

Tradução do Capítulo 28 do Tomo II de *Parerga e Paralipomena* (“Sobre a Educação”)

Rogério Moreira Orrutea Filho

Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: rogeriomofilho@gmail.com

Introdução do tradutor

Em 1851, o filósofo alemão Arthur Schopenhauer publica sua primeira obra de sucesso comercial, *Parerga und Paralipomena*, a qual, nas palavras do próprio autor, se define pela reunião de “pensamentos isolados, porém sistematicamente ordenados, sobre diversos assuntos”. Dentre estes “pensamentos isolados”, podemos encontrar um pequeno capítulo que aparece sob o título “Sobre a educação”, e que constitui objeto deste trabalho de tradução.

Neste texto, dividido em cinco parágrafos, Schopenhauer disserta sobre o método mais adequado pelo qual o ser humano pode ser educado. Pode-se dizer que dois princípios norteiam suas reflexões sobre o tema: primeiro, que a própria natureza do nosso intelecto exige que os nossos conceitos (*Begriffe*) se formem, por abstração, a partir de nossas intuições (*Anschauungen*), e não pela via oposta; segundo, que a finalidade de todo processo educacional é o de fornecer conhecimento ou familiaridade com o mundo, e que portanto sejamos capazes de compreender como as coisas realmente se sucedem.

Aqui convém fazer um parêntese. Traduzimos a palavra alemã *Anschauung* por “intuição”, em obediência à longa tradição já existente no Brasil – aqui posso citar de passagem os trabalhos de tradução de Wolfgang Leo Maar, Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola, e Jair Barboza – de geralmente traduzir *Anschauung* por esta palavra. No contexto do presente trabalho, a mesma palavra também poderia ser traduzida por “percepção”, sem que isso acarretasse qualquer dano ao sentido do texto. Como escreve o tradutor E.F.J. Payne em sua introdução à tradução inglesa de “O mundo como vontade e representação”,

Anschauung é utilizada por Schopenhauer para descrever o que ocorre quando o olho percebe um objeto externo como a causa da sensação na retina. “Perception” tem sido escolhida como o

equivalente inglês mais próximo, embora também possa ser traduzida por “intuition” no sentido de uma apreensão imediata”¹.

Em “Sobre a quádrupla raiz do princípio de razão suficiente”, que é um escrito especificamente dedicado à descrição do processo de conhecimento do mundo externo bem como de informações internas produzidas por nossa própria consciência, Schopenhauer parece fazer sutis distinções entre *Anschauung* e *Wahrnehmung*, palavra esta que também é comumente traduzida por “percepção”. Em “Sobre a quádrupla raiz...”, a *Wahrnehmung* parece ser resultado de dois componentes: a *Sinnesempfindung*, isto é, a sensação proporcionada pelos nossos cinco sentidos, e as formas *a priori* de nossa *Anschauung*. Tais formas seriam espaço, tempo e causalidade. Assim, nossa percepção do mundo – nossa *Wahrnehmung* – seria resultado de processos sensoriais e intuitivos. De qualquer forma, Schopenhauer não faz uma distinção inteiramente explícita e sistemática sobre isso, de maneira que, quando traduzimos aqui *Anschauung* por “intuição”, estamos simplesmente nos referindo àquela “apreensão imediata”, isto é, à apreensão que não é mediada por quaisquer conceitos abstratos, e que tem como formas exclusivas o espaço, o tempo e a causalidade. Pois bem: de acordo com o primeiro princípio, nossos conceitos só podem ser verdadeiros se amparados por nossas intuições ou percepções, isto é, nossas apreensões imediatas, uma vez que tais conceitos são derivados destas apreensões. Sempre que formamos conceitos *a partir* de nossa experiência sensorial e intuitiva – e não *antes* da mesma – então estamos diante da “educação natural” (*natürliche Erziehung*).

A educação artificial (*künstliche Erziehung*), por sua vez, consiste na inversão daquele processo natural, onde a mente humana é preenchida por conceitos antes mesmo de vivenciar as experiências que formam e conferem verdadeiro sentido a estes mesmos conceitos. Em poucas palavras, tem-se aqui uma forte crítica à educação livresca. Com base nisso, Schopenhauer conclui que

Em geral, as crianças deviam aprender a conhecer a vida, em cada aspecto, não antes a partir da cópia, mas a partir do original. Por isso, em vez de corrermos para entregar apenas livros em suas mãos, deveríamos torná-las familiarizadas, gradualmente, com as coisas e relações humanas².

¹ PAYNE, E. F. J. Translator’s introduction, In: *The world as will and representation*, 1969, p. viii.

² SCHOPENHAUER, A. P, Zweiter Band, §373, p.684-685.

A educação meramente livresca não é somente estéril: é acima de tudo perigosa. A apreensão de conceitos incorretos e dissociados do mundo real pode arruinar para sempre a vida de uma pessoa e sua formação intelectual. Pessoas mal instruídas estão condenadas a passar uma vida de autocorreção, em lugar do aprendizado sadio e prazeroso. Por este motivo, Schopenhauer conclui, talvez de uma maneira um pouco radical, que

Exatamente porque erros absorvidos prematuramente são, na maioria dos casos, inextinguíveis, e porque a faculdade de julgamento só amadurece muito mais tarde, então devemos manter a criança livre, até os dezesseis anos, de todas as teorias nas quais podem estar situados grandes erros, portanto, devemos mantê-las livres de toda filosofia, religião e opiniões universais de todo tipo, e permiti-las tanger apenas aqueles assuntos nos quais ou nenhum erro é possível – como a matemática – ou nenhum erro muito arriscado – como línguas, ciências naturais, história, e assim por diante³.

Este trecho é de suma importância. Schopenhauer não aconselha o estudo de filosofia e nem de religião até os 16 anos. Dentro do contexto deste escrito, isto significa que a filosofia e a religião produzem conceitos mais vitais que deverão guiar concretamente a vida real do indivíduo. Assim, a absorção de um conceito religioso ou filosófico que seja errôneo, poderá conduzir o adulto, mais tarde, a erros teóricos e práticos perigosíssimos, bem como induzi-lo a esforçar-se para moldar o mundo de acordo com estes conceitos falsos, utópicos ou – conforme expressão mais ao gosto de Schopenhauer – quiméricos. Fácil perceber que esta recomendação pedagógica de Schopenhauer é tão polêmica quanto atual. Basta pensar em todas as injustiças proporcionadas ao longo de nossa história recente graças a falsas interpretações sobre a maneira de como o mundo funciona ou como deveria funcionar. Dentre estas categorias de falsas interpretações, podemos citar as doutrinas do nacional-socialismo de Hitler, do fascismo de Mussolini e do socialismo marxista de Mao, Stalin, etc., todas elas doutrinas utópicas ou quiméricas, que levaram milhares de pessoas justamente àquela atitude denunciada por Schopenhauer: o esforço de tentar moldar nossa percepção do mundo e, conseqüentemente, o mundo mesmo, de acordo com aqueles conceitos – ou, mais precisamente, pré-conceitos, pré-julgamentos, *Vorurtheile* – adotados de antemão,

³ SCHOPENHAUER, A. P, Zweiter Band, §374, p. 685.

em lugar de seguir a via natural do conhecimento, que é a de construir os conceitos após a percepção concreta e espontânea que temos do mundo⁴.

Portanto, pode-se dizer que, com este pequeno escrito sobre a educação, Schopenhauer já se posiciona contrário àquele que se tornaria, muito possivelmente, o maior mal do século XX: o mal da ideologia. Vulgarmente, a palavra “ideologia” costuma ser entendida apenas como conjunto de ideias que representam uma determinada visão de mundo. No entanto, seu verdadeiro significado é outro. O próprio criador da palavra, o francês Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754-1836), designava com ela uma “ciência das ideias”, pela qual se poderia descobrir um sistema de leis naturais que, se obedecido, tornar-se-ia o “fundamento da harmonia e contentamento universais”⁵. Portanto, em sentido estrito, o termo “ideologia” traz consigo o significado de uma “verdade salvífica”⁶, cujo desprezo pela experiência e tradição social conduz à criação de modelos políticos e sociais completamente abstratos, sob a promessa de completo progresso ou meliorismo da espécie humana a partir de rupturas radicais com os velhos hábitos e costumes. Muitos acadêmicos tendem claramente à criação ou adoção de ideologias, justamente porque, muitas vezes, escolhem apenas ler livros e memorizar conceitos, em lugar de realmente viver e conhecer as relações que a vida real apresenta. Dito de outro modo, conferem primazia ao abstrato em lugar do concreto, sem perceberem que, o abstrato, separado do concreto, produz apenas falsificações.

O reducionismo ou superficialidade é outra marca comum das ideologias. A experiência, diferentemente, é, conforme Schopenhauer, “multilateral e rica” (*vielseitig und reich*). No entanto, aquele que absorve e fixa ideologias antes mesmo de obter intuições sobre o mundo real, tende a “fechar os olhos” para as refutações apresentadas pela experiência intuída, “pois não importa quais de seus lados ela apresente em contradição com estes mesmos conceitos, sua afirmação será previamente condenada como unilateral, será negada”, e, por isso,

⁴ Aqui vale ressaltar as palavras de Eric Voegelin quanto ao fenômeno da utopia política: “uma classe adicional de ideias são os sonhos utópicos. Eles ocorrem frequentemente na história, uma vez que sempre existem homens que desejam superar a miséria da imperfeição finita do *cosmion* político pela invenção de uma ordem de valor intrínseco que resolveria definitivamente a luta das forças evocativas. Sonhos desse tipo supõem sempre, declarada ou silenciosamente, que um ou outro elemento essencial da natureza humana com necessidade de mudar pode ser eliminado de uma ordem social. Tecnicamente, pode-se definir uma utopia como a tentativa de eliminar uma característica essencial à natureza humana” (VOEGELIN, E. *História das ideias políticas*, p. 298 – 299).

⁵ KIRK, Russell. *A política da prudência*, p. 92.

⁶ KIRK, Russell. *A política da prudência*, p. 94.

muitos homens durante suas vidas difundem mentiras, manias, caprichos, ilusões e preconceitos, que chegam até a ideias fixas. Eles, por si mesmos, jamais tentaram imprimir conceitos fundamentados a partir da intuição e experiência, por tê-los herdado já prontos. É exatamente isso que faz tantos homens rasos e superficiais⁷.

Assim, é indiferente se a experiência demonstra que os indivíduos humanos são complexos demais para serem reduzidos a noções de “superioridade racial” ou “inferioridade racial”, ou que as sociedades humanas não podem ser interpretadas como simples máquinas cujo único motor são “forças produtivas” e a “luta de classes” por elas provocada; absorvida e fixada a ideologia, os detalhes intuídos e que compõem a incrível complexidade de elementos que formam a realidade concreta são, de antemão, deliberadamente recusados ou inconscientemente ignorados. O indivíduo doutrinado – ou, mais precisamente, mal-educado – pela ideologia só conseguirá enxergar o seu próprio esquema conceitual abstrato e simplista.

Porém, em razão daquele que sustentamos ser o segundo princípio norteador da – se assim podemos chamá-la – “pedagogia schopenhaueriana”, chega-se a um resultado que pode parecer frustrante para muitos: para Schopenhauer, a educação parece ter apenas a função de cultivar nossas faculdades cognitivas, e nada mais. Dito de outro modo, a educação jamais teria qualquer finalidade moral; no aspecto prático, a educação nos tornaria apenas prudentes, mas não pessoas moralmente melhores. Por este motivo, Schopenhauer aconselha apenas a leitura de romances realistas, como o “Gil Blas” de Lesage. Certamente, o fundamento filosófico desta asserção se encontra em sua metafísica, segundo a qual a “vontade em si” ou “caráter inteligível” de cada indivíduo não podem ser influenciados por simples ocorrências externas espaço-temporais, justamente porque a “vontade em si” ou “caráter inteligível” estão para além do espaço e tempo, bem como da causalidade, que nada são além de simples condições de nossas representações. Daí Schopenhauer adotar a sentença de Sêneca, *velle non discitur* (“o querer não se aprende”), e atestar a impossibilidade do homem ser moralmente aperfeiçoado pela educação⁸. No máximo, a educação pode apenas conceder conhecimentos que abram acesso aos motivos mais adequados ao caráter do indivíduo, o qual, em si, permanece imutável⁹. Mas e quanto às teses apresentadas por

⁷ SCHOPENHAUER, A. P, Zweiter Band, §373, p. 684.

⁸ Cf. SCHOPENHAUER, A. MVR I, §55, p. 381.

⁹ Cf. SCHOPENHAUER, A. F, III, p. 91.

Schopenhauer sobre a arte, no terceiro livro de *O mundo como vontade e representação*? Sob as premissas ali apresentadas, não poderíamos ao menos especular sobre a eventual influência benéfica do poder reformador que o discurso poético dos épicos heroicos poderia ter sobre o caráter do indivíduo¹⁰, ao menos no sentido de funcionar como um “quietivo da vontade” irracional, cega e egoísta? Portanto, com estas recomendações pedagógicas, não estaria Schopenhauer subestimando a poderosa influência da contemplação artística, que ele mesmo havia exaltado em alguns dos mais marcantes trechos de sua obra capital?

Referências bibliográficas

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KIRK, Russell. *A política da prudência*. Tradução de Gustavo Santos e Márcia Xavier de Brito. Notas explicativas de Márcia Xavier de Brito e Alex Catharino. Editora É Realizações: São Paulo, 2013.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Tradução e notas de Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. *Parerga und Paralipomena*. Zweiter Band. Ed. de Arthur Hübscher. Zürich: Diogenes, 1977.

_____. *The world as will and representation*. Tradução de E.F.J. Payne. New York: Dover Publications, 1969.

_____. *Über die Freiheit des menschlichen Willens*. Ed. de Arthur Hübscher. Zürich: Diogenes, 1977.

VOEGELIN, Eric. *História das ideias políticas – volume I: helenismo, Roma e cristianismo primitivo*. Tradução: Mendro Castro Henriques. Editora É Realizações: São Paulo, 2012.

¹⁰ Os antigos gregos acreditavam no poder pedagógico da representação artística do exemplo dos heróis, e a essa influência chamavam “psicagogia” (cf. JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*, p. 63).
Tradução do Capítulo 28 do Tomo II de “*Parerga e Paralipomena*” (“*Sobre a Educação*”)

Capítulo 28¹ Sobre a educação

§ 372

Em virtude da natureza do nosso intelecto, os *conceitos* devem formar-se, por abstração, a partir de nossas *intuições*; conseqüentemente, estas devem estar presentes antes daqueles. Se alguém realmente toma este caminho, como é o caso daquele que apenas tem a própria experiência como professor e livro, então sabe muito bem quais são as intuições que estão sob cada um de seus conceitos e que foram por eles representadas: ele reconhece ambos de maneira precisa e, por conseguinte, lida corretamente com tudo que sucede. Nós podemos chamar este caminho de educação natural.

Diferentemente, pela educação artificial, a cabeça é arrolhada com conceitos prontos por meio de ditados, instruções e leituras, antes da presença de qualquer familiaridade com o mundo intuído. A experiência deve proporcionar as intuições para todos aqueles conceitos; porém, até que isso ocorra, os mesmos serão falsamente aplicados, e, por conseguinte, as coisas e os homens serão falsamente julgados, falsamente vistos, falsamente manejados. Por isso ocorre que a educação produz cabeças tortas, e também acontece que nós, na juventude, após longos aprendizados e leituras, frequentemente ingressamos no mundo em parte ingênuos, em parte confusos, e ora nos comportamos como tímidos, ora como atrevidos; pois nossa cabeça possui conceitos prontos, os quais agora temos que nos esforçar para aplicar, o que quase sempre fazemos de maneira errada. Isto é a consequência daquele *υστερον προτερον* [confusão entre fundamento e consequência], pelo qual nós, diretamente contra a natural marcha de desenvolvimento de nosso espírito, conservamos primeiro os conceitos e depois as intuições, na medida em que os educadores, em vez de desenvolverem no jovem a faculdade de reconhecer, julgar e refletir por si mesmo, apenas se esforçam para entupir sua cabeça com pensamentos inteiramente estranhos e prontos. Posteriormente, precisa-se de uma longa experiência para corrigir aqueles juízos que se formaram por meio da falsa aplicação de conceitos. Esse resultado é raramente

¹ SCHOPENHAUER, Arthur. *Parerga und Paralipomena*. Zweiter Band. Ed. de Arthur Hübscher. Zürich: Diogenes, 1977.

alcançado. Por isso tão poucos eruditos possuem o sadio entendimento humano, tal como ele é frequente em pessoas completamente iletradas.

§ 373

Em virtude do que foi dito, o ponto principal da educação seria o de que a *familiaridade com o mundo* – cuja aquisição nós podemos assinalar como o objetivo de toda educação – seja *principiada pela extremidade correta*. Porém, conforme mostrado, isto se baseia principalmente no fato de que em cada coisa a *intuição* antecede o *conceito*, e mais adiante, que os conceitos mais estritos antecedem os mais latos, e que então toda instrução ocorre na ordem tal como os conceitos das coisas *pressupõem* mutuamente. Porém, tão logo nesta sequência algum passo seja pulado, formam-se conceitos defeituosos, e a partir destes falsos conceitos, finalmente, uma visão de mundo confusa e de espécie individual – que é sustentada por quase todos por um longo período, e sustentada para sempre pela maioria – é difundida na cabeça. Quem provar a si mesmo descobrirá que, sobre várias coisas e relações razoavelmente simples, o entendimento correto ou claro só brota em idade muito avançada e às vezes repentinamente. Então estaria situado aqui um ponto obscuro em sua familiaridade com o mundo, o qual fora formado pela omissão de objetos naquela sua primeira educação, fosse ela uma educação artificial ministrada por homens, ou uma educação meramente natural, dada pela própria experiência.

Por conseguinte, dever-se-ia procurar investigar a verdadeira sequência natural de conhecimentos, para então, metodicamente, de acordo com esta mesma sequência, familiarizar a criança com as coisas e as relações do mundo, sem que elas absorvessem mentiras que frequentemente não podem ser despachadas. Nessa altura, o próximo passo seria impedir a criança de empregar palavras às quais ela não pudesse associar um conceito claro*. Porém, a questão principal sempre consistiu no fato de que as intuições antecedem aos conceitos, e não o contrário, como tem sido o caso usual, porém, tão prejudicial, como se uma criança já chegasse ao mundo andando, ou um verso que já nascesse com a rima. A saber, enquanto o espírito da criança ainda está totalmente vazio de intuições, já se grava nele juízos e conceitos, ou, falando mais propriamente,

* Em geral, a criança já tem a infeliz propensão de satisfazer-se com as palavras e aprendê-las de cor para conseguir ajuda com isso em caso de necessidade, em lugar de querer entender as coisas. Esta propensão permanece mais tarde, e converte o conhecimento de muitos sábios em simples palavrório (nota de Schopenhauer).

preconceitos²; este aparelho pronto é mais tarde trazido à intuição e experiência, em lugar de ser tirado a partir delas. A intuição é multilateral e rica, portanto, não pode se equiparar ao conceito abstrato – o qual logo já tem tudo pronto – em termos de brevidade e velocidade. Por isso, somente mais tarde a intuição corrigirá tais conceitos apreendidos de antemão, ou mesmo nunca. Pois não importa quais de seus lados ela apresente em contradição com estes mesmos conceitos, sua afirmação será previamente condenada como unilateral, será negada, e os olhos se fecharão para ela; com isso, somente o conceito pré-concebido não é estragado. Por isso acontece que muitos homens durante suas vidas difundem mentiras, manias, caprichos, ilusões e preconceitos, que chegam até a ideias fixas. Eles, por si mesmos, jamais tentaram imprimir conceitos fundamentados a partir da intuição e experiência, por tê-los herdado já prontos. É exatamente isso que faz tantos homens rasos e superficiais. Portanto, em lugar disso dever-se-ia, na infância, conservar o caminho natural da formação do conhecimento. Nenhum conceito deveria ser introduzido por outro modo que não fosse mediante a intuição, ou ao menos sem ter sido atestado por ela. Então a criança deveria obter poucos conceitos, porém, fundamentados e corretos. Ela deveria aprender a medir as coisas com sua própria escala, em lugar de usar uma escala alheia. Então ela jamais apreenderia milhares de manias e preconceitos sobre cuja eliminação a melhor parte da experiência vindoura e escola da vida deve ser aplicada, e seu espírito seria sempre habituado à profundidade, clareza, julgamento próprio e simplicidade.

Em geral, as crianças deviam aprender a conhecer a vida, em cada aspecto, não antes a partir da cópia, mas a partir do original. Por isso, em vez de corrermos para entregar apenas livros em suas mãos, deveríamos torná-las familiarizadas, gradualmente, com as coisas e relações humanas. Antes de tudo, que sejamos ponderados para conduzi-las a uma pura compreensão da realidade e orientá-las para que elas sempre criem seus conceitos a partir do mundo real e se formem de acordo com a realidade, e que não levem estes conceitos a outra parte a partir de livros, contos ou discursos de outras pessoas, trazendo mais tarde tais conceitos já prontos à realidade, a

² No original, *Vorurtheil*. É tradição traduzir *Urtheil* por “juízo”, e *Begriff* por “conceito”, tradição esta que em geral também seguimos. Assim, talvez *Vorurtheil* poderia ser melhor traduzido por “prejuízo”, isto é, um julgamento não fundamentado em bases seguras. No entanto, a palavra “prejuízo” é hoje em dia mais associada com a ideia de lesão sofrida, e por isso muitas vezes esquecemos que uma lesão pressupõe um julgamento não fundamentado em bases seguras. Logo, a palavra “prejuízo” está associada diretamente com seu efeito, do qual, em origem, ela seria apenas o pressuposto. Por outro lado, o uso que fazemos da palavra “preconceito” coincide em grande parte com a ideia que Schopenhauer deseja expressar, isto é, a tese de que um conceito não baseado em intuições ou experiências concretas não pode ser considerado um verdadeiro conceito, mas uma noção *pré-conceitual* ou defeituosa. (N. do T.)

qual, afinal, com a cabeça cheia de quimeras, em parte compreendem falsamente, e em parte se esforçam infrutiferamente para remodelar a partir daquelas quimeras, e assim se desviam do ponto de vista teórico ou mesmo prático. Pois é inacreditável quantos prejuízos pode trazer uma quimera implantada cedo e um preconceito formado a partir disso. A educação tardia, que nos é dada pelo mundo e pela vida real, deve aplicar-se principalmente sobre a eliminação destas quimeras. Sobre isso se baseia também a resposta de *Antisthenes*, que Diogenes Laertius relata: ερωτηθεις τι των μαθηματων αναγκαιοτατον, εφη, “το κακα απομαθειν” (*Interrogatus quatenam esset disciplina maxime necessaria, Mala, inquit, dediscere*) [Interrogado sobre qual disciplina é mais necessária aprender, ele respondeu: aquela que é nocivo esquecer].

§ 374

Exatamente porque erros absorvidos prematuramente são, na maioria dos casos, inextinguíveis, e porque a faculdade de julgamento só amadurece muito mais tarde, então devemos manter a criança livre, até os dezesseis anos, de todas as teorias nas quais podem estar situados grandes erros, portanto, devemos mantê-las livres de toda filosofia, religião e opiniões universais de todo tipo, e permiti-las tanger apenas aqueles assuntos nos quais nenhum erro é possível – como a matemática – ou nos quais não há nada muito arriscado – como línguas, ciências naturais, história, e assim por diante. Em geral, deve-se abordar em cada idade apenas aquelas ciências comunicáveis e inteiramente acessíveis a esta mesma idade. A infância e a juventude são o período de colher dados e de aprender a conhecer o individual e a partir do fundamento; ao contrário, o juízo universal deve permanecer suspenso e as explicações últimas, adiadas. Devemos deixar a faculdade de julgamento repousar, uma vez que ela pressupõe experiência e maturidade, e evitar que ela seja antecipada pela gravação de preconceitos, pelo que ela sempre fica paralisada.

Por outro lado, é preferível que se tome a memória em consideração – uma vez que ela tem sua força e tenacidade na juventude –, porém, com escolha bastante cuidadosa e formada a partir de escrupulosa reflexão. Pois se aquilo que é bem aprendido na juventude se adere para sempre, então esta excelente aptidão deveria ser empregada para o maior ganho possível. Se nós nos recordamos quão profundamente enterradas em nossa memória estão aquelas pessoas que nós conhecemos nos doze primeiros anos de nossa vida, e como também estão irrevogavelmente gravados os

acontecimentos daquele tempo e, em geral, a maior parte das coisas que experimentamos, ouvimos e aprendemos nessa época; então é um pensamento bastante natural fundamentar a educação sobre esta suscetibilidade e tenacidade do espírito jovem, na medida em que se conduz todas as impressões sobre as mesmas de maneira fortemente metódica e sistemática de acordo com preceitos e regras. Mas porque ao homem são concedidos apenas poucos anos de juventude e, em geral, também a capacidade de memorização, e ainda mais a do indivíduo, é sempre limitada, então seria importante se preenchêssemos esta mesma memória apenas com o que há de mais essencial e importante em cada assunto, com exclusão de todo o resto. Esta escolha deveria ser feita pelas cabeças mais competentes e pelos mestres em cada matéria, com a reflexão mais madura, e seu resultado deveria ser fixado. Como fundamento disso, precisaria haver uma seleção daquilo que é necessário e importante ao homem saber em geral, e daquilo que é necessário e importante saber para cada ofício ou matéria. Os conhecimentos do primeiro tipo deveriam então ser divididos em um curso gradualmente alargado, ou enciclopédias, conforme o nível de formação geral, a qual é destinada a cada um de acordo com suas relações externas: da limitação das primeiras instruções restritas, até à síntese de assuntos teóricos completos da faculdade filosófica. Porém, os conhecimentos do segundo tipo ficariam a critério dos verdadeiros mestres de cada ofício. O conjunto daria um cânone especialmente efetuado para a educação intelectual, o qual certamente seria revisado a cada 10 anos. Portanto, por meio de tal organização, usaríamos a força juvenil da memória para o maior proveito possível, e entregaríamos materiais primorosos para a faculdade de julgamento que manifestasse mais tarde.

§ 375

A *maturidade* do conhecimento, i.e., a perfeição à qual este conhecimento pode chegar em cada indivíduo, consiste no fato de que se tenha realizado a uma ligação exata entre seus conceitos abstratos completos e suas compreensões intuitivas, de modo que cada um de seus conceitos, imediatamente ou mediamente, descansa sobre uma base intuitiva, pois apenas assim eles adquirem verdadeiro valor; e, em todo caso, de modo que se possa subsumir as intuições que se apresentam aos conceitos corretos e adequados a ela. Esta *maturidade* é somente a obra da experiência e, conseqüentemente, do tempo. Pois, uma vez que adquirimos separadamente nossos conhecimentos

intuitivos e nossos conhecimentos abstratos – os primeiros pelo caminho natural, os últimos pela boa e má instrução e mediação de outras pessoas – então disso se segue que, na juventude, na maioria das vezes, há pouca concordância e ligação entre nossos conceitos fixados através de meras palavras e nosso conhecimento real adquirido pela intuição. Ambos só gradualmente se aproximam e se corrigem reciprocamente; mas somente quando eles estão mutuamente desenvolvidos, apresenta-se a maturidade do conhecimento. Esta maturidade é inteiramente independente daquela outra perfeição das faculdades, que é maior ou menor em cada um, e que não se baseia na ligação dos conhecimentos abstratos e intuitivos, mas sobre o grau intensivo de ambos.

§ 376

Para os homens práticos, o estudo mais necessário é a obtenção de um conhecimento exato e profundo de *como as coisas realmente se seguem no mundo*. Mas este é também aquele mais demorado, na medida em que até mesmo na idade madura ele perdura, sem que seja concluído, ao passo que nas ciências já na juventude dominamos aquilo que é mais importante. A criança e o adolescente, enquanto principiantes, têm de aprender naquele tipo de conhecimento as primeiras e mais difíceis lições; porém, frequentemente, mesmo o homem maduro tem de reaprendê-las. Esta dificuldade, que já é significativa por si mesma, é ainda redobrada pelos romances, que expõem a ordem dos acontecimentos e das relações humanas de uma maneira que não reflete propriamente a realidade. Esta exposição é acolhida pela credulidade do jovem e incorporada ao espírito, de modo que agora, no lugar da mera ignorância negativa, ingressa uma teia de falsas pressuposições enquanto erro positivo, o qual, mais adiante, atrapalha até mesmo a escola da experiência e faz com que seus ensinamentos apareçam sob uma falsa luz. Se o jovem é antecipadamente encaminhado à escuridão, então ele será erroneamente conduzido por fogo-fátuo; com as moças, isso é ainda mais frequente. Pelos romances, são introduzidos a elas aspectos da vida completamente falsos, e são exaltadas expectativas que jamais podem ser satisfeitas. Na maioria das vezes, isso tem a influência mais desfavorável sobre toda a vida. Decididamente, estão em vantagem aqui os homens, que – como artífices e ofícios semelhantes – na sua juventude não tiveram tempo ou oportunidade para a leitura de romances. Poucos romances podem ser excluídos desta repreensão, e até mesmo atuar em sentido contrário: por exemplo e antes de tudo o *Gil Blas* e outras obras de *Lesage* (ou de *Tradução do Capítulo 28 do Tomo II de "Parerga e Paralipomena" ("Sobre a Educação")*)

preferência seus originais espanhóis), em seguida o *vicar of Wakefield* e em parte os romances de Walter Scott. O Don Quixote pode ser visto como uma representação satírica daqueles desvios.

Recebido: 28/07/15

Received: 07/28/15

Aprovado: 17/08/15

Approved: 08/17/15