciplina formativa do carácter, 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 carácter. Pois é sabido que os homens que não sejam formados com um barro demasiado mole, não esperem propriamente pelo carácter que a arbitrariedade do educador lhes queira imprimir. Quantos trabalhos e esforços desnecessários se têm neste aspecto para produzir o que se forma por si e que, no final, se tem de aceitar tal como se apresenta!

I. A actuação é o princípio do carácter

3. Já se expôs em que consiste o carácter e onde tem a sua sede, quando existente. A sua sede é a *vontade* e é o *modo de decisão* da vontade que determina *este* ou *aquele* carácter.

4. Ter-se-á respondido à qualidade do carácter, se referirmos como se forma a vontade para a decisão?

5. Mas perguntemos primeiro *o que seria uma vontade sem decisão?*

6. A resposta será que mal se pode ainda considerar vontade! – Uma excitação sem determinação, uma simples entrega a um objecto sem o *pressuposto* que se há-de alcançá-lo – tanto pode ser designado desejo com ânsia.

7. Quem disser: *eu quero!* – essa pessoa já se apoderou em pensamentos de qualquer coisa futura; vê-se já realizando, possuindo e usufruindo.

8. Mostrai-lhe que *não é capaz*: já não quer, na medida em que vos *compreende*. Mas talvez que fique o desejo, revelando-se com ímpeto ou experimentando-se com toda a astúcia. – Nesta tentativa está um *novo* querer, já não do objecto, 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. – O general *anseia* por vencer e, por isso, *quer* a manobra das suas tropas e, também não as *quereria*, se não *conhecesse* a *força* das suas ordens. – Mas que se queira uma vez (este exercício é de *Jakobi*) dançar com um *Vestris*[21] capaz de *querer* dançar. – Talvez que a muitos não falte o desejo deste querer e, sem dúvida, que a formação deste mestre teve o seu início no desejo, mas não há dúvida também que o seu *querer* se não pôde antecipar, nem por um passo, ao seu *êxito* gradual, quando muito seguir nas pegadas deste. –

---

[21] M. A. Vestris (1760-1842) bailarino na Ópera de Paris desde 1772. (A este respeito cf. a nota 31 de W. Asmus em *Herbart, Escritos Pedagógicos*, vol. II, p. 346).

9. É portanto a **acção** que cria a vontade a partir do desejo, mas para isso é necessária a capacidade e a oportunidade.

10. Daqui é possível distinguir o que converge para formar o carácter.

11. É evidente que a actividade do homem depende *primeiro* do seu âmbito de desejos, mas os desejos têm, em parte, uma origem animal e, em parte são resultantes de interesses intelectuais.

12. Em segundo lugar acrescem as capacidades individuais, juntamente com as oportunidades ou impedimentos exteriores. A influência destes é tanto mais complexa, quantos mais meios se tiverem de empregar para determinado fim, quantas mais actividades médias puderem ser favorecidas ou dificultadas do exterior e do interior.

13. Antes de mais, tem de se tomar aqui em consideração que a maior parte da actividade do homem culto se processa simplesmente no interior e que, na maior parte das vezes, são experiências interiores que nos informam das nossas capacidades. Para onde volver os nossos *pensamentos*, – se possuem ou não *força* ou *facilidade*, este é o primeiro ponto essencial de que o carácter recebe uma orientação. Depois é importante determinar que tipo de actividade exterior (em toda a sua complexidade) se consegue representar com clareza à fantasia. O homem invulgar agiu muito antes em pensamentos – ele *sentiu-se* agir e *viu* a actuação – antes que o feito exterior, cópia do interior, se revele. Tentativas pequenas e fugazes (que, no fundo nada provam) de as pôr em prática talvez lhe transformassem facilmente essa convicção lisonjeira na certeza de que seria capaz de conseguir no exterior o que vê claramente no

interior. É esta coragem que substitui a acção para fundamentar a vontade decidida.

14. 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 carácter.

II. **Influência da ideologia sobre o carácter**

15. *Ignoti nulla cupido!*[22] – A ideologia contém reunida em si o que pelos graus do interesse pode levar ao desejo e, seguidamente, pela acção à vontade. Contém, além disso, reunida o que leva à engrenagem da inteligência – nela estão contidos os conhecimentos e a prudência, sem os quais o homem não poderia perseguir os seus fins mediante os meios. Pode, pois, dizer-se que é na ideologia que toda a actividade interior tem a sua sede; aqui existe a vida espontânea, a energia primária; daqui tem de facilmente partir toda a actividade, cada coisa tem de estar em seu devido lugar, devendo ser 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. Nesse caso a coragem baseia-se na *segurança da realização interior,* e isto com razão, pois que *impedimentos* exteriores (que se apresentam inesperados à prudência de um espírito ordenado) pouco podem perturbar aquele que sabe que, em caso de circunstâncias diferentes, logo formularia novos planos.

16. Se esta segurança interior de um espírito suficientemente, ainda que *levemente,* equipado se reúne com

---

[22] "Não se deseja o que não se conhece".

um interesse puramente *egoísta,* o carácter 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 acção e à exigência.

17. Se, pelo contrário, todos os interesses intelectuais estão despertos e *todos* vivos *até* à exigência, existe para muitas finalidades um número demasiado reduzido de meios, ao mesmo tempo que a excessiva actividade pouco alcança, sofrendo talvez mesmo humilhações, permanecendo pequeno o carácter. Este caso é, no entanto, raro e o remédio fácil.

18. Se faltar a segurança interior e os interesses intelectuais, se faltar até a provisão de pensamentos, então o terreno está preparado para apetites animais. Destes também resulta, em último lugar, uma deformidade qualquer, que se assemelha à distorção de um carácter. –

19. Os limites de uma ideologia são os limites para o carácter, ainda que não os limites *do* carácter, porque nem de longe toda a ideologia passa à acção. – E, no entanto, também aquilo que permanece calmo nas profundezas da alma, entregue a si próprio, é importante para as *partes maleáveis* do carácter. As circunstâncias podem-no 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.

20. Por agora falou-se da parte objectiva do carácter. Se *opiniões* erradas já prejudicaram este, como pressupostos erróneos sobre os quais faz construções, os *preconceitos* prejudicam ainda mais a parte subjectiva, a autocrítica e a auto-aprovação que retêm, como fundamento, tudo o que

parece justo, lícito, próprio e conveniente. Dificilmente se conhece qualquer grande carácter que se não possa ver enredado nos seus preconceitos! – Ferir estes, significa atacar os princípios pela raiz, significa alimentar a discórdia entre a parte subjectiva e objectiva, significa ainda, roubar ao homem a sua unidade consigo mesmo e desorientá-lo. É certo que todos aqueles que se prendem a velhos preconceitos têm toda a razão em se não entregarem a novas *ilusões;* – por outro lado, não podem fazer-se 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. –

21. Aquele que quiser prosseguir as reflexões aqui expostas (e em que não nos queremos alargar demasiado) dificilmente deixará de reconhecer que a parte fundamental da educação é a formação da ideologia. Deve, porém, depois confrontar a simples matéria escolar e a ideologia que dela se deve esperar. Pondere-se, se será aconselhável encarar continuamente o ensino como uma apresentação de anotações, ficando unicamente entregue à disciplina a tarefa da fazer homens daqueles que têm feições humanas. – Claro está que muitos, cedo cansados destas observações, se deitarão no "leito do ócio" da *liberdade,* – se não, porventura, *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.

III. **Influência da disposição sobre o carácter**

22. O que tem de concorrer com os desejos, se se hão-de manifestar activos, é a disposição e a oportunidade.

23. Porém, antes de as observarmos mais de perto impõe-se-nos (em directa ligação com o oposto) uma observação sobre o peso pedagógico do que ainda temos de procurar. As disposições desenvolvem-se lentamente e só na idade adulta atingem a maturidade; só então chega a verdadeira oportunidade para uma actuação exterior e, com ela, a própria actividade interior atinge a sua verdadeira tensão. Ora como a actuação que faz o carácter nos primeiros anos só dele existe, principalmente o que *interiormente* aspira à acção, semelhante ao seu fluido a partir do qual se vai em seguida e, com demasiada rapidez, cristalizar. É precisamente nesta cristalização e fortalecimento do carácter, ou seja, nos começos da idade de homem e entrada no mundo, que se torna extremamente importante determinar que *tipo* de *disposições* 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 parte entregue ao acaso – a que só uma formação inteiramente harmónica da parte subjectiva e objectiva da personalidade opõe uma certa segurança. – Por isso mesmo é que a actuação sobre a ideologia (que o homem *traz para* o período em que o mundo se lhe abre, estando ao seu serviço uma força física amadurecida), mesmo que se expresse *num* só factor do carácter, constitui quase a totalidade da formação intencional do carácter.

24. No que agora respeita a disposição, a principal diferença não existe, excepto em casos invulgares, naquilo *em que* o homem revela inclinação e facilidade, mas *antes* na particularidade *formal,* que nos indivíduos é gradativamente diferente, ou seja, se a sua disposição de ânimo *varia* mais ou menos facilmente. 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.

25. Torna-se manifesto que o primeiro requisito do carácter – a memória da vontade – se encontra intimamente ligado ao grau de mobilidade do espírito. Não há pessoas com menos carácter do que aquelas que de acordo com os seus caprichos vêem as mesmas coisas, uma vez em negro, outra vez em branco e os que, para "andarem com os tempos" modificam as suas opiniões de acordo com a moda. Este aspecto frívolo já se encontra nas crianças, que perguntam por tudo ao mesmo tempo sem esperar pela resposta e que, todos os dias, têm jogos novos e companheiros diferentes, mas também se encontra nos adolescentes que todos os meses aprendem um novo instrumento e sempre novas línguas e, finalmente, se se quiser, nos homens novos que hoje ouvem seis lições universitárias, amanhã trabalham para si e que, no dia seguinte, partem em viagem. – Estes estão já para além da disciplina, àqueles pode ainda ser de algum auxílio. – 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 as suas próprias coisas e que dificilmente se podem afastar do 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 simpatias. Estes são os que mais *necessitam* da educação e que, entregues a si próprios, se prendem à terra e que, pela sua tenacidade, esta-

riam 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 a espécie, são eles que pela sua boa vontade (depois de conquistada) oferecem à educação um terreno firme e permitem ter a esperança de que preservarão fielmente a limpidez e a exactidão do seu espírito agora ordenado, mesmo quando os últimos passos importantes da formação do carácter não tiverem lugar em circunstâncias que tenham sido preparadas por uma disciplina reinante, mas antes são trazidas pela agitação flutuante do mundo. Espero que se não tenha porventura o receio de que naturezas tão inflexíveis opusessem resistência tão tenaz à força insinuante da educação. *Certamente que a vão opor,* quando primeiro se contacta com eles como *jovens* sem se terem muitos pontos em comum com eles; mas um *jovem* que fosse mais forte que um ensino sério, um governo consequente e uma disciplina compreensível – um tal jovem é um absurdo.

26. Aliás, há que ter também em conta a diferença nas disposições para a formação de carácter, a qual determina o que o indivíduo consegue mais ou menos facilmente, pois o que se consegue, faz-se com gosto e mesmo repetidas vezes e, se não puder ser tornado em finalidade, que sirva, ao menos, como meio; actua consequentemente como uma força que pode favorecer diversas outras finalidades e fortalecer nesse sentido a orientação do espírito. – No entanto, não é de modo nenhum favorável à formação do carácter um elevado grau de êxito em actividades *isoladas* e que caracterizam um *génio especial,* porque o génio depende demasiado de disposições para permitir a memória da vontade; ele não está à disposição de si mesmo. Caprichos de artista não são carácter. Além do mais, a ocupação de um artista situa-se sempre num *recanto*

demasiado isolado da vida e da actividade humanas, para que o homem *integral* se pudesse governar a partir daí. Posso mesmo dizer que em todo o âmbito das ciências não existe uma actividade que pudesse por si sustentar na torrente da vida aquele que a ela se entregou. – Apenas é de desejar o génio universal, se é que o há. A educação jamais pode condescender com anormalidades isoladas, que a natureza admitiu na disposição, porque senão o homem é destruído. Com a designação de ocupações humildes, que se exercitem talentos em horas vagas e vejam até onde podem chegar. Compete ao indivíduo decidir se se atreve a determinar por elas a sua profissão; o educador pode também ser conselheiro, mas a educação não trabalha para a profissão!

27. O fundamento de toda a disposição é a saúde física. Naturezas doentes sentem-se dependentes; as robustas ousam *querer*. Por isso à formação do carácter cabe essencialmente o cuidado com a saúde – ainda que pertença ao âmbito da Pedagogia, a que para tal faltam os próprios princípios.

IV. **Influência do ritmo de vida sobre o carácter**

28. Já foi dito tantas vezes pelos próprios pedagogos como um modo de vida disperso é prejudicial ao carácter, que apenas me resta desejar que se 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 a ordem doméstica por uma regularidade exacta da vida quotidiana.

29. Não devo, porém, esquecer que esta regularidade é, por vezes, determinada de modo tão uniforme e meti-

culoso, que a força reprimida da juventude procura aliviar-se, pelo que (contanto que o mal seja tão pequeno quanto possível) a formação do carácter 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.

30. Precisamente ao contrário, devia dar-se a oportunidade de evasão à força juvenil. De direito só se pode fazê-lo nos casos em que os desejos, logo na sua formação, tiverem sido bem orientados – e, no melhor dos casos, quando se manifestarem a partir do interesse harmónico. – É, porém, manifesto que a formação do carácter ganha tanta maior certeza do êxito, quanto mais for acelerada e incluída no período da educação. – E, pelo que se disse anteriormente, isto só é possível quanto mais cedo se levar o jovem – e mesmo a criança – a agir. Aqueles que cresceram de forma simplesmente passiva como crianças obedientes, não possuem ainda um carácter quando deixam de estar sujeitos à vigilância; formam-no para si de acordo com as suas tendências ocultas e de acordo com as circunstâncias, agora que já ninguém tem 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 a não destruí-los por completo. A este respeito poderá, infelizmente, cada um citar grande número de tristes experiências deste género.

31. Fala-se muito das vantagens para a juventude de um modo de vida *capaz de a robustecer.* 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 juven-

tude, em que ela possa exercer, de acordo com o seu próprio *sentido exacto,* uma *acção* aos seus olhos *séria.* Muito contribuiria para isso uma certa *oficialização* da vida. Porém, aqueles actos públicos, que até aqui são habituais, dificilmente resistiriam à crítica, visto que lhes falta, na maior parte das vezes, a primeira exigência de uma acção formativa do carácter; eles não acontecem por um sentido próprio, não são **a** acção *mediante a qual a aspiração interior se decide como vontade.* Considerem-se os nossos exames ao longo de todos os graus escolares, a começar de baixo até à discussão de doutoramento! Associem-se-lhe, se se quiser, as palestras, os exercícios teatrais, com que por vezes os jovens se tornam ousados e ágeis. 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 carácter se baseia), o homem futuro (que vós conduzistes através destes exercícios) irá porventura procurá-la de forma tão dolorosa como inútil dentro de si mesmo! –

32. Se me perguntarem que outros exercícios melhores se poderiam recomendar, tenho de confessar que não sei responder. Não creio que, no nosso mundo actual, 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 à necessidade dos seus. Eu creio que, neste aspecto, são precisamente os pais, que desde cedo deixam participar os seus filhos em assuntos familiares, os que mais contribuem para o seu carácter. – De resto, tudo isto aponta para aquela afirmação anterior: o ponto principal da formação do carácter é a formação da *ideologia,* porquanto em primeiro lugar: *não se deve permitir agir segundo um sentido próprio aqueles que não têm um verdadeiro anseio por a pôr em acção;* apenas fariam progressos no mal e a arte aqui reside com efeito no impe-

dimento! Em segundo lugar: se a ideologia foi formada de modo tão extremada que um gosto puro domina inteiramente *a acção no mundo da fantasia,* quase que desaparecem por completo as preocupações com a formação do carácter na vida. O que um dia fica entregue a si próprio, escolherá as oportunidades para uma acção exterior – ou então *tratará* aquelas que se lhes impõem – de tal modo que só o que for justo se possa fortalecer no seu peito.

V. Influências que dizem especialmente respeito aos traços morais do carácter

33. Em todos os casos, a acção conduz à vontade a partir do desejo. Assim é no aspecto objectivo do carácter, onde com mais evidência se revela um ousado "eu quero", nos casos em que a própria acção deu ao homem, quer directamente a convicção, quer, pelo menos, indirectamente a imaginação da sua capacidade. Assim é também no aspecto subjectivo em que o homem (que não só fala dos seus princípios, mas que os possui efectivamente) mede as decisões sobre si próprio pela opinião que tem de si mesmo, e estas pelas suas experiências interiores: daí ser *com demasiada generalidade* remetida por homens de carácter para o reino das boas intenções tudo aquilo que parece demasiado elevado para a humanidade, que se julga não ser capaz de cumprir. – Com *demasiada generalidade*, porque não se deve inferir para o todo a partir do individual. Assim é, finalmente, também o caso no aspecto da moralidade, que aqui é *efectivamente vontade*; mas isto é apenas a decisão moral e a coacção pessoal que, ao actuarem como negação, actuam sobre o simples desejo, anulando-o, para que se ganhe e mantenha o calor e a fortaleza do carácter do juízo moral. Também aqui a autocoacção é de início apenas uma tentativa: tem de ter êxito, tem de abandonar o seu poder na

experiência interior e, só então e só mediante este feito, resulta a vontade enérgica e moral, com a qual o homem possui liberdade interior. – O que, portanto, apoia a coacção própria ajuda a acelerar e a fortalecer a decisão. A disciplina tem aqui uma grande e bela missão.

34. 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 o êxtase momentâneo. – Faz inteiramente parte da ideologia este *primeiro aspecto da moralidade* que, como moral, é o contrário de toda a arbitrariedade, e que, como fundamento da virtude, é uma força inteiramente destituída de vontade – uma força do simples juízo – perante a qual os desejos se curvam em admiração – ainda antes que a decisão lhes faça sentir o seu poder duvidoso. Porém, tudo depende daquilo que constitui a ideologia. – Ninguém cresce entre homens que não percebam através do seu olhar espiritual o valor estético específico das diferentes relações de vontade que em toda a parte se produzem; mas como são diferentes as intenções e a totalidade destas concepções! Como é diferente a nitidez das distinções e o efeito sobre a totalidade da alma! Há muito que a parte melhor do ensino contribui para uma certa clareza e determinação de aspectos isolados (contribui mesmo para o 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. Temos, de resto, grande possibilidade de escolha; e já a biblioteca infantil de Campe[23] poderá apresentar um grande número de contributos valiosos para uma colecção futura mais seleccionada. – Mas é extremamente pouco para a moralidade, o simples conhecimento dos seus elementos! E continua a ser pouco ainda que se lhe acrescente toda uma série de exercícios de *perspicácia* moral ou até um catequismo da Razão Prática[24]. A clareza dos juízos ainda não é tudo. A compreensão clara em momentos de recolhimento intencional (e que longe está daquele sentimento que anuncia, no meio da tempestade das paixões, que a personalidade está em perigo), a solidez moral (e este facto é conhecido) encontra-se mais frequentemente separada da subtileza moral, do que associada a ela.

35. 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, mudando de opinião) ou finalmente ainda, quem se depara neste momento com um sentido imparcial com um novo e manifesto fenómeno de desmoralização social que mostra pessoas interessantes sofrendo profundamente – a esse vemo-lo sobressair com espírito heróico, vemo-lo a ajudar energicamente, vemo-lo a romper imprudentemente, vemo-lo continuar ou desistir – conforme

---

[23] Campe – "Pequena Biblioteca Infantil", 1779 e ss., muitas vezes reeditada com a colaboração de Gellert, Claudius, Gleim, Hagedorn e outros.

[24] Kant havia recomendado um catequismo da Razão Prática.

o homem integral ou apenas o seu aspecto superficial estão penetrados pelo princípio impulsionador, conforme nele actua toda a *consciência* ou apenas um *aprofundamento* inconstante. – É loucura querer substituir as quantidades do pensamento aqui activas por uma acumulação de muitos contactos morais isolados. Os romances e as peças teatrais *têm* certamente de ser escritas de um ponto de vista moral para agradarem ao leitor que verdadeiramente sente, mas jamais se pode esperar um *efeito especial* de exaltações isoladas a que se siga uma recaída certa. Na educação só têm aplicação, como meios de formação *moral,* naqueles casos infelizes, em que em anos mais tardios se tem ainda de recuperar o *conhecimento* dos *elementos morais** e que deveria ter sido conseguido pelas primeiras leituras, mesmo pelos primeiros diálogos da mãe com o filho. – O mesmo é válido para as frequentes advertências e sermões morais e até para as próprias práticas religiosas, na medida em que os pensamentos religiosos fundamentais não tiverem desde cedo mergulhado na parte mais profunda da alma. 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. Esta relação, com todas as suas consequências, suportada pelo sentido moral do jovem, bem como por um fundamento instável, deve preparar um sentimento indelével de bem ou mal estar, situado acima de todo e qualquer sentimento prévio. –

36. 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 o ponto de vista moral não o desgoste, mas antes o entusiasme: logo que a sua alma se prende a um certo e determinado objecto, nele

---

* Compreende-se, sem mais, que aqui se pressupõe uma selecção muito cuidada de entre os escritos daquela espécie.

se manifestará um modo especial de distorção parcial – ele confundirá o bem e o justo com o modo especial das suas manifestações. Por exemplo, uma parcialidade (que, de si, tem razões especiais) conquistá-lo-á de antemão em relação a uma série de homens e de intenções altamente diferentes, afastando-o de outros. Ou então uma espécie de culto religioso cobri-lo-á como que de vestes uniformes, de modo que nele se vê mais o adepto de uma seita do que o puro homem. Qualquer preferência lhe pode dar, de modo semelhante, o seu colorido. É certo que uma espécie de *corrosão* grava indelevelmente em todo o seu ser certas exigências de direito e de costumes, tendo, todavia, destruído com a sua severidade os diferentes rebentos da natureza pura. Ter-se-á perdido o aprofundamento nas coisas novas que se possam apresentar, em virtude do apego ao voto, uma vez formulado. –

37. 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 qualquer um com o pretexto de nos dar materializado e atrofiado o que havíamos perdido na forma pura e integral. Queremos uma força, *mais forte* do que a ideia e, no entanto, *pura* como a ideia; mas acaso poderia a ideia ser representada por uma força autêntica que não fosse qualquer coisa de único, limitado e limitador?

38. Julgo que todos os homens cultos do nosso tempo conhecem esta dificuldade. Se a refiro aqui não é para a resolver. Se, porventura, esteve ao alcance das minhas possibilidades, já o resolvi. Já se falou da ligação entre o 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 – de

uma ideologia que absorve em si o que com um poder parcial a alma tivesse podido apropriar-se, a qual acrescenta – levando nos casos necessários à simpatia – o que for necessário – para que uma *vasta superfície de pensamentos* se estenda continuamente a uma visão conjunta, a qual, elevando-se ela própria ao geral, reúna a pureza da ideia com a força da experiência. Se se não puder manifestar, dominando uma parte isolada das nossas concepções em nome da moralidade, como que seu plenipotenciário, têm de pôr-se as forças, que devem realizar o ideal, em *todas as partes* das nossas ocupações com assuntos humanos. Se o coração há-de abarcar um objecto grande e passivo, que não seja especial e limitado e, no entanto, inteiramente real, tem de tornar-se acessível a um estudo continuado toda a série de homens (que existiram, que existem e que primeiro nos tocam) como um todo contínuo, pelo que se mantém em exercício o juízo moral e se estimula o interesse religioso, sem que as restantes capacidades estéticas, a observação e a especulação tenham sido *desfavorecidas* ou até reprimidas. Neste sentido designei já noutro lugar a representação estética do mundo como a principal ocupação da educação, tendo as minhas razões sido deduzidas do conceito de moralidade.

39. 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 objectar, em primeiro lugar, que falo de coisas como se fossem novidade, sendo, afinal, há muito evidentes. "Toda a nossa aspiração de alargamento do espírito da humanidade", dir-me-ão eles, "que outra coisa é senão a preocupação de que o homem, ao olhar sobre si, para a sua espécie e para a relação desta com o mundo restante, tome de imediato consciência do sentimento que é simultanea-

mente estímulo e aviso, e de que as fórmulas da moral são apenas uma breve expressão?" Dirão ainda: "Há muito que a Poesia, a História e a Filosofia da História *reconheceram* a sua missão de pôr em prática com força unificada essa *representação* estética e, como tal, igualmente moral, *do mundo.* 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 à frivolidade e ao ímpeto, e a 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. Mas então basta apenas reatar os fios já iniciados; e como todas as inovações só trazem prejuízo à continuação de uma obra bem iniciada, apenas podemos desejar uma colaboração e não *novas* propostas pedagógicas".

40. Na sociedade dos homens, que porventura assim falem, só pode realmente falar-se de *colaborar,* se alguém chamar a atenção de que com a simples *apresentação* de quadros históricos, filosóficos e poéticos (pressupondo que estes quadros resistissem em todos os aspectos à 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. Esta *ocupação* coloca *no centro* da alma um número* importante e interligado (ainda que arti-

* A expressão número articulado parece contraditória, mas é precisamente aqui que está a prova de um ensino perfeito, de que precisamente a soma de conhecimentos e conceitos (que elevou por meio da clareza, da associação, do sistema e do método à suprema elasticidade de pensamento), em virtude da completa penetração recíproca de todas as suas partes, seja capaz, como número de interesses, de impulsionar a vontade com a maior ênfase. Por não ser este o caso, a cultura torna-se muitas vezes o túmulo do carácter.

culado) de conhecimentos, reflexões e modos de pensar de tal importância e com tais pontos de contacto com tudo que porventura o decurso do tempo possa ainda acrescentar como novidade, que nada pode passar despercebido, nem qualquer pensamento se pode fixar sem que tenham sido primeiro aplanadas as suas divergências com o anterior. No que diz respeito à 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 *restruture* e corrija os seus próprios erros. O que eu quisesse acrescentar aos princípios já expostos do ensino para uma determinação mais precisa da visão do mundo que desejo ver preparada pela educação, só pode ser feito por uma filosofia, que aliás se terá de chamar mais transcendental do que popular, ainda que nada se encontre na série dos mais recentes sistemas do nosso tempo a que se pudesse ligar.

41. 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 conhecimento do homem. Pedagogos respeitados acharam por isso necessária uma preparação especial para a entrada no mundo, ao mesmo tempo que pressupõem que o jovem educado nele deparará com grande número de manifestações altamente inesperadas, tendo deste modo que achar muitas vezes em si, penosamente e com esforço, a sua geral franqueza e confiança naturais e afáveis. Este pressuposto não só se baseia no facto de a juventude ser irreflectida, mas também no facto de que a boa orientação terá afastado, ela própria, tudo o que pudesse ter sido ofensivo ao sentimento moral. Não se *deseja* o conhecimento precoce do homem. Aos meus olhos revela-

-se aqui uma fraqueza da Pedagogia. 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 ao jovem. Aliás as más companhias são contagiosas, quase tanto como uma divagação agradável da fantasia com representações atraentes do mal. Porém, ter-se reconhecido cedo a humanidade nas suas *múltiplas* formas, traz igualmente consigo um prematuro exercício do olhar moral como agradável segurança em face de surpresas perigosas. E a representação viva daqueles que *foram*, traz certamente consigo a preparação mais cómoda para a observação daqueles que *são*. O que é necessário é iluminar o passado com suficiente clareza para que os *seus* homens pareçam homens *como nós* e não seres de espécie diferente. – 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 do carácter*, ela inclua simultaneamente as observações pedagógicas que se oferecem.

5.° CAPÍTULO

Disciplina

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

2. De um modo geral opõe-se o ensino à educação propriamente dita: eu contrapus-lhe o governo das crianças. Porquê esta divergência?

3. O conceito do ensino tem uma característica saliente, pela qual mais facilmente nos vamos orientar. No ensino há sempre qualquer *coisa de terceiro,* com que professor e aluno estão simultaneamente ocupados, ao passo que em todas as outras preocupações da educação é o educando que está *directamente* na mente do educador, como o ser em que tem de actuar e que, em relação a si próprio, se deve manter passivo. Portanto, aquilo que, em princípio, origina o **esforço** do educador – no primeiro caso a ciência a apresentar, no segundo, o jovem inquieto – dá origem à divisão entre o ensino e a educação propriamente dita, pois que se não poderá considerá-lo como pertencendo ao ensino. Deste modo, o governo, destinado a manter a ordem, teve inevitavelmente de tornar-se aqui na Pedagogia, no princípio da grande desordem.

4. Uma observação mais precisa da finalidade da educação *depara* com o facto 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 se não tornem importunas, guardam-se, porque as amamos; e este amor tem *primeiro* realmente por objecto o ser vivo, com que os pais se comprazem – e *só depois* acresce a preocupação voluntária pela evolução exacta do futuro ser dotado de razão. Como esta última preocupação determina, sem qualquer dúvida, uma preocupação própria (sendo muito diferente o que pode fazer parte do cuidado e da assistência ao ser animal, da sua habituação às condições, sob as quais poderá viver em sociedade) e como, por um lado, se *forma* a vontade da criança e, por outro lado, a mesma vontade tem de ser *dobrada* até que a formação substitua essa coacção, espero que se não hesite em finalmente renunciar à confusão perniciosa entre disciplina e governo. Lembremo-nos de que, se tudo cor-

rer bem, o governo (que, a princípio, tem maior peso) tem de desaparecer mais cedo do que a disciplina. Sentir-se-á que tem de ser extremamente prejudicial para a disciplina, se o educador (como tantas vezes acontece) se habitua ao governo e se ele não for posteriormente capaz de compreender, porque é que a mesma arte, que entre os mais novos lhe prestou bons serviços, actua 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 ingratidão, 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 exacto do seu termo. –

5. Será agora fácil determinar o conceito de disciplina. Tem como característica comum com o governo das crianças o facto de actuar directamente sobre a alma e, com o ensino, o facto de a formação ser a sua finalidade. Indispensável é o cuidado de a não confundir, neste caso, com o governo, em que ambos empregam medidas iguais. No *modo* do emprego existem diferenças mais subtis que a seguir determinarei.

I. **Relação da disciplina com a formação do carácter**

6. Disciplina é a actuação directa sobre a alma da juventude com a intenção de formar. Portanto *existe*, ao que parece, uma possibilidade de formar mediante simples

afectação 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.

7. Mas será já diferente se lançarmos um olhar atento à experiência. Pelo menos aquele que observou em que abismos de sofrimento e de desgraça pode ser mergulhado um homem e, até *ficar* mergulhado por períodos seguidos e deles de novo sair – depois que o tempo apagou o desgosto – quase sem modificações como a mesma pessoa, com as mesmas aspirações e modos de pensar e, até com a mesma maneira de se exteriorizar – esse, certamente, pouco pode esperar da agitação dos sentimentos, com que especialmente as mães julgam, por vezes, realizar a educação! Por outro lado, se alguém notou qual o grau de severidade paternal que um jovem robusto é capaz de suportar, ficando imperturbável, e que estímulos se dissipam com as fracos, sem que por isso se mostrem mais fortes, e como é passageira toda a reacção a que se segue a acção, 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!

8. 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 subtis, 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. –

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

10. 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 carácter. Deste modo é dupla a relação da disciplina para com a formação do carácter: directa e indirecta. Em parte, serve para que possa *apresentar* o ensino, que vai ter uma influência sobre a posterior formação de carácter do homem já independente, em parte, para que já neste momento se processe, ou não, um início de carácter mediante a actuação ou não actuação. Não se pode ensinar um rapaz indisciplinado e as "garotices" devem, *em certa medida*, interpretar-se como um indício da sua futura personalidade. Este caso, porém, como se sabe, só pode considerar-se com grandes reservas! Um rapaz indisciplinado age, na maior parte das vezes, a partir de ideias momentâneas; é certo que, desse modo, aprende o que puder, mas, para fixar uma vontade, falta aqui o primeiro elemento, ou seja, um desejo firme e enraizado. Só onde este se encontra é que as "garotices" contribuem para determinar um carácter. Esta *primeira* relação da disciplina com a formação do carácter é, portanto, a mais importante, é a que permite ao ensino abrir o seu caminho e que vai interferir nos pensamentos, nos interesses e nos 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, *só por si*, totalmente vazio. A simples *intenção* de formar não pode *incluir-se* nos efeitos directos 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 espectáculo* que dão; o seu comportamento afectuoso, receoso 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 espectáculo, não sufocar a veneração com a exaltação e a mesquinhez, ou revelar pontos fracos em consideração da *crítica* tantas vezes verdadeira e aguda 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.

II. **Medidas da disciplina**

11. A disciplina provoca ou impede sentimentos. Os que provoca são de prazer ou de contrariedade. Os que impede são afastados, evitando o objecto que os poderia provocar, ou então de modo a que se possa indiferentemente suportar ou rejeitar o objecto.

12. Normalmente o educando não se apercebe do caso em que o objecto é evitado, quer porque o mesmo é mantido afastado da esfera do educando, quer porque o educando é afastado da esfera do objecto. Pelo menos não *sente directamente* esta regra.

13. Suportar com indiferença tem o nome de *hábito*. A rejeição indiferente do que anteriormente era habitual processa-se por *desabituação*.

14. Excita-se o prazer mediante o *estímulo*. Não quer isto dizer que um estímulo seja sentido como agradável;

mas a disciplina *suscita todo o prazer* por amor de um êxito, procurando deste modo evocar no jovem uma actividade e, nessa medida, *serve de estímulo.*

15. A contrariedade é provocada através de *pressão*, que pode designar-se por *obrigação,* sempre que se oponha a qualquer insubordinação, mesmo interior.

16. Chama-se *recompensa* ou *castigo* a um determinado acto de estímulo ou de pressão, determinado por uma certa motivação por parte do educando, devendo ser considerado como resposta sua.

17. No que respeita à pressão, obrigação e castigo, há ainda a considerar algumas diferenças mais subtis, em especial em virtude das medidas do governo, que aqui se parecem confundir com as da disciplina.

18. O governo, nos casos em que recorre à pressão, pretende que seja simultaneamente sentido como *poder.* Pressupondo-se do que foi dito, que segundo as determinações das intenções 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 ser a imposição da intenção; deve-se ser frio, breve e seco, dando a entender ter tudo esquecido, logo que a questão tenha passado. – Do confronto da casa com o Estado resultam algumas determinações significativas na consideração dos 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 acção (*dolus*[25]) ou nos casos em que, por descuido,

[25] Dolus – Engano, fraude intencional.

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 acção *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 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. É por ele que tem de ser preparado para a sua futura existência social. Nesta medida, um governo exacto das crianças faz já parte do ensino*.

19. É já muito diferente o *acento* da disciplina. Não deve ser breve e agudo, mas prolongado, persistente de penetração lenta, só devendo gradualmente deixar de actuar!

---

* Este pensamento encontra-se já na página 18 deste livro, só que aí se chama disciplina e que melhor se deveria chamar governo. Na introdução não me podia ainda servir desta terminologia.

Pois que a disciplina deve ser entendida como *formativa*. Certamente que não no sentido de esta impressão constituir precisamente o essencial da sua força formativa, mas *não pode* esconder a intenção de *formar*. E ainda que o pudesse: para ser simplesmente *suportável* tem de a apresentar. Quem se não oporia a um tratamento com que, por vezes, sofre a alegria e de que resulta um sentimento constante de dependência ou, pelo menos, quem se não fecharia interiormente, se nela se não pressentisse qualquer princípio de ajuda e de elevação? – A disciplina não deve tocar erradamente a alma, nem tão-pouco ser sentida como contrária à sua finalidade. O educando não se lhe deve 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 a essa crença? – A disciplina só tem razão de ser na medida em que uma experiência interior aconselha aquele, que lhe 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 concordância transigente do educando. E do mesmo modo que o educador incipiente conquista lentamente esta concordância e nela progride, deve também querer progredir com o incremento da sua actuação. Vem em sua ajuda nos primeiros anos o facto de a disciplina ser um acréscimo atenuante em relação ao governo, que a criança aceita, *porque a tal é obrigada*. Mais tarde estes factores modificam-se. Um homem novo que se rege a si mesmo, sente na disciplina a *exigência* importuna de formar 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*, manifes-

tam-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. –

20. Vejamos, porém, objectivamente! A disciplina não se constitui com efeito a partir de um aglomerado de muitas medidas nem de actos isolados – mas antes de um *convívio contínuo*, que só de vez em quando se serve, por uma questão de *acentuação*, de recompensa 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 género de atmosfera?* – Este facto 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*. Em segundo lugar, para fortalecer continuamente as suas influências benéficas e levá-la àquele grau, que a formação do carácter (tanto a directa como a indirecta por meio da ideologia) exige para a sua segurança.

21. 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

* Cabe aqui, por exemplo, o facto de educando e professor não deverem necessariamente partilhar o mesmo quarto. Ter um quarto só para si é a principal condição que um novo preceptor deve impor. Os pais que conhecem as suas próprias conveniências, propô-lo-ão por si, para assim prevenir o sentimento, contrariamente inevitável, de impertinência mútua.

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.

22. A disciplina não tem o seu verdadeiro impacto senão depois que teve oportunidade de realçar ao educando parte do seu eu mediante uma *aprovação profunda* (não propriamente o *elogio!*). A reprovação só encontra eco depois que esta deixou de ser 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. Um outro qualquer aceita-se tal como é e o educando que é *simplesmente repreendido* manifesta o seu descontentamento, se o educador o não quiser aceitar tal como é. Nos casos em que a simples repreensão tem o seu efeito, já o orgulho preparou o caminho. O educador pode tentar descobri-lo, não devendo, todavia, confiar nele cegamente. Não basta que não falte completamente este orgulho, tem de alcançar determinado *grau*, para que a reprovação nele se possa apoiar. – Mas só pode dar-se a aprovação quando é merecida! Por muito verdade que isto seja, é igualmente verdade, que a par da questão da capacidade de formação da ideologia, nenhuma outra é tão importante para a determinação da *possibilidade* de *educar* do que saber, se se encontram já alguns traços isolados do carácter que mereçam conquistar o coração do educador. Pelo menos a individualidade tem de exteriorizar por si determinado decoro, 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 o pouco, alcançar pouco, até que gradualmente, quando já nenhumas perturbações subverterem a obra, tiver aumentado o seu fundamento e for suficiente para empreendimentos relacionados com as tarefas da educação.

23. A bela arte da disciplina consiste em regozijar com a aprovação merecida. O belo dificilmente se pode ensinar, mais facilmente o *encontram* aqueles que estão na disposição de o amar profundamente.

24. Existe também uma arte triste capaz de provocar feridas na alma. Não devemos desprezar esta arte. É muitas vezes indispensável, se uma simples advertência não encontra o devido eco. Tem, porém, de ser dominada e ao mesmo tempo *desculpada* com uma *delicadeza* – que lhe impõe o perdão e apenas se serve dela para evitar uma severidade ofensiva.

25. Quase do mesmo modo que um cantor se exercita a determinar a plenitude e as mais subtis 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. Tem todas as razões para, nos primeiros tempos, ser reservado todas as vezes que tiver de usar o que ultrapassa o tom habitual de um convívio *civilizado*, tem todos os motivos para se observar, com a máxima agudeza, a *si próprio* e ao *educando*; pode mesmo dizer-se que esta observação tem de continuar a ser o correctivo constante das

suas habituações graduais – *tanto mais que o educando se vai sempre, com o tempo, tornando outro*! Assim como este último facto se aplica na generalidade, aplica-se igualmente em casos particulares. 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 actuou da 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 actuações não devem, para ele, ter qualquer recompensa comparável. A disciplina, como elemento constantemente interligado, tem de 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. Um jovem de disposição sensível pode sofrer profundamente, pode sofrer *em silêncio,* podem gravar-se dores que ainda se sentem em adulto.

26. Para suportar o efeito integral de uma completa disciplina, o educando precisa de 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.

27. Ainda, porém, que de ambos os lados tudo seja **como deve ser e que a** mais pura sensibilidade vá ao encon**tro da disciplina metódica,** tudo se perderá como os últi**mos acordes de música – e** nenhum efeito permanecerá, se **depois desta música, as pedras** se não erguerem em muros,

para atribuir ao carácter, neste forte castelo de uma ideologia bem determinada, uma cómoda e segura habitação.

III. **Aplicação da disciplina em geral**

28. 1) *Contribuição da disciplina para a formação da ideologia.* – Esta contribuição não se aplica apenas às *horas de ensino*, mas sobretudo a toda a disposição. É objecto do governo manter o silêncio e a ordem nas aulas e afastar *todo e qualquer vestígio* de falta de atenção para com o professor. Porém, a atenção, a compreensão viva, é ainda uma coisa diferente do silêncio e ordem. Podem disciplinar-se as crianças no sentido de permanecerem em silêncio absoluto sem, no entanto, *ouvirem* uma palavra! Para a atenção têm de concorrer muitos factores. O ensino tem de ser *compreensível,* porém *antes difícil do que fácil,* caso contrário torna-se **aborrecido!** Tem de alimentar continuamente o mesmo *interesse* – já se falou deste assunto anteriormente. O *educando, porém, tem de comparecer já com a devida disposição – a qual lhe tem de ser habitual.* A disciplina tem aqui o seu lugar. 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. Quem o tiver conseguido, só poderá lamentar-se, mesmo assim, se um acaso poderoso arrastar o interesse adquirido para outro lado: – terá de ceder, de seguir e de acompanhar com um sentimento de simpatia; não poderá cometer erro maior

que destruir as relações com proibições inoportunas. Pois que no fim o homem regressa de pequenas e grandes distracções com as mesmas características dos seus pensamentos anteriormente ordenados; ele recorda-se do anterior e de novo é possível fazer a ligação. Nele vai interligar-se o novo – podem aproveitar-se momentos para o analisar. Simplesmente tem de permanecer a mesma flexibilidade, solicitude e abertura, ou então ser *criada* de novo, pois é passageira toda a actuação *directa* da disciplina!

29. 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. Todos os conselhos só devem aspirar levar a uma reflexão própria. Nada é mais benéfico, nada se agradece mais que o esforço amigo de afastar todas as perturbações inoportunas para que o homem interior se possa encontrar a si mesmo.

30. 2) *Formação do carácter mediante a disciplina. – Como se há-de limitar ou incitar a actuação segundo um sentido próprio?*

31. Pressupõe-se aqui que o governo já oriente todos os abusos e que, a par das suas directas consequências exteriores, poderia também transpor-se para o espírito do jovem traços carregados de injustiça e de outros semelhantes.

32. Não se deve esquecer antes de mais que da actuação do homem não faz somente parte a actividade no âmbito dos sentidos, mas também a realização interior e que só as duas associadas podem fundamentar o carácter. As actividades múltiplas de crianças sãs que exprimem 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 carácter futuro não esclarecem de modo nenhum tanto o educador como a realização de uma única acção calma, reflectida, de uma alma voltada para si ou uma única obstinação firme de uma criança em geral dócil. Também aqui se tem de associar longa meditação à simples observação. *Nunca* se encontra nas crianças verdadeira firmeza; elas não se podem opor à *modificação do modo de pensar* que lhes é apresentada de tantos lados, e espero também por parte do educador. A *disciplina*, porém, pode dizer-se que nada consegue *nos casos* em que numa actuação 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 só pode haver a preocupação de cortar essas oportunidades pela raiz, tendo de se reconhecer que não nos podemos opor à *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. Este efeito deve tomar-se a peito nos casos em que há a erradicar qualquer erro profundo e é aqui que a disciplina tem de ter um papel primordial. Deve, porém, prescindir-se por completo de castigos severos nestes casos assinalados! Estes castigos só têm cabimento nos casos em que uma emoção isolada e nova irrompe de modo *irreflectido*, 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 actuar imediatamente com força. 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 feita 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. 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 a alma tem de ser 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! Mas conseguí-lo-á, porventura, todo aquele que não tem arte de mover a ideologia de todos os lados? Ou porventura se pensa que tudo depende de alguns sermões ou de avisos isolados?

33. Aquela múltipla actividade exterior, em que se revela mais uma disposição física do que mental, não pode fundamentar um carácter, sem 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 *prepare tudo* para a posterior determinação do carácter e é, nessa medida, aceitável. Por outro lado, é indesejada pelo facto de a posterior formação de carácter facilmente pretender 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 a longa e indeterminada divagação do prazer juvenil; se, por outro lado, a ideologia permite já esperar uma autêntica determinação do carácter, então chegou a altura – e seja qual for a idade – de acrescentar uma actividade *séria*, para que, em breve, o homem se possa fixar. – *Aquele* que foi posto *demasiado cedo* em actuação de um modo importante, para esse a educação passou e, quando muito, só pode ser restabelecida com muitos sacrifícios e com êxitos incompletos. – De resto, a actividade exterior nunca deve ser sobreexcitada a ponto de a respiração intelectual, ou seja, aquela alternância entre aprofundamento e refle-

xão ser, assim perturbada. Existem naturezas em que tem de haver um máximo de educação desde os primeiros anos de infância para subtrair à sua actividade 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 actuar; serão receados e, sempre que possível, repelidos. Naqueles, que cedo se entregarem completa e apaixonadamente a uma ocupação insípida, poderá pressupor-se com segurança que são e ficarão sendo cabeças vazias, que serão cada vez mais insuportáveis, uma vez que nem sequer *o* interesse que ainda lhes dá vida, é capaz de permanecer igualmente forte, protegendo-os contra o tédio. –

34. Depois destas observações temos ainda a considerar o que anteriormente se diferenciou, tanto na parte objectiva como subjectiva do carácter.

35. 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. Porém, a medida em que pode, em especial, contribuir o encontro com o educador sente-se mais facilmente, se se recordar a diferente impressão que causa o convívio com diferentes pessoas de mentalidade constante ou volúvel. Com estas últimas encontramo-nos sempre em situações diferentes; para nos mantermos firmes a seu lado necessitamos de uma força dupla, como ao dado daqueles que comunicam, de forma despercebida, a sua severidade e nos fazem avançar numa senda uniforme, na medida em que nos põem sempre as mesmas condições diante dos olhos. – 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 afecta-as de um modo tão diferente, que é necessário um cuidado especial, no sentido de retribuir a cada uma a disposição que suscitou sem confundir os diversos tons do encontro ou falseá-los indistintamente. Aqui entra-se em linda de conta com a disposição natural do educador e, em simultâneo, o seu exercício no convívio com os homens. Onde este falar e aquela actuar de modo desfavorável, a falta de êxito da disciplina pode, nesses casos, muitas vezes explicar-se pelo facto de se não saber dominar suficientemente para se mostrar sereno, e no facto de os seus discípulos ficarem confusos com a sua presença, perdendo a esperança de lhe poderem alguma vez agradar. Este último é um caso extremo e opõe-se diametralmente à primeira exigência da disciplina formativa do carácter, pois que deste modo se diminui, tanto quanto a disciplina permitir alcançar, o que existia por si da memória da vontade, sendo o carácter obrigado a radicar-se numa profundidade recôndita qualquer. Portanto, só o homem naturalmente sereno conseguirá realmente uma *disciplina permanente* (e, com este atributo, assinalo a exacta *contribuição* para a memória da vontade).

36. Aquele, porém, que usufruir desta vantagem deve precaver-se no sentido de não deixar faltar a segunda exigência. A disciplina deve também actuar 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. Mais do que da disposição do educador, depende, neste caso, da concentração do seu espírito, que para a educação se tem de conquistar, para que ele, em grande parte determinado pelo educando, o determine de novo por meio de uma reacção natural. Tem de ter *acedido* a tudo o que é inocente entre os desejos e a tudo

que, *de certo modo,* está fundamentado nas opiniões e nas perspectivas do jovem: não deve querer corrigir severamente demasiado cedo, o que lhe pode conceder pontos de contacto; – e *é necessário* ter contacto com aquele que se quer determinar. No entanto, este ponto pode 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. Aquilo por que se opta não deve ofuscar com um brilho ambíguo; as comodidades e fadigas passageiras não devem, nem seduzir nem repelir. *O verdadeiro valor das coisas tem de ser sentido suficientemente cedo.* De entre os actos pedagógicos sobressaem os verdadeiros castigos educacionais, que não estão ligados *à medida das 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. A sensibilidade do educando é aqui decisiva. No que se refere à qualidade do castigo, torna-se de si notória a diferença entre o castigo educacional e o do governo. Enquanto que este último é a réplica da *quantidade* merecida de alegria ou dor, e seja qual for o meio – devendo o primeiro, por sua vez, evitar tanto quanto possível o aspecto positivo ou arbitrário e manter-se, sempre que possível, totalmente preso às *consequências naturais* das actuações humanas. 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. Não nos alonguemos, mais, porém, sobre este ponto que já ocupou tanto os educadores!

37. O aspecto subjectivo do carácter baseia-se, como já se indicou, na possibilidade de se exprimir em *princípios*. A disciplina colabora 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 ou antecipação sensível. O educando age por si; é medido pelo educador simplesmente pelo padrão que ele próprio apresentou. O convívio fará sentir que ele não compreende, que não é capaz de responder a uma actuação inconsequente! E que desse modo se suspende o contacto, tendo de se esperar até que o jovem se decida a regressar a um trilho conhecido. – Por vezes aqueles, que cedo querem ser homens, necessitam que se lhes chame a atenção para o aspecto imaturo e precipitado dos princípios por eles *escolhidos*. Mas isto raramente se pode fazer de forma directa, pois que facilmente se ofende aquele de cuja pretensa firmeza se duvida. Ocasionalmente é necessário apanhar o pensamento juvenil nas suas próprias contradições ou então deixá-lo embater em relações exteriores. É fácil no 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 verdadeiros modos de pensar do homem, fortalecendo o aspecto verdadeiramente objectivo do carácter com o respectivo aspecto subjectivo. Mas aqui está uma dificuldade que pode facilmente levar ao fracasso uma educação correcta. As máximas que surgem realmente da profundidade da alma não sofrem um tratamento semelhantes às que da simples meditação. 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 longo esforço. Pode esclarecê-lo, pode criticá-lo – mas não desprezá-lo, como se fossem *apenas palavras.* De igual modo pode muito bem resultar de um erro natural. Os jovens com *grande* verbosidade e que estão num período em que se *busca* e *expressão*, transpõem muitas vezes o que procuram para a linguagem dos seus mais genuínos sentimentos, provocando de modo inconsciente uma crítica que comete uma injustiça fortemente sentida em relação a eles.

38. 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 exacto 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. Deve anteceder uma observação cuidadosa daquele que luta; uma seriedade calma, firme e persistente deve procurar rematar. –

39. 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. A opção não deve sem mais ser determinada pelo êxito das actuações bem gravado na memória, a ponto de a avaliação da *boa vontade* ser assim obscurecida *sem* consideração pelo *êxito.* O aspecto objectivo do carácter só vai ao encontro da crítica moral depois de se pro-

mover a sua elevação a princípios e a sua afirmação mediante a luta. –

40. Nos primeiros anos, em que o ensino e o ambiente convidam às primeiras percepções morais, é necessário observar e respeitar os momentos em que a alma parece estar ocupada com elas. Tem de manter-se de forma serena e clara essa disposição, sendo este o 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. Mas o que é que adultera este espírito infantil, este olhar despreocupado em direcção ao mundo, um olhar que nada procura e que, por isso mesmo, vê o que há para ver? Deteriora-o tudo o que se opõe ao desprezo natural do próprio eu. O homem natural não sente o seu corpo – e é neste sentido precisamente que a criança despreocupada não deve sentir a sua existência para que a não tome como padrão de importância daquilo que é exterior a ela. E assim – pelo menos assim se pode esperar – entre as observações que vai fazendo estarão igualmente as concepções claras do que é moralmente correcto ou incorrecto. E, do mesmo modo que neste aspecto olha para os outros, também olhará para si mesma. Assim como o característico está subordinado ao geral, assim também *se* encontrará subordinada à sua própria censura. Este é o princípio natural – em si fraco e incerto, e que o ensino deve fortalecer – da formação moral. Este começo é, porém, *perturbado* por meio de todo o estímulo vivo e persistente que dá primazia ao *sentimento* em si próprio, pelo que o próprio eu se torna o ponto de relação com o exterior*. Esse estímulo pode ser prazer ou

* Não deve, por isso, recear-se a concepção teórica do próprio eu, o autoconhecimento – este último apresenta o indivíduo precisamente tão pequeno como ele é realmente no meio das coisas.

desprazer. Este último caso manifesta-se na doença ou no estado de doença, até em caso de um temperamento muito excitável. Há muito que os educadores sabem que com isso sofre a evolução moral. O mesmo sucederia em caso de um convívio severo, de troça frequente ou ainda em caso de incúria dos cuidados indispensáveis às necessidades das crianças. Aconselha-se, e com razão, a favorecer a alegria natural das crianças. Porém, com a mesma razão aconselha a Pedagogia a não realizar tudo aquilo que mediante sensações de *prazer* realce o eu próprio. Portanto, tudo aquilo que, sem proveito, ocupa os desejos, o que antecipa desejos próprios de anos mais tardios, tudo o que alimenta a vaidade e o amor-próprio. A criança, o adolescente e o jovem, pelo contrário, têm de ser habituados, seja qual for a sua idade, a suportar a *censura*, para a qual haja razão, desde que seja justa e compreensível. Um ponto principal da disciplina é a preocupação de que a voz geral do meio ambiente – que corresponde à opinião pública – faça ouvir distintamente a censura sem a contrariar com comentários ofensivos. O facto de esta voz ter de ser compreendida e fortalecida interiormente pela confissão própria e silenciosa* são contributos mais simples, claro que não insignificantes, para aquele esforço. Se o educador tiver de representar sozinho aquela voz geral ou até de contradizê-la, será difícil dar peso à sua 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

* A confissão pública não deve ser evitada obstinadamente em caso de oportunidade própria – mas não deve igualmente transformar-se por culpa do educador em simples jogo ou hábito ou até artifício para obter lisonjas. Quem gosta de confessar não sente vergonha. E daquele que confessa por meio da acção, na medida em que segue as orientações, só uma disciplina extremamente rude poderia ainda exigir palavras.

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 da melhor maneira) se precipita a formação subjectiva do carácter, perturbando-a e prejudicando também a ingenuidade infantil.

41. É conveniente, e pode dizer-se quase que meio necessário, poupar e favorecer *neste período* a *sensibilidade* da criança por meio do *afastamento* de tudo o que *possa habituar* a fantasia ao moralmente feio. 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 às preocupações do aspecto físico ainda os seus receios morais. Estes receios pretendem até, em anos *subsequentes,* assenhorearem-se de todo o 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 maleficios do clima. Resguardar-se do frio exterior não quer dizer aumentar o calor interior, mas pelo contrário, o *calor moral* surge em grande medida do trabalho e da agitação interior, para a qual se transpõe gradualmente a força já existente através dos espinhos do mal exterior. Só pode acontecer a um educador negligente que uma criança aceite e imite como exemplo tudo aquilo que vê. Um cuidado pedagógico moderado é capaz de levar o educando a *seguir por si o caminho da sua formação*, observando e ajuizando toda a actuação de naturezas rudes (para além do confronto com as suas próprias aspirações) como uma manifestação estranha. Se porventura entrar em contacto 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 por restabelecer a necessária comunidade entre aqueles que ele elevou e os outros desprezados pelo destino. Mas é precisamente neste acto de socialização *intencional* (em que se tem de contrariar a arrogância do educando) que o seu *orgulho* se apoiará tanto mais no aspecto moral, quanto mais fortemente o imoral o repelir.

42. Neste processo tem de se manifestar a disciplina em consideração do meio ambiente. Claro está que aqui se pressupõe uma força sensível de moralidade já fundamentada. Para não repetir em que medida se conta aqui com a 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, na 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 se guie por ambos, pois que chega a altura – mais tarde ou mais cedo – em que o educador falaria em vão, se quisesse ainda dizer aquilo que o educando diz de forma igualmente exacta a si próprio. Aqui começará, porém, uma certa *intimidade,* que anteriormente seria descabida, e que, na forma da ponderação de assuntos comuns, regressa *por vezes* àquilo que o homem deve cuidar em si do ponto de vista moral.

43. Movemo-nos aqui na esfera da decisão e da auto-coacção moral. Se aqui a linguagem enérgica já é deslocada, a *lembrança* frequente e o aviso cada vez mais ténue prestam o grande serviço de transpor para a auto-observação uma *atenção* mais *constante* e *regular.* Pois que à morali-

dade não importa simplesmente a bondade e a força das decisões, muita coisa depende do número dos seus *pontos de contacto com todas as partes da ideologia*. A condição necessária à *fidelidade moral* é *uma espécie de omnipresença da crítica moral*. Esta crítica não pode ser expressa com voz suficientemente baixa por uma boca estranha – e, voltando para trás, nos casos em que se quiser usar uma linguagem forte e censurar ou avisar com êxito, devem escolher-se os momentos que possam levar a uma *visão global*, a uma *revisão* de várias séries de acontecimentos. Deve *erguer-se* sobre o caso isolado, o qual, apenas como exemplo, mas visto como que de uma perspectiva superior, deve dar clareza às observações gerais. Doutro modo parecerá mesquinho adornar com grandes palavras coisas insignificantes.

44. 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 contacto mútuo. Assim como é desejável a confiança, tão errado seria um comportamento que quisesse subentender uma confiança, na realidade, inexistente. Será que, tratando-se de regras gerais, alguém poderá falar com mais precisão? Prefiro deixar entregue às qualidades humanas e ao zelo do educador que determinem, com todo o cuidado, o lugar e o modo, onde e como, ele pode prender e elevar de forma mais segura e eficaz em momento de perigo os que lhe foram confiados.

6.° CAPÍTULO

Determinação dos aspectos específicos da disciplina

1. Neste capítulo, em que a Pedagogia circunstanciada teria a oportunidade de expor toda a 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 a brevidade. Em segundo lugar, posso pressupor que todos os leitores deste livro tenham primeiro estudado a obra de *Niemeyer*[26], que já se tornou entre nós uma obra clássica; – clássica, pela sua linguagem e pela uniformidade da sua elaboração. Estimo-a, em especial, pela abundância de finas observações, dispersas ao longo da obra, relativamente ao carácter muito especial do comportamento pedagógico. Encontram-se especialmente, e porventura com maior valor, nos parágrafos 113-130 do primeiro volume e que estabelecem os *princípios especiais da educação moral com respeito às diversas virtudes e defeitos.* – A este propósito peço aos leitores que procurem, na comparação dos princípios de Niemeyer com os meus, mais os aspectos comuns do que os antagónicos. Considero, de um modo geral, este confronto mais útil e, para mim, mais honroso, do que recorrerem à pergunta habitual: *quais são as novidades?* Claro está que uma razão intransponível do antagonismo encontrar-se-ia (se Niemeyer o levasse a sério) de acordo com as palavras do prefácio, que *no que respeita à educação "tudo depende de uma maior experiência"*. Se Locke e Rousseau o tivessem afirmado, eu saberia harmonizar as suas palavras com o espírito das suas obras e, por isso mesmo, me declararia decididamente seu adversário. Que me perdoe Niemeyer, se acredito mais na sua obra do

---

[26] Augusto Herman Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, 3 volumes, 1796. (Niemeyer, nascido em 1754, falecido em 1828).

que na sua afirmação! Aquilo que mais decididamente o afirma em relação aos estrangeiros e nos dá direito de olhar com orgulho para o *carácter alemão* é, a 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 moral altamente inconstante – uma insípida vida dos sentidos. E não preciso de provar, em especial a Niemeyer, que os princípios morais verdadeiros se não aprendem a partir da experiência – mas que sobretudo a compreensão das experiências se modifica pelo modo de pensar de cada um. Assim me antecipo a qualquer disputa aparente, tanto mais se confessar, que este escrito deve a sua origem quase tanto às observações e experiências reunidas e realizadas em ocasiões muito diferentes, como à minha filosofia. –

I. **Disciplina ocasional e contínua**

2. 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 rectificar, do mesmo modo o comportamento do educando necessita de uma resposta condutora, assim como circunstâncias ocasionais necessitam de uma *orientação* no que respeita às *suas consequências.* Casos idênticos manifestam-se em qualquer ocupação, fazendo notar as diferenças entre medidas isoladas, esporádicas e que, ocasionalmente, se devem tomar, e o processo constante que, dentro dos mesmos pressupostos, prossegue dentro do mesmo plano. É igualmente uma verdade geral que, quanto mais metodicamente este processo contínuo estiver estabelecido e quanto mais rigorosamente for seguido, tanto mais estes assuntos entram numa

espécie de *bem-estar*, capaz de proporcionar forças, que tanto podem servir para o aproveitamento de acontecimentos favoráveis, como para evitar tudo o que for prejudicial. Que isto não se esqueça no caso da disciplina! Também aqui existe uma espécie de parcimónia 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. Existe a par deste, um processo exacto e seguro de fazer aquisições e que dispõe e preserva todas as condições, de modo que os mesmos pensamentos e as mesmas decisões sejam sempre de novo produtivas, fortalecendo-se e fixando-se deste modo.

3. Necessária é sobretudo a preocupação de levar a disciplina contínua para o trilho exacto e que ali permaneça; deverá reforçar-se este cuidado nos períodos em que medidas ocasionalmente tomadas possam ter desviado as relações anteriormente ordenadas. Convívios invulgares, bem como acontecimentos invulgares – em especial castigos e recompensas – facilmente deixam atrás de si impressões que se não devem prolongar e, ainda menos, amontoar. É uma arte própria transpor tudo para a situação anterior por meio de um comportamento de como se nada tivesse acontecido.

II. Orientação da disciplina segundo intenções especiais

4. Terão de recordar-se primeiro o determinável e o determinante do carácter 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.* Estes e os primeiros têm

a sua *origem* na totalidade da ideologia, dependendo portanto, na sua evolução das diferentes emoções da alma, dos instintos animais, bem como dos interesses intelectuais. 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 se manifestam, em parte no que é moralmente determinável, em parte na vontade determinante, indo deste modo ao encontro das limitações e do auxílio da disciplina. Aqui se apresenta uma ocupação combinatória, semelhante àquela que, no segundo livro, levou a uma representação em tabelas para assinalar o decurso do ensino. O que tem de fazer a disciplina *ocasional* e *contínua* para formar o espírito de paciência, de posse e de actividade ou para formar no jovem as ideias de justiça, de bondade e de liberdade interior – o modo como actuam, tomando em consideração cada um deles, de forma *segura, determinante, reguladora* e *auxiliar*, e o modo como 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 moral: deixo ao cuidado dos leitores, ou antes, dos educadores em funções, a ponderação metódica de todos estes pontos. As razões anteriormente indicadas desculpar-me-ão por não tentar mais uma vez um esboço sempre confuso da relacionação daqueles conceitos, limitando-me a acrescentar à referência da possibilidade de tal relacionação ainda uma série de observações pertinentes num estilo mais livre.

5. As manifestações de um verdadeiro carácter não se ligam unicamente ao aspecto moral da vontade, mas também àquilo que *como que transparece sob o mesmo* – aquilo que o homem *teria querido ou realizado, se* a determinação *moral*

não tivesse modificado a orientação do procedimento. Podemos assumir que duas pessoas se assemelham inteiramente no que respeita à bondade de vontade – mas como se revelará diferente esta bondade na acção e na actuação, se *uma* tiver de dominar toda a espécie de caprichos fracos e mutáveis, e se *a outra* tiver de dominar em si *um todo constante e ordenado de aspirações* por meio das decisões morais que se lhe juntam! A decisão moral *apoiar-se-á* no último; a par do que se *podia* – do que se *era capaz de ousar e de pensar*, manifesta-se a opção melhor, simplesmente como opção. Daí resulta, noutra ocasião, para a decisão moral um padrão de força e de rapidez, de solicitude no meio de impedimentos exteriores e que, por si própria, não teria alcançado. Finalmente, no caso do homem de carácter já firme, após cada autodeterminação conduzida pelo dever, as *consequências* como que continuam por si; em contrapartida, um outro pára sempre de novo, começando sempre de novo, necessitando de receber sempre *directamente* 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.*

6. Mas como é que os desejos e a opção entre os mesmos se podem ter decidido e fortalecido com máximas – como é que pode estar fundamentado um plano sólido para a vida exterior, sem que esta opção, estas máximas e este plano tivesse *partido* simultaneamente daquilo que se procura possuir e realizar, e se *continue* por aquilo a que se está pronto a tolerar e a tomar sobre si? Tudo isto se *reúne numa opção;* e se a actividade se não harmonizar com os desejos de posse, se a paciência não perdurar quando se pretendem aproveitar os momentos exactos, nesse caso serão inevitáveis as inconsequências na vida exterior e a discórdia no interior. É em tais confusões do que em si nada tem a ver com a moralidade, que em última análise, se

enreda a prudência, e então já não tem lugar aquela disposição límpida e alegre, em que o bem pudesse ser simplesmente *visto*, já para não dizer *pretendido*. Deste modo povos inteiros perdem o bem com o bem-estar e a ordem exterior, ainda que o bem lhes não tenha sido criado retrospectivamente do bem-estar e da ordem exterior!

7. 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 actividade. O primeiro é condescendente, o segundo firme e constante, o terceiro corresponde a um começar sempre renovado. As máximas da paciência são negativas, as de posse, positivas; – estas dirigem teimosamente a atenção para a mesma coisa, enquanto as máximas de actividade exigem um *progresso* contínuo do olhar intelectual de uma coisa para outra.

8. Daí parecer difícil reunir com energia *numa* só pessoa três disposições anímicas tão diferentes. Porém, mais difícil é o seguinte: harmonizar para um plano de vida *o que se quer tolerar, possuir e realizar*. 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 oportunidade possíveis para fazer valer determinadas potencialidades e méritos. Consideremos, porém, em primeiro lugar o caso isolado, em seguida o conjunto!

9. 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. Dêmos graças aos mais recentes pedagogos pela determinação cuidadosa do

exacto meio termo e posso considerar esta determinação como aceite.

10. Existem também desde cedo exercícios de espírito de posse. 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. – Sem perseguir ainda considerações morais, já o simples olhar para a natureza da criança nos mostra, que se se manifestasse muito cedo um autêntico espírito de posse (que não consiste num capricho de querer possuir por um momento, mas antes na posse contínua e que, por conseguinte, pressupõe uma orientação firme da alma para *um determinado* ponto), esse mesmo espírito de posse poderia indicar uma espécie de deficiência mental ou, pelo menos, falta de vivacidade; pois que a criança há-de estar muito mais ocupada com apreensões e experiências num mundo para ela ainda tão novo para que pudesse ter oportunidade de se prender em pensamentos à simples posse de uma coisa. Portanto, em vez de fazer surgir intencionalmente tal doença, antes se aplicaria, no caso de se manifestar por si, o antídoto natural, ou seja, estímulos vários para uma ocupação múltipla. Gradualmente, porém, haverá coisas que se entregarem à criança e com cuja utilização ela conta, ela *certamente sentiria a 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.* Em seguida, a *troca* do que é seu com o que pertence aos outros pode levar a medir de um modo insistente o *valor* das coisas. Isto prepara o tempo em

que se pode dar *dinheiro* à criança. E para que aqui se ligue o sentimento do *esforço de ganhar*, deixe-se que as crianças *comprem* com regularidade. Não se atingirá este objectivo, se se lhes comprar (como é costume das avós) os seus pequenos produtos a um preço mais caro do que o do mercado. – Semelhante a tudo isto é o que diz respeito à posse de *honra*. A ambição em anos muito tenros seria uma doença, que se poderia curar com compaixão e distracção. 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 uma e por outra, originará posteriormente enorme fraqueza, ou então esse sentimento que irrompe repentinamente dá saltos, entregando-se tanto mais facilmente aos mais vulgares preconceitos. – Notai, portanto, se uma criança é tida em consideração pelos companheiros ou se, por causa de pequenos erros, se torna objecto de troça. No último caso retirai-a desse convívio verdadeiramente prejudicial, sem no entanto, querer castigar os trocistas, pois que não são dignos da vossa sensibilidade. A vossa decisão pedagógica deverá, porém, dizer-vos quais as consequências que poderiam ficar naqueles que vos foi confiado. Procurai sanar as suas fraquezas e formar com mais nitidez os seus méritos, escolhendo para ele companhias, nas quais essas preferências se sintam a ponto de desaparecer o que nele é reprovável. –

11. Existem, por último, desde cedo exercícios de actividade. Podem e devem alimentar-se, orientar e observar continuamente as primeiras manifestações da activi-

dade, para a qual a criança se sente motivada pelos objectos circundantes, procurando levá-la gradual e suavemente a uma persistência, a uma detenção mais longa com o mesmo objecto e à perseguição da mesma intenção. Pode mesmo *brincar-se* com a criança e, 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 evitar-se 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 actividade da criança para *aquele* tipo de ensino (analítico ou sintético) que tem como finalidade a clareza das representações elementares, para que a verdadeira tarefa da educação possa começar. A *actividade* do espírito é também *saudável*, tanto como a actividade dos membros e dos órgãos internos; *tudo isto junto* deverá ser posto em movimento do modo a que realize o que puder, sem esgotar qualquer força! Só o que for continuado *sem interesse* por muito tempo, acaba por consumir o espírito e o corpo; porém, também isto não se processa tão rapidamente a ponto de se poder recear vencerem-se as primeiras dificuldades daquilo que em breve irá interessar. *Deverá habituar-se a criança a tarefas de toda a espécie.* Ainda assim, aquilo que se consegue com maior êxito, dará à actividade uma orientação própria; uma *opção* específica de entre as ocupações fará surgir sempre traços especiais no carácter e no plano de vida.

12. Porém, esta orientação da actividade deve também convir aos desejos de posse; e ambos hão-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 actividade!

– Que não se dificulte a primeira educação com formas especiais de exercícios e de preparação para *um estado social determinado*! A *formação geral* não permite sequer 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 múltipla tem uma preparação múltipla; só *pode* escolher tarde, pois que facilmente atingirá as necessárias aptidões, ganhando, por esta opção tardia, muito em segurança no sentido de não errar por disposições não compreendidas ou por circunstâncias mutáveis.

13. Deverá, no entanto, *esperar-se de uma cabeça esclarecida e de um espírito formado*, que a opção tardia de um jovem seja capaz de harmonizar exactamente as suas inclinações com respeito à paciência, à posse e à actividade, visto que isto é mais uma questão de um modo de *pensar* enérgico do que qualquer exercício prévio. Simplesmente 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. – Deveremos antes habituar-nos a olhar com o jovem, e à sua maneira, para o mundo e para o futuro.

14. De novo se impõe o princípio de que a formação intelectual é o ponto central de toda a 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 subtis de uma sensibilidade juvenil, não são capazes de se entenderem a si e ao mundo, entrando em conflito e consumindo-se nas contradições das suas próprias aspirações, sucumbindo por fim e com tanta maior certeza, ao peso da rude necessidade das preocu-

pações pelos meios de subsistência e das restantes conveniências burguesas. São estes fenómenos que podem 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! – Nos casos em que se cuidou do calor do interesse espiritual e da saúde, aí se encontrará, ao fim e ao cabo, reunida por si, toda a razão e docilidade necessárias para vencer na vida. Os auxiliares atrás descritos da disciplina só podem servir para percorrer a vida com sentido e com coragem firmes – para se poder exercer mais facilmente – ou melhor, com *maior dignidade interior* o *autodomínio moral.*

15. Não nos esqueçamos, porém, de que aqui se falou apenas do pedestal sobre o qual se há-de erguer a dignidade moral!

16. Não seria realmente uma grande tarefa para a disciplina, formar o espírito de persistência, de posse e de actividade, do modo que já não *transparecesse* o que deveria transparecer *entre* as decisões morais, mas antes determinando e fortalecendo um carácter muito sólido, estranho à moralidade. A *verdadeira* tarefa da disciplina é, pelo contrário, a seguinte: observar e rectificar durante todo o processo de educação a relação entre esta espécie de formação e a moral. Pois que, de facto, tudo aqui é relativo. O predomínio decisivo deve encontrar-se do lado da moralidade: o predomínio, porém, pode ser grande ou pequeno. Entre jovens inseguros permanece durante muito tempo pequeno e é uma ligeira preponderância que acaba por decidir sobre a vida. No caso de temperamentos ponderados, que desde cedo *se dão conta* do esplendor dos bens e da riqueza, harmonizam-se *por vezes* concepções muito fortes desta espécie com uma energia moral e religiosa ainda mais pro-

funda. – Mas por onde começar para estipular regras para a observação e rectificação de uma *relação* tão importante? 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. Passo, por conseguinte, ao segundo elo desta relação e que, considerado particularmente, me leva ainda a algumas observações, mas que, à falta de uma filosofia prática, só poderão ser breves.

17. Designei a *multiplicidade original,* a que se refere de um modo geral o conceito de moralidade mediante a exigência da obediência, por *justiça, bondade e liberdade interior.* Já se referiu igualmente que, na expressão: justiça, se reúnem duas ideias práticas especificamente diferentes, totalmente independentes uma da outra. Estas duas ideias são *o direito* e *a equidade.* Para as caracterizar podemos assinalar como divisa do direito: *a cada um o que é seu*!, e, por sua vez, como divisa da equidade: *a cada um, aquilo que ele merece*! E para nos convencermos que os nossos direitos naturais deformados misturaram e confundiram estranhamente estas duas exigências, pense-se primeiro na chamada *balança* da justiça, perguntado-se a si próprio, o que é que o juiz poderá fazer com a balança, nos casos em que alguém exigir a sua propriedade. – Ou pense-se um pouco mais seriamente na contradição: *summum ius, summa iniuria,* para se compreender que aqui na expressão *ius*, se têm de compreender indubitavelmente dois conceitos totalmente diferentes (tal como na minha expressão *justiça*), nenhum dos quais pode estar contido no outro ou ser determinado pelo outro. – 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 um espírito imparcial, que aguça o seu olhar moral para um dos aspectos, não adquira simultaneamente a atenção para o outro. As mães que mantêm a ordem entre os filhos tomam inúmeras vezes as suas decisões de acordo com as duas ideias, é claro que nem sempre sem erros; e *cometem na maior parte das vezes erros, porque elas próprias se querem aí intrometer demasiado.*

18. Isto leva-me à 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, de 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 pequenos – se encontrem, aí se produzem em quantidade e por si as relações a que aquelas concepções se referem. Em breve cada criança *possui* qualquer coisa própria e confirmada pelas outras; convivem entre si, trocando objectos e serviços segundo preços mais ou menos fixados. Só a intromissão dos adultos e a antevisão da possibilidade de uma tal intromissão torna incerta entre as crianças toda a justiça, desviando-a da sua atenção: – este efeito é comum ao governo paterno bem intencionado, como a qualquer governo despótico! É manifestamente impossível governar crianças como cidadãos. 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. Mas depois procure-se ajudar qualquer outra, ganhar os seus méritos, sempre que isto possa suceder sem ofensa de direito. Finalmente aponte-se, para além de tudo isto, para aquilo que é o melhor para todas, bem como para aquilo a que convenha 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. Se a disciplina ultrapassou estes primeiros estádios, não deve, de modo nenhum permitir que o educando se habitue a tomar o *seu* direito como razão determinante da sua acção; 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.

19. A expressão: *bondade* há-de evocar *benevolência*. É muito importante distinguir dois pontos, tendo de cuidar-se de ambos em grau idêntico. E isto, porque originariamente são diferentes e independentes um do outro e, por isso mesmo, raramente se encontram juntos com a mesma força, sendo, contudo, ambos indispensáveis, se a benevolência há-de ser um firme traço de carácter. É necessário que se encontre no aspecto objectivo do carácter uma dimensão rica de *benevolência* como *sentimento natural*, sendo igualmente necessário que, no aspecto subjectivo, a *ideia da benevolência*, como objecto de gosto moral, tenha atingido a maturidade. Os filósofos jamais deram a esta última a sua devida importância*; apenas nas doutrinas religiosas se

* Acaso os ingleses e os que os seguem? Repare-se só na facilidade de Schleiermacher (na sua Crítica da Moralidade) ao tratar com eles. Mas que um censor como este, no qual se reúnem numa manifestação tão bela como rara, a perspicácia e a indulgência, pudesse satisfazer-se aqui tão facilmente e descuidar por completo de procurar na profundidade das almas, para além do ridículo (e que pág. 111 lhe salta

encontram expressas as máximas a que só faltam a calma e a sobriedade da reflexão. Parece ser um mal muito frequente da humanidade o facto de a benevolência se conservar apenas no sentimento, desaparecendo à medida que o carácter resfria por meio da reflexão. De facto, não é fácil reter a ideia da benevolência na sua pureza, como explicarei pormenorizadamente noutro lugar*. A simpatia viva (e cuja diferença em relação à benevolência se não pode aqui apresentar) fará com que o carácter não prescinda da benevolência como sentimento, ou da bondade. Para neste ponto corresponder ao ensino, a disciplina deverá empenhar-se no sentido de as *crianças sentirem muito em conjunto* e que sejam *companheiras na alegria ou na dor*! Teria lugar o contrário se se quisessem tolerar entre elas oportunidades frequentes para interesses divididos. – Todavia, é já diferente acompanhar qualquer sofrimento ou alegria com simpatia e benevolência, como diferente é também ter em mente a própria benevolência! Logo que se fale de *benevolência*, é altura o *gosto* aperceber-se do aplauso que é o resultado necessário da *contemplação calma*. Quadros representando modos de pensar benévolos, narrativos de feitos em que aqueles se manifestaram, podem bem atingir pelos traços mais individuais, o mais elevado grau de clareza, só não devendo pretender arrebatar o coração por meio da emoção, caso contrário destroem a disposição pela qual só podem agradar verdadeiramente. Se portanto, a excitabilidade das próprias crianças mistura a emoção com a observação, deverá gozar-se em *silêncio* o prazer da exaltação de

---

aos olhos), o verdadeiro momento do objecto – isto virá a tornar compreensível primeiramente uma futura Ética "como representação de determinado real".

* Justamente ambas as noções de benevolência e de justiça, que até agora foram as mais incompreendidas, precisam sobretudo da arte especulativa para a sua correcta exposição.

sentimentos amáveis; deverá impedir-se excitá-lo ainda mais; deverá interromper-se com suavidade 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 reflectido: se caso a maturidade e a fortaleza do gosto se não opuserem e evocarem uma *outra* prudência. Uma das experiências pedagógicas mais desagradáveis (não devendo, claro está, ser inesperada) é a maneira como facilmente caracteres benévolos se começam a deteriorar mediante a própria reflexão se, durante um tempo, lhes não é dada atenção. Neste aspecto deverá recear-se especialmente aquela disposição (noutros casos tão excelente) para o estado adulto prematuro.

20. De acordo com a disposição parecem ser homens opostos, aqueles que tendem para a *bondade* e os que tendem para a *liberdade interior**. Os benévolos, que são capazes de se alegrar quando os outros passam bem, costumam eles próprios amar o bem-estar e ceder a uma mudança múltipla de sentimentos. Os fortes, que o destino não é capaz de curvar e que nada querem saber de uma sujeição, costumam designar por fracos aqueles que o destino curvou, censurando-os friamente. – 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

* Peço aqui a alguns leitores para não pensar a propósito da liberdade interior na liberdade transcendental. Todos nós temos consciência da primeira, todas as vezes que nos incitamos ao dever contra a nossa inclinação; nenhuma Pedagogia deve considerar a segunda, porque não leva a nada – e a minha Pedagogia nada dela pode saber, porque a minha Filosofia a repudia.

objectivo dos caracteres e que facilita ou dificulta o cumprimentos das ideias. Pense-se em θυμός e ἐπιθυμία, segundo Platão[27]. A alma sensível e ávida (e que apreende em si muito prazer ou desagrado) tem precisamente aí o princípio de uma simpatia viva e, desse modo, uma fonte abundante de benevolência natural, a que se costuma ainda juntar a condescendência do aspecto subjectivo em relação ao aspecto objectivo do carácter e que associa livremente máximas correspondentes às tendências. Por sua vez, quanto mais fraca for a *sensibilidade* e quanto maior toda a espécie de *actividade* e de *consciência* da *energia,* tanto maior será a capacidade para um *querer* autêntico e *decidido* (de acordo com o que atrás se disse sob a actuação como *princípio* de carácter) e é isto que prepara o terreno para a *vontade* de acordo com a *compreensão.* Ora com a compreensão não se harmoniza a *benevolência* como *sentimento natural;* faz antes parte da liberdade interior não seguir incondicionalmente um sentimento natural. Se estiver, portanto, ausente a *ideia* de benevolência, o que for interiormente livre vai transpor o seu orgulho para a sua frieza e, por isso mesmo, indignar com toda a razão os benevolentes, repletos do calor da alma. Tanto mais necessária se torna a formação daquela ideia. – Porém, o que diz respeito à evolução exacta da ideia da *liberdade interior* é, antes de mais, uma tarefa *filosófica* e, só *depois,* pedagógica. Por isso me exporia a grande confusão, se acaso aqui a continuasse a desenvolver. – Só que se não fale demasiado ao jovem da *unidade consigo próprio,* que ele orientaria de *acordo com as suas tendências*! –

21. Poderá certamente pressentir-se que se poderiam deduzir algumas determinações mais subtis para o ensino educativo (em especial para o sintético) a partir do que

[27] Força vital, vida, etc. Desejo, ânsia, prazer, etc.

aqui em relação às ideias práticas muito mais omiti do que referi. E que, entre outras coisas, só através dessas determinações se poderia pôr em relevo o carácter pedagógico da leitura de um Sófocles ou de um Platão, depois de Homero – e de um Cícero e Epicteto depois desses todos. Quando muito uma indicação propositada só pode ser dada pelo Ulisses de Sófocles, em contraste com o de Homero, se acaso se quiser considerar o Filoctetes logo a seguir à Odisseia. – Uma pessoa poderá igualmente perguntar a si própria o modo como actua o fundamento histórico (tão importante para a educação) em relação à nossa religião positiva, se antecedeu o contacto com o Sócrates de Platão (tal como se apresenta, por exemplo, em Criton e na Apologia) – e quando mais tarde a moral estóica introduz o estudo dos modos de representação de Kant e de Fichte. Será porventura necessário lembrar que seria totalmente antipedagógico se, em vez dos aprofundamentos sucessivos em cada um destes aspectos, se quisesse fazer de todos *eles* um *mistura* impura? Não é objecto de uma Pedagogia Geral apresentar exaustivamente uma matéria desta natureza; apenas pode levar à meditação do que seria necessário e útil para corresponder às suas exigências fundamentais. –

22. Por isso mesmo não posso apresentar a evolução do que a 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 já preparado por si um número de concepções, a partir de cuja sequência uma exposição sólida da filosofia prática apenas tem de salientar e determinar mais exactamente os conceitos principais para o jovem mais maduro, e assim determinar completamente os princípios morais.

23. *A par* do respectivo ensino também a imaginação pedagógica deve ser sempre activa na realização e na utilização daquelas oportunidades, em que os sentimentos morais se possam mostrar despertos e vivos, se possam completar e exercitar. Será ainda necessário referir as mais belas destas oportunidades, que são *as festas de família*? Em nenhuma deve estar ausente a atenção e participação do educador. É certo que se cometeria um grave erro, se se quisesse atribuir uma força significativa mesmo para uma idade mais tardia a estas impressões benéficas, e que a partir de tais períodos se mostram sempre eficientes por vários anos. 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. Mas a elaboração interior dos dons do ensino, as perspectivas das experiências e dos conhecimentos, a energia e fusão das primeiras concepções do bem e do eternamente verdadeiro orientam-se pelas disposições para que se transfere e mantém a juventude. –

24. 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 companheiros, desde que não faltem completamente nestes pequenos círculos ou acaso sejam tratados com demasiada indiscrição pela disciplina, a propriedade, a aquisição e as disposições daí resultantes. O autodomínio (que torna o homem *interiormente livre*) encontra ricas oportunidades não só no verdadeiramente moral, como em tudo que, de qualquer modo, se possa 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 à *atenção* que as *relações sociais* exigem, toda uma série de pequenos deveres, cujo cumprimento concede à alma uma tensão constante e benéfica. É precisamente neste aspecto que a disciplina se deve precaver de uma ênfase que a inteligência não seja capaz de aceitar. 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 se confundir aqui a disciplina com o governo (se se deixar persistir e actuar teimosamente em todas as ocasiões, mesmo insignificantes, aquele poder que, por vezes, com intervenções isoladas restabelece o que as crianças estragaram), se se der forças à *pressão*, que só é devido ao *impulso,* não deverá ficar-se admirado se a força da juventude sucumbir e, se finalmente, a criança tempestuosa e não educada afirmar a sua prioridade perante a criança fraca, demasiado sossegada.

25. A criança mais jovem não é ainda capaz de avaliar os benefícios da educação. Um jovem de doze anos, desde cedo correctamente orientado, aprecia-a acima de tudo, a partir de um sentimento íntimo da necessidade de ser guiado. O jovem de dezasseis 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.

Não pode errar: ele (que melhor se conhece e mais imediatamente se compreende) vê, por vezes, com mais exactidão do que aquele, que é sempre uma outra pessoa. 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 do 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 não errasse por vezes ainda e perante o seu olhar caísse nas mãos da censura. Mas ainda se *multiplicam* estes esforços! 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 e cada vez mais comedido, com o pressuposto cada vez mais acentuado de uma sensibilidade fina e excitável. Procurará actuar mais no aspecto subjectivo do que no objectivo do carácter, não procurará conduzir as rédeas, mas a mão que as prende. Tudo está agora em que os *princípios* se determinem, e rectifiquem inteiramente e que, daqui para o futuro, vão nortear a vida. Por isso mesmo se continuará ainda o ensino, depois que a disciplina quase desapareceu. – Mas também o ensino não encontra já uma alma simplesmente receptiva. Quer ajuizar-se por si. Para examinar, começa-se pela dúvida. Para se libertar da parcialidade da ideologia habitual, entra-se nas esferas de opiniões diferentes e opostas. As pequenas diferenças de opinião, que haviam surgido gradualmente e até que haviam ficado imperceptíveis, adquirem agora expressão e crescem sob a influência de impressões estranhas e a que o estímulo da novidade dá força. Os princípios dobram-se precisamente *naqueles* anos em que se manifestam, como exigências impetuosas, os aspectos físicos do homem e as relações sociais! Quem *pro-*

tege aqui o trabalho penoso da educação? – Quem o *há-de* proteger? Quem, senão a sua rectidão interior, senão a verdade das suas convicções, senão a clareza e o alcance do olhar intelectual, senão o sentimento de superioridade sobre pessoas e opiniões e a constante gratidão interior pelo cuidado que tornou possível tal superioridade? – Que o educador recupere 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 que é adulto" ouça também o discurso dos outros"[28]! que o tempo o conduza às suas ilusões e conclusões, aos seus tormentos e alegrias! Ou então que intervenha nas suas mudanças para exercitar e mostrar a sua coragem e a sua força – essa força inata, incutida e adquirida por ele próprio!

[28] Segundo Homero, *Odisseia*, II, 314 e ss.

ÍNDICE

LIVRO PRIMEIRO
A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO. SENTIDO GERAL.

1.° CAPÍTULO
O governo das crianças

2.° CAPÍTULO
A Educação em geral

Livro Segundo
A MULTIPLICIDADE DO INTERESSE

1.° CAPÍTULO
O conceito de multiplicidade

2.° CAPÍTULO
O conceito do interesse

3.° CAPÍTULO
Objectos do Interesse Múltiplo

4.° CAPÍTULO
Curso natural da formação do carácter

5.° CAPÍTULO
Decurso do ensino

6.° CAPÍTULO
O resultado do ensino

LIVRO TERCEIRO
FORTALEZA DO CARÁCTER MORAL

1.° CAPÍTULO
O que se deve entender por carácter

2.° CAPÍTULO
Do conceito de moralidade

3.° CAPÍTULO
Como se revela o carácter moral?

4.° CAPÍTULO
Curso natural da formação do carácter

5.° CAPÍTULO
Disciplina

6.° CAPÍTULO
Determinação dos aspectos específicos da disciplina

Esta 3.ª edição de PEDAGOGIA GERAL,
de J.F. Herbart,
foi impressa e encadernada para
a *Fundação Calouste Gulbenkian*,
na Gráfica **ACD** Print, S.A.
www.acdprint.pt

A tiragem é de 750 exemplares

Junho de 2014

Depósito Legal n.º 376 302/14

ISBN 978-972-31-0998-6

EDIÇÕES DA FUNDAÇÃO
CALOUSTE GULBENKIAN

Textos Clássicos

Próxima publicação:

Princípios de Política Económica
Walter Eucken

Cultura Portuguesa

Próxima publicação:

Obras Completas de Eduardo Lourenço, Vol. II

Manuais Universitários

Próxima publicação:

Teoria Geral do Estado, 4.ª Edição Atualizada
Reinhold Zippelius

Capa de Sebastião Rodrigues

EDIÇÕES
DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

TEXTOS CLÁSSICOS – As raízes da cultura estão naquelas obras chamadas clássicas, obras cuja mensagem se não esgotou e permanecem fontes vivas do progresso humano. Por isso a Fundação, ao esquematizar o seu Plano de Edições, julgou que seria indispensável colocar ao alcance do público lusófono livros que marcassem momentos decisivos na história dos vários sectores da civilização. Da ciência pura à tecnologia, da qualidade abstracta ao humanismo concreto, procurar-se-á que os depoimentos mais representativos figurem nesta nova série editorial. Para dificultar ao mínimo o acesso do leitor, todas as obras serão vertidas em português e apresentadas com a dignidade e a segurança que naturalmente lhes são devidas. Integrando na língua pátria estes grandes nomes estrangeiros, supomos contribuir para uma mais perfeita consciência da própria cultura nacional, cujos clássicos terão também o lugar que lhes compete no Plano de Edições da Fundação Calouste Gulbenkian. ■ JOHANN FRIEDRICH HERBART nasceu no dia 4 de Maio de 1776 em Oldenburg (Oldb.). Foi para Jena no ano de 1794 estudar Direito; porém, não se manteve fiel a esta disciplina por muito tempo. Jena era na altura o centro do movimento filosófico. Desde 1787, Reinhold ensinava aí e em 1794 Fichte tornou-se professor de Filosofia, tendo Herbart sido seu discípulo. Foi influenciado tanto pela Filosofia grega como também pela obra de Kant "Fundamentação da Metafísica dos Costumes". Nos anos de 1796-99 evidenciou-se a orientação de Herbart em relação à Pedagogia. Importante foi para ele o contacto com Pestalozzi. Em 1801 formula num ensaio intitulado "Ideias para um plano pedagógico de estudos para escolas secundárias" o objectivo educativo da "Formação de um carácter moral". No ano de 1802 dá à estampa as publicações "Sobre o mais recente escrito de Pestalozzi: Como Gertrud ensina os filhos" e "A Ideia de Pestalozzi de um ABC da Instrução", cuja 2.ª edição em 1804 é completada pelo importante trabalho "Sobre a representação estética do mundo como tarefa principal da educação", no qual Herbart chega à Ética através da pedagogia. No ano de 1802 têm lugar as provas de doutoramento e de habilitação a Professor em Göttingen, onde dá início às suas aulas sobre pedagogia. Em 1805 segue-se a sua nomeação de Professor. Enquanto se expressa, em 1804, mais uma vez "Sobre o ponto de vista de Juízo do Método de Pestalozzi", consegue em 1806 a publicação da "Pedagogia Geral, deduzida da finalidade da educação". Embora se tratasse da principal obra pedagógica de Herbart, a publicação teve menor eco do que os "Pontos Essenciais da Metafísica" desse mesmo ano e do que a "Filosofia Prática Geral" de 1807. As publicações filosóficas contribuíram manifestamente para que Herbart recebesse um convite para Königsberg e a cátedra de Kant, cidade onde ensinou até 1833. Os interesses de Herbart voltaram-se em Königsberg para a Pedagogia. Fundou aí um "Instituto de Pedagogia", que devia servir para reunir estudos teóricos e exercícios práticos, pensando ainda numa estreita ligação com a educação familiar. Em 1819 surgiu o "Manual de Psicologia". A "Psicologia como Ciência refundida com base na Experiência, na Metafísica e na Matemática" foi publicada em 1824-25. Em 1828-29 seguiu-se a "Metafísica Geral". A sua obra pedagógica mais madura, a "Síntese das Lições de Pedagogia", de 1835, foi editada pela segunda vez em 1841. Foi nesse ano que morreu no dia 14 de Agosto com 66 anos de idade. ■ LUDWIG FRANZ SCHEIDL, doutorado em Literatura Alemã, Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tem-se dedicado ao estudo da literatura e da história da cultura alemãs, no seu sentido mais lato. Tem diversificado os seus estudos no âmbito da crítica e da recepção literária e ainda no campo histórico-cultural, tendo organizado a publicação *Estudos sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Alemã*. Tem-se ainda dedicado à tradução literária, com especial incidência na prosa e no teatro. A tradução de textos científicos é igualmente importante na sua actividade de tradutor, que tem a sua expressão na criação na Faculdade de Letras de Coimbra do Curso (de pós-graduação) de Especialização em Tradução.

ISBN 978-972-31-0998-6
9 789723 109986