

FRIEDRICH
FRÖBEL

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

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

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

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



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

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



FRIEDRICH FRÖBEL

Helmut Heiland

Tradução e organização
Ivanise Monfredini



ISBN 978-85-7019-562-3
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

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

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

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

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

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygya Comunicação
Revisão técnica
Fátima Conceição Murad
Jeanne Marie Claire Savaya
Ilustrações
Miguel Falção

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

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

Heiland, Helmut.

Friedrich Fröbel / Helmut Heiland; tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

138 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-562-3

1. Fröbel, Friedrich, 1782-1852. 2. Educação – Pensadores – História. I. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Helmut Heiland, 11

Infância e adolescência, 12

Anos de aprendizagem e de viagem, 14

Keilhau: um modelo de educação esférica, 23

O período suíço, 28

Os últimos anos, 30

Fröbel atual, 37

Textos selecionados, 41

Educação, seu objetivo e sua função, 46

Fundamentos da educação, 49

Dialética interior e exterior, 51

Dialética particular e geral, 52

Dialética multiplicidade/unicidade, 52

Crítica de Froebel à educação de seu tempo, 53

Educação ativa, 58

O trabalho, 59

A teoria do jogo, 62

O objetivo do jogo infantil, 66

A criança e as fases do desenvolvimento infantil, 67

As três fases do desenvolvimento infantil, 71

A primeira infância, 72

O menino, 73

O garoto, 79
A pedagogia escolar, 85
A escola, 89
O que a escola deve ensinar?, 91
A religião, 92
O estudo da natureza, 93
As formas geométricas, 97
As formas de vida, 102
As matemáticas, 104
A linguagem, 106
Os sinais gráficos, 108
A arte, 110
O sentimento religioso, 111
Máximas e orações, 112
O cuidado do corpo, 112
O mundo exterior, 113
Poesias e canções, 116
Exercícios de linguagem, 117
Trabalhos manuais, 118
O desenho, 119
A cor, 121
O jogo, 122
Histórias e contos, 122
Excursões e viagens, 123
O ensino de aritmética, geometria, linguagem,
escrita e leitura, 123

Cronologia, 131

Bibliografia, 135

Obras de Friedrich Fröbel, 135
Obras sobre Friedrich Fröbel, 135
Obras de Friedrich Fröbel em português, 136
Obras sobre Friedrich Fröbel em português, 136

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



FRIEDRICH FRÖBEL¹
(1782-1852)

Helmut Heiland²

Em sua obra-mestra, *Die Menschenerziehung (A Educação do Homem)*, Friedrich Fröbel define assim seus princípios pedagógicos, que devem muito às teorias neo-humanistas:

Deus, o divino, é onipresente: sua influência governa todas as coisas (...) que só existem pelo princípio divino que age nelas. O princípio divino em ação em todas as coisas constitui sua própria essência. A destinação, a vocação de todas as coisas é desenvolver sua essência, que é sua natureza divina e o princípio divino em si, de tal modo que Deus seja proclamado e revelado por suas manifestações exteriores e efêmeras. A destinação, a vocação particular do homem enquanto ser dotado de sentimento e de razão é chegar à tomada de consciência total de sua essência, de sua natureza divina e, portanto, de Deus, para que se tornem uma realidade viva e claramente percebida, manifesta e proclamada na vida do indivíduo. A finalidade da educação é encorajar e guiar o homem – ser consciente, pensante e perceptivo – para que se torne, por sua própria escolha, uma representação pura e perfeita dessa lei interior divina; a educação deve mostrar-lhe os caminhos e os meios de atingir esse objetivo (Fröbel, 1826, pp. 2 e ss.).

¹ Publicado originalmente em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 3-4, pp. 501-519, 1993. A tradução é de Fátima Murad.

² Helmut Heiland é professor de pedagogia e didática geral da Universidade de Duisburg e diretor do Centro de Pesquisas Fröbel (Fröbelforschungsstelle) da mesma instituição. Edita a revista *Duisburger Beiträge zur Fröbelforschung*. Entre suas obras encontram-se: *Literatur und Trends in der Fröbelforschung* (1972), *Friedrich Fröbel* (1982), *Fröbel und die Nachwelt. Studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels* (1982), *Fröbelforschung* (1983), *Die Pädagogik Friedrich Fröbels* (1989), *Bibliographie Friedrich Fröbel* (1990), *Maria Montessori* (1991), *Fröbelbewegung und Fröbelforschung* (1992), *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels* (1993).

É essa concepção pedagógica que se encontra igualmente na origem dos “jardins de infância”, ideia de repercussão universal que continua sendo o principal mérito de Fröbel. Mas Fröbel também aplicou suas teorias ao ensino escolar, pondo em prática suas ideias na escola privada que havia criado não longe de Weimar, o Instituto de Educação Alemão de Keilhau, próximo a Rudolstadt. Sua pedagogia do jardim de infância suscita ainda hoje discussões apaixonadas, sobretudo no Reino Unido e no Japão. Seus materiais de jogo, “dons” e “jogos” se popularizaram em todo o mundo no século XIX. Com o material pedagógico de Montessori, constituem o programa mais eficaz e mais exaustivo de estímulo pelo jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade.

Infância e adolescência

Nascido em 21 de abril de 1782, em Oberweissbach, no principado de Schwarzburg-Rudolstadt (Turíngia), Friedrich Wilhelm August Fröbel é o sexto filho de um pastor. A mãe morreu seis meses após seu nascimento por complicações do parto.

O pequeno Friedrich é deixado à própria sorte, pois a madrasta (o pai voltou a se casar em 1785) não lhe dá atenção. Fröbel falará mais tarde da “aurora sinistra dos meus primeiros anos” (Lange, 1862, p. 37). Abandonado, o menino adota uma atitude arrogante e egocêntrica. O pai o considera um “mau sujeito” com recursos intelectuais limitados. Obriga-o a assistir aos ofícios religiosos, mas afastado dos outros, fechado na sacristia. É assim que o jovem Fröbel, de tanto refletir sobre o sentido da *Bíblia* e sobre os mistérios da natureza percorrendo os campos e bosques de sua pátria, adquire hábitos de autodidata. “O gosto ilimitado de observar, de contemplar e de aprender por mim mesmo foi uma constante em minha vida desde muito pequeno” (Lange, 1862, p. 38). Ele estabelece com a natureza uma relação fundada na observação e na análise:

Lembranças da minha juventude: arrebatamento inexprimível ao contemplar as tulipas, alegria profunda que me inspiram sua forma regular, a disposição surpreendente das seis pétalas e dos três carpelos carregados de pólen; (...) felicidade de contemplar os cachos das aveliras delicadamente coloridos; prazer das flores da tília. Fico maravilhado diante de tudo o que isso supõe de solicitude e de amor. Em Oberweissbach, disseco feijões esperando encontrar uma explicação (Kuntze, 1952, p. 13).

A infância e a juventude de Fröbel são marcadas pela ausência da mãe, o amor à natureza e a fé cristã, que influenciarão toda sua vida. Suas teorias sobre a educação repousam em um cristianismo não dogmático, e sua pedagogia lúdica do jardim de infância enfatiza, ao mesmo tempo, a comunhão de crianças e adultos no jogo e a função pedagógica intrínseca dos materiais ou dos objetos naturais cujas estruturas e cujas leis se revelam pouco a pouco. Ao longo de sua vida, nosso pedagogo se apaixonará pelas ciências naturais e, em particular, pela mineralogia e a cristalografia.

Depois de frequentar a escola primária de Oberweissbach, é acolhido por seu tio Hoffmann, administrador de uma propriedade em Stadtilm, onde frequenta a escola comunal. Sua escolaridade termina em 1796, quando recebe o certificado do curso, experiência que o marca e reforça seu sentimento religioso. Assim, Fröbel nunca terá uma formação superior. O pai, que persiste em julgá-lo pouco inteligente, prefere, de fato, que aprenda um ofício. Ele inicia então uma formação em agrimensura com um silvicultor, mas desiste depois de dois anos. Apesar das apreciações pouco elogiosas de seu trabalho (“totalmente insuficiente”) (Lange, 1862, p. 53), Fröbel tira dessa experiência o gosto pela matemática e pelas ciências naturais. Em 1799, matricula-se no curso de ciências naturais da Universidade de Jena, mas interrompe os estudos no semestre de verão de 1801 por razões financeiras; é obrigado a retornar para junto do pai, muito doente, para ajudá-lo na sua missão até a morte dele em fevereiro de 1802.

Anos de aprendizagem e de viagens

Após os anos dolorosos da infância e da adolescência, chega o momento de Fröbel escolher uma profissão. Na verdade, ele não era absolutamente um “educador nato”, e é por caminhos tortuosos que descobrirá sua vocação profunda. Em 1807, ele recordava esse período nos seguintes termos:

Queria viver na natureza, nos campos, nos prados e nos bosques. (...) Queria reunir em minha pessoa todos os atributos que observava separadamente naqueles que viviam no campo (nos campos, nos bosques e nos prados): camponeses, administradores, caçadores, lenhadores, agrimensores (...) à imagem do camponês ideal que eu havia construído para mim quando tinha 15 anos (Lange, 1862, pp. 54 e ss.).

Os estudos interrompidos na Universidade de Jena tinham reforçado um sentimento precoce da natureza, que já se expressava no interesse pela agrimensura. Aliás, em 1802, Fröbel torna-se agrimensor (encarregado de manter o cadastro florestal) na Agência de Bens Territoriais, Florestas e Dízimos em Baumach, perto de Bamberg, e depois na própria Bamberg. É então que descobre a obra de Schelling, sobretudo *Von der Weltseele* [Sobre a alma do mundo] (1798) e *Bruno oder über das natürliche un göttliche Prinzip der Dinge* [Bruno ou do princípio divino e natural das coisas] (1802), e adquire sua primeira concepção filosófica da natureza. Os textos de Novalis, publicados em 1802, e a obra de Arndt intitulada *Germanen und Europa* [Os Alemães e a Europa] inculcam em Fröbel as duas noções essenciais da subjetividade idealista (Novalis) e da historicidade da nação alemã (Arndt).

Em 1803, através de um anúncio que manda publicar no *Allgemeinen Anzeiger der Deutschen*, Fröbel consegue o cargo de secretário privado da municipalidade de Gross-Miltzow, perto de Neubrandenburg. Ele juntou ao pedido de emprego um projeto arquitetônico (o plano de um solar), pois decidira se tornar arquiteto. Depois de passar dois anos em Gross-Miltzow (1804-1805), Fröbel vai para Frankfurt am Main para trabalhar nessa profissão, mas a experiência malogra. Em

junho de 1805, é contratado pela “escola modelo” de Frankfurt, que aplica os princípios pedagógicos de Pestalozzi. De imediato, Fröbel sente que encontrou seu caminho. Ele escreve ao irmão Christophe:

Digo com franqueza, é espantoso o quanto me sinto bem em meu novo trabalho. (...) É como se fosse professor já há muito tempo e tivesse nascido para essa profissão; parece que nunca desejei fazer outra coisa. (Lange, 1862, p. 533).

Graças à influência da família aristocrática von Holzhausen de Frankfurt, com a qual mantém contato, Fröbel vai para Yverdon, na Suíça, no outono de 1806, para se familiarizar com os métodos pedagógicos de Pestalozzi, tendo a viagem paga por seus mecenas. Como preceptor dos três filhos de Caroline von Holzhausen, Fröbel viverá com eles de 1808 a 1810 em Yverdon, onde aprofundou seu conhecimento das teorias de Pestalozzi, ao mesmo tempo em que se dedicava zelosamente aos seus alunos. Além disso, ele se vale da influência que seu irmão Christophe, na qualidade de pastor, exerce sobre o sistema escolar da sua região de origem para tentar implantar as ideias de Pestalozzi no ensino primário do principado de Schwarzburg-Rudolstadt. Mas a tentativa fracassará. Esse não deixa de ser um episódio determinante na vida e na obra de Fröbel, pois é nessa ocasião que ele redige seu primeiro texto marcante: *Kurze Darstellung Pestalozzis Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes (Nach Pestalozzi selbst)* [Breve exposição dos princípios de educação e de formação de Pestalozzi, segundo o próprio Pestalozzi] (Lange, 1862, pp. 154-213).

Esse importante ensaio mostra como Fröbel foi influenciado por Pestalozzi. Durante toda sua vida, em cada etapa de sua obra, a pedagogia de Fröbel é tributária das ideias dele sobre a educação elementar, ideias que interpretará e desenvolverá de uma maneira independente e bem à sua maneira.

O objetivo pedagógico de Pestalozzi é melhorar as condições de vida das “classes inferiores” estimulando pela educação as “forças” (ou elementos), a “natureza” de cada criança e, em particular,

das mais carentes. É por sua “atividade própria”, para utilizar a expressão de Fichte, que o homem adquire autonomia, é por si mesmo que ele deve desenvolver suas “forças”, todas as suas forças, como quer a teoria neo-humanista da educação (Wilhelm von Humboldt). Esse desenvolvimento das forças se faz de forma categorial, visto que cada faculdade particular está associada a conteúdos que devem ser plenamente assimilados a fim de erigir na consciência as noções e as categorias fundamentais do conhecimento e da compreensão da realidade. Em outras palavras, a educação elementar de Pestalozzi, concebida como a estruturação das forças (elementos) do indivíduo, representa também o desenvolvimento de categorias, porque a força (interior) do indivíduo se desenvolve no confronto com o contexto (exterior). Esse desenvolvimento categorial é metodicamente encorajado e guiado pela educação. Para Pestalozzi, o melhor meio de permitir esse desenvolvimento categorial é exercer uma influência metódica sobre a criança. Pestalozzi distingue em cada ser humano, isto é, em cada criança, três grandes forças em ação: a força “perceptiva” e “cognitiva” (aptidões linguístico-cognitivas), a força das “capacidades” (controle do corpo, aptidões manuais) e a força “moral ou religiosa” (comportamento social e moral). Essas três forças fundamentais constituem “a natureza” do homem. São as categorias “elementares”, que não podem se desenvolver de forma ótima sem intervenção externa; é necessária a estimulação positiva proporcionada pela educação, o enquadramento, o “método”, e essa estimulação do desenvolvimento das forças presentes na criança deve intervir desde muito cedo. Em 1805, Pestalozzi havia elaborado em seu *Buch der Mütter* [Livro das mães] um programa de educação categorial que propunha, ainda timidamente, mobilizar o amor materno para iniciar o recém-nascido e a criança em idade pré-escolar na estrutura de seu ambiente e, portanto, despertar e encorajar nela as forças fundamentais, os elementos da existência humana. Esse *Livro das mães* de Pestalozzi, base do estudo que Fröbel

consagra a ele em 1809, será um ponto de referência essencial de toda a obra de Fröbel, incluída sua teoria dos jogos educativos e sua obra de 1844, *Mutter-und Koselieder* [Cantos para as mães e os filhinhos], que se refere explicitamente ao *Livro das mães* de Pestalozzi, e propõe um programa de educação elementar voltado às cenas da vida rural vistas pelos olhos de uma criança.

Quando Fröbel chega a Yverdon em 1808, o Instituto Pestalozzi está no auge de sua reputação internacional. Porém, em 1809-1810, essa reputação é pouco a pouco obscurecida pela rivalidade crescente que reina entre os dois principais colegas do mestre, Niederer e Schmid. Envolvido a contragosto na polêmica, em que tomou partido de Schmid (contra Niederer e Pestalozzi), Fröbel não tem outra saída a não ser deixar Yverdon com as crianças sob seus cuidados, no outono de 1810. Ele prosseguirá sua atividade de preceptor em Frankfurt até junho de 1811, ano em que se instala em Göttingen para retomar o curso de ciências naturais abandonado em Jena.

Fröbel faz um balanço decepcionante dos anos passados em Frankfurt e em Yverdon. Ele reconhece que ainda não tem ideias verdadeiramente pessoais sobre a educação, mas acredita que as teorias de Pestalozzi sobre a educação elementar devem ser aprofundadas e estabelecidas em bases mais sólidas. Por outro lado, faltam-lhe os conhecimentos especializados indispensáveis.

Fröbel empreende então estudos ambiciosos para adquirir as bases necessárias à sua ação de pedagogo e de professor especializado. Impõe-se como tarefa estudar “as disciplinas filosóficas, antropologia, fisiologia, ética e pedagogia teórica” a fim de utilizá-las no ensino “do conhecimento da língua (materna), da história, da geografia e do método”. Ele justifica nos seguintes termos esse vasto programa:

Existe, é claro, uma abordagem empírica da educação que se apoia na justeza do sentimento e da intuição das coisas, como se isso viesse naturalmente; mas, mesmo assim, a cultura científica adquirida pelo estudo permite ir bem mais longe. (Lange, 1862, p. 536).

E de Göttingen escreve ao irmão Christophe que mergulhou no estudo de línguas orientais, química, física-química, matemática, que pretende abordar a astronomia e certos ramos da medicina e que já está fazendo cursos de ciências e de línguas clássicas (Halfter, 1931, p. 312).

Na verdade, esse programa enciclopédico não tardará a ser reduzido a proporções mais modestas, primeiro em Göttingen, onde ele renuncia ao estudo de línguas, depois em Berlim, onde se limitará a estudar as ciências da natureza: química, mineralogia, física e geografia.

Fröbel deixou Frankfurt não apenas para adquirir uma formação profissional, mas também por razões mais pessoais. Suas relações com Caroline von Holzhausen, sua fiel protetora e mãe de seus pupilos, tinham se tornado tão intensas que Fröbel sentiu necessidade de se afastar. É difícil dizer quais eram verdadeiramente suas relações, mas há motivos para se pensar que entre setembro de 1810 e junho de 1811 elas foram, com certeza, além da simples “comunhão de almas”. O fato de Fröbel, em seguida, ter mantido Caroline sempre informada (por intermédio de terceiros) da evolução de suas ideias sobre a educação prova que eles continuavam muito próximos. Seja como for, essa relação foi para Fröbel uma experiência muito dolorosa, como confirmam anotações em seu diário entre 1811 e 1816. Ainda em 1831, Fröbel falava desse episódio como

o combate mais perigoso que tive de travar em minha vida, (...) um combate em que o coração e a alma, sem nenhum recurso intelectual, são lançados à própria sorte. (...) Assim como a vida procede da morte, a salvação reside na renúncia (...) Por alguns momentos, essa luta foi terrível e mortal a ponto de me deixar à beira da aniquilação moral (Gumlich, 1936, pp. 55 e 60).

Quaisquer que tenham sido os motivos do conflito de junho de 1811, essa é, de todo modo, a principal razão da partida de Fröbel para Göttingen, onde lançará as bases de sua teoria da educação, a filosofia da “esfera”, que procede, ao mesmo tempo, da

ciência e da metafísica. Fröbel já havia descoberto em Frankfurt a obra de Fichte, mas é seduzido, sobretudo, por Schelling e sua filosofia especulativa da identidade e do idealismo objetivo. Contudo, não se pode falar verdadeiramente de filosofia transcendental a propósito da filosofia da esfera de Fröbel. De fato, Fröbel não parte do postulado da razão como fonte de categorias e de significações, a exemplo de Kant ou de Fichte; para ele, ao contrário, a consciência humana e o homem são apenas uma parte da realidade divina, da criação. Deus é a unidade que se manifesta no espetáculo contrastante do mundo. A realidade, por mais contraditória que seja, tende sempre à unidade. Deus, o criador situa-se além do mundo ao mesmo tempo em que permanece no seio de sua criação (panteísmo). Cada coisa, cada ser vivo é uma criatura de Deus determinada por uma força divina (seu *télos*), cujas múltiplas manifestações apenas revelam a unidade subjacente.

A esfera (isto é, o princípio constante, universalmente vivo e criador e que volta a repousar em si) é a lei fundamental do Universo, do mundo físico assim como do mundo psíquico (o mundo do corpo e o mundo da alma), do mundo moral como do mundo intelectual, do mundo dos sentimentos como do mundo do pensamento. (Gumlich, 1936, p. 62).

O esférico é a manifestação da diversidade na diversidade na unidade e da unidade na diversidade; o esférico é a manifestação da diversidade que repousa na unidade e que se desenvolve nela, e do retorno de toda diversidade à unidade; o esférico é a representação da origem e da emergência de toda diversidade a partir da unidade. (...) Para que um objeto desenvolva sua natureza esférica, ele deve tender a manifestar, e a manifestar de fato, seu ser em si e por si em sua unidade, em sua particularidade e em sua diversidade. (...) É particularmente o destino do homem desenvolver, cultivar, manifestar antes de tudo sua natureza esférica, depois a natureza do ser esférico em geral. (...) A lei do esférico é a lei fundamental de toda verdadeira educação humana. (Zimmermann, 1914, pp. 150 e ss.).

Porém, se os objetos inanimados e os outros seres vivos se contentam em viver conforme a lei do esférico tal como ela se manifesta

neles, somente o homem tem consciência dessa lei. É ela que lhe permite apreender suas possibilidades existenciais em termos conceituais e agir em função desse conhecimento. O ser humano que capta pelo pensamento suas possibilidades existenciais pratica a introspecção, isto é, interioriza essas possibilidades para apreendê-las pelo mecanismo do pensamento. Na medida em que age conforme sua intuição e a lei do esférico, ele expressa em seu comportamento essa relação que interiorizou e assim harmoniza as dimensões “interior” e “exterior” de sua vida. Mas o homem não deve se contentar em refletir e em agir em função de sua reflexão; ele precisa também apreender a realidade externa, isto é, compreendê-la e interiorizá-la para apreendê-la na sua estrutura e na sua lógica fundamentais.

“Interiorizar o que é exterior, exteriorizar o que é interior, nos dois casos realizar a unidade; essa é a forma exterior geral em que se expressa o destino do homem.” (Fröbel, 1826, p. 60).

Para Fröbel, a educação e o ensino têm como função encorajar e enquadrar esse processo dialético de construção de categorias: a realidade exterior deve ser apreendida na sua estrutura e em suas leis internas, mas de modo que o mecanismo dessa compreensão seja simultaneamente percebido; do mesmo modo, a “realidade interior” do homem, que constitui o reservatório de suas forças potenciais, deve ser desenvolvida e exteriorizada. Em outras palavras, esse processo de formação de categorias reúne os diversos aspectos da realidade e os coordena em sua estrutura específica, pondo em evidência a força investigativa que todo homem guarda em si: a estrutura matemática da natureza remete aos *a priori* antropológicos do pensamento matemático. Ambos se condicionam mutuamente e são impensáveis um sem o outro. Para Fröbel, a natureza é, portanto, o “idêntico invertido” do espírito (da consciência humana), considerando-se que o “espírito” só pode ser apreendido na natureza, nas manifestações pelas quais ele se exterioriza.

Portanto, o “esferismo” de Fröbel é ao mesmo tempo uma teoria científica e uma doutrina da educação fundada na relação en-

tre o conhecimento subjetivo e o objeto científico, e ainda enuncia a função da atividade pedagógica: a educação mira a realidade externa pela análise para apreender suas estruturas e ao mesmo tempo revelar a capacidade estruturante do espírito humano. Essa educação categorial, que é também a educação elementar no sentido entendido por Pestalozzi, é o objetivo fixado por Fröbel tanto para o ensino escolar quanto para os jogos educativos destinados aos pequenos. Pois, para ele, a educação, assim como o jogo, não implica a autorrepresentação projetiva do indivíduo, nem a exploração aleatória de conteúdos de objetos e de temas ainda estranhos. O que interessa a Fröbel é sempre a mediação, a integração, a revelação recíproca do eu e do objeto, da criança e do brinquedo, do aluno e da matéria ensinada, visando apreender o vínculo que os fundamenta reciprocamente: não há sujeito sem objeto, não há realidade externa se o homem não está lá para estruturá-la.

Mas se Fröbel conseguiu esboçar em Göttingen sua filosofia da esfera (Hoffman e Wächter, 1986, pp. 309-381), faltou-lhe tempo para escrever o grande tratado que desejava consagrar a ela. Certas declarações que esclarecem suas ideias a esse respeito encontram-se nos seis estudos redigidos em Keilhau, entre 1820 e 1823, em particular no segundo, publicado em 1821, com o título *Durchgreifende, dem deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes* [Uma educação global que responda plenamente às necessidades do caráter alemão, eis a primeira e fundamental exigência do povo alemão] (Zimmermann, 1914, pp. 147-175). Mas é na obra-mestra já mencionada de Fröbel, *Die Menschenerziehung*, que estão expostos em detalhe os conceitos fundamentais de sua filosofia da esfera, que são o “interno” e o “externo”. A noção de “esfera” reflete igualmente o desejo de Fröbel de superar seu conflito interno a propósito de Caroline von Holzhausen e seu interesse pela cristalografia: ele vê na lei científica que explica a formação de todos os cristais

desde uma forma primeira à prova e a ilustração, pelas ciências da natureza, de sua doutrina da esfera, de sua teoria da educação, de sua concepção e de sua filosofia da existência.

Nos anos 1830, Fröbel abandona o conceito de “lei do esférico”, ou lei do “interno” e do “externo”, assim como de sua necessária integração, em benefício da “unificação da vida”. Em suas obras posteriores sobre os jogos educativos, ele prefere falar de “lei de mediação”; contudo, usando palavras diferentes, Fröbel se refere sempre ao processo fundamental do conhecimento idealista do mundo pelo indivíduo que descobre nele as forças humanas que criam o mundo, sem com isso questionar os fundamentos religiosos e metafísicos do dogma cristão acerca da criação.

Nesses anos de viagem, Fröbel vai a Berlim em novembro de 1812 para fazer o curso do professor Christian Samuel Weiss (1780-1856), o pai da cristalografia. Na mesma ocasião, assiste às aulas de Fichte. Quando estoura a guerra, em março de 1813, Fröbel se alista como voluntário no corpo de fuzileiros de Lützov e participa dos combates contra Napoleão até maio de 1814. É nesse período que conhece dois alunos de Schleiermacher, estudantes de teologia, que mais tarde serão seus colegas: Wilhelm Middendorff (1793-1853) e Heinrich Langethal (1792-1879). Fröbel participa das batalhas de Gross-Görschen e Lützen em maio de 1813. Em junho de 1814 pede baixa, e em agosto desse mesmo ano torna-se assistente do professor Weiss no Instituto de Mineralogia da Universidade de Berlim. Em dezembro de 1813, seu irmão Christophe morre de cólera. Para honrar a memória desse irmão, do qual era muito próximo, Fröbel abandona seu posto na universidade em abril de 1816 para se dedicar à educação dos três sobrinhos, primeiro na casa da família em Griesheim, depois, a partir de 1817, em Keilhau. Funda uma escola privada a que dá o nome de Instituto de Educação Alemão.

Keilhau: um modelo de educação esférica

Intitulado *Ao nosso povo alemão*, o primeiro manifesto redigido por Fröbel em Keilhau, em 1820, começa com as seguintes palavras:

É de um lugar desconhecido, de um pequeno vale escondido de nossa pátria mãe, que se dirige a vós uma pequena sociedade de alemães formada por algumas famílias. Essa pequena sociedade se sente unida por numerosos laços: são pais, mães, irmãos, irmãs, unidos por laços de sangue e de amizade. (...) Um mesmo amor os vincula, amor pela humanidade, pela educação e pela ilustração de tudo o que é humano, pela humanidade no homem. (Zimmermann, 1914, p. 123).

O estabelecimento de Keilhau privilegia uma concepção familiar da educação. O ensino ali transcorre em um ambiente familiar sem distinção entre os alunos mais velhos e os mais novos. A mesma atmosfera de confiança e de “intimidade” impregna os dois círculos, da família e da escola, onde se desenvolve e vive o ser humano em devir.

Os métodos pedagógicos aplicados às crianças de Keilhau pretendem-se, ao mesmo tempo, globais e científicos. Pretendem-se globais porque associam o desenvolvimento cognitivo, intelectual, a educação física e manual e os aspectos sociais e religiosos, procurando integrar, conforme o desejo de Pestalozzi, as forças elementares da “cabeça”, da “mão” e do “coração” para assegurar uma educação completa. Em Keilhau, não há transmissão unilateral do mestre para o aluno (os próprios alunos podem atuar como professores).

Trata-se, na verdade, de um trabalho de educação global do indivíduo, de um ensino “moral e religioso” em que todo aluno é sempre integrado afetivamente em um grupo, seja o círculo de seus colegas ou o da grande família de Keilhau. Além disso, esse ensino não se limita à formação e ao despertar intelectual do aluno, mas é dirigido igualmente às faculdades físicas, pois comporta aspectos de formação prática. O programa de estudos compreende períodos de exercício físico, de jogos educativos e de tarefas de construção. As relações apreendidas em termos cognitivos e racionais são representadas nos

textos por um desenho que constitui um modelo. Os alunos de Keilhau têm ainda a possibilidade de trabalhar na fazenda ligada ao estabelecimento. De fato, esse não é simplesmente um internato privado: ele abriga também uma pequena fazenda cujos produtos suprem as necessidades materiais mais imediatas da grande família que vive ali.

Mas a prática educativa de Keilhau não se pretende apenas global, isto é, envolvendo todos os aspectos e todas as faculdades do ser humano. Pretende-se igualmente científica e fiel ao princípio da unidade esférica entre a “natureza” e o “espírito”, entre a “ciência” e a “educação”. Para Fröbel, a educação e a ciência têm a mesma raiz. Sem dúvida, o quadro afetivo familiar encoraja a criança a apreender a realidade e a descobrir suas estruturas, mas somente de forma indireta e em um contexto muito específico. O ensino escolar deve ser, portanto, um trabalho sistemático de despertar que vá além do quadro da educação familiar para retomar e aprofundar, de maneira racional e por um esforço pedagógico contínuo, a exploração e a análise da estrutura das coisas. É nesse sentido que Fröbel pode definir sua prática pedagógica como uma reprodução deliberada do modelo familiar.

O desenvolvimento do ser humano passa pela prática das ciências. A ciência e a educação se determinam mutuamente e são transmitidas pelo ensino. Mas ninguém pode ter um comportamento científico se não compreendeu que a consciência humana é o ponto de encontro e de elucidação mútuos entre o eu e o mundo externo. Agir cientificamente é explorar seu próprio universo, sua prática cotidiana, a massa de fenômenos observáveis no mundo vivo, para descobrir suas leis e estruturas subjacentes. É evidente que a estrutura de uma coisa, sua lei, sua generalidade ou sua “interioridade”, para retomar a expressão de Fröbel, só podem ser compreendidas pela consciência humana (o espírito). Ao reconhecer a generalidade de um objeto, compreendendo simultaneamente que o homem é o ser, o único ser capaz de apreender essa

“generalidade”. A ciência como conhecimento da estrutura dos objetos (externos) é também exploração científica de nossa capacidade de conhecimento. É por isso que Fröbel se recusa a dissociar ciência e educação. Todo homem instruído, educado, tem um procedimento científico, e a ciência é o verbo da educação.

Para Fröbel, o ensino educador de Keilhau é, portanto, o meio de associar a ciência e a educação elementar. Isso implica que o ensino seja também uma educação que envolva todos os aspectos (forças) do indivíduo e ao mesmo tempo recorra à sua consciência de si. É nisso que a prática de Keilhau propõe um modelo “esférico” de educação, pois o ensino ali oferecido ao aluno emana, em última análise, das coisas: o aluno reconhece a “genérica” generalidade (a lei e o espírito) das coisas e assim toma consciência de si mesmo na qualidade de ser “espiritual” com poder estruturante (Heiland, 1993).

A principal obra de Fröbel, *Die Menschenziehung*, foi redigida entre 1823 e 1825 em Keilhau, e publicada em 1826. Ela não propõe apenas uma filosofia da educação e uma teoria do desenvolvimento; ela é também um tratado de pedagogia escolar no qual Fröbel expõe sua teoria do “ensino educador”. Nessa obra, assim como nos seis estudos redigidos em Keilhau, Fröbel assimila a ligação entre a educação e a ciência à aquisição pelo homem da consciência de si, definida como uma relação entre o exterior e o interior, uma imbricação dialética do interior e do exterior e sua “necessária unificação na vida”. O autor descreve igualmente toda uma série de “aulas fundadoras” concebidas para desenvolver as forças elementares do indivíduo e destaca seu princípio de base: o ensino educador é regido pela lei das coisas. É preciso que o aluno estabeleça uma relação dialética com o objeto da lição. O ensino ajuda o aluno a compreender a estrutura do objeto, orientando sua reflexão e dando-lhe indicações para avançar. Dessa maneira, o aluno toma consciência de si mesmo na medida em que aprende a compreender o objeto. O ensino da língua, por exemplo, nada tem a ver com a

língua considerada como algo exterior: é uma educação do indivíduo para ajudá-lo a se tornar ele mesmo. Através da linguagem, os alunos descobrem sua generalidade, suas leis, ao mesmo tempo em que se revelam a eles mesmos como seres criadores de linguagem. Portanto, para Fröbel, a linguagem é sempre um instrumento de mediação, “exterior” enquanto designa a realidade, e “interior” como testemunham a produtividade intelectual e o potencial de criação linguística. Do mesmo modo, Fröbel não vê na matemática um amontoado de problemas e de operações, mas uma “generalidade” que não pode ser apreendida se não se admitir que o homem é o único ser capaz de penetrar e de estruturar “matematicamente” o real para extrair dele relações significativas.

Assim, a formação global oferecida em Keilhau é antes de tudo cognitiva, fundada na análise, ainda que não despreze os aspectos psicoafetivos ou pragmáticos e manuais. O que interessa a Fröbel não é simplesmente preparar as crianças para a vida profissional ou oferecer-lhes um ensino focado na vivência do aluno, mas levá-las, pouco a pouco, a descobrir estruturas que permanecem fortemente enraizadas nas funções afetivas e representacionais.

A concepção familiar da vida em Keilhau, que encontra um prolongamento no projeto educativo, enfatiza a estreita relação entre a experiência vivida e o conhecimento, entre a prática e a teoria. É o que dá ao estabelecimento forte caráter de reduto de ensino rural.

Em 1818, Fröbel se casara com Henriette Wilhelmine Hoffmeister, filha de um membro do Conselho de Guerra de Berlim. Seus colaboradores Middendorff e Langenthal também eram casados, e seu irmão Christian tinha vindo morar em Keilhau com sua família. O ambiente assim criado e a excelente reputação do estabelecimento permitirão a Fröbel levar adiante seu projeto, o que também o deixa bastante endividado. Em novembro de 1825, o estabelecimento ainda é próspero e conta com 57 alunos, mas o declínio já se anuncia, e em 1829 a instituição está à beira da falência, com apenas cinco alunos.

Essa evolução é indissociável da política adotada por Metternich, a partir de 1815. As aspirações nacionalistas e democráticas se chocam na Alemanha com uma contracorrente conservadora (Santa Aliança, congresso de Karlsbad, proibição das fraternidades e “perseguição dos demagogos” depois de 1819). Essa nova política não poupa a instituição de Keilhau que, por sua reputação de liberal e nacionalista, será estritamente vigiada pela polícia prussiana. O próprio Fröbel será submetido a um interrogatório em Rudolstadt. Apesar das conclusões favoráveis dos relatórios da polícia, o rumor público logo fará de Keilhau um “ninho de demagogos”. Os pais tiram os filhos do internato. Fröbel tenta então criar em Helba, no ducado vizinho de Saxe-Meiningen, uma “instituição de educação popular” à qual estaria ligado um estabelecimento para cuidar de crianças órfãs de 3 a 7 anos de idade. Entusiasmado, aproveita para esboçar todo um sistema de ensino em várias etapas: do “estabelecimento de cuidados” (precursor dos jardins de infância) passa-se à “instituição de educação popular” (equivalente à escola primária), cujo objetivo claramente enunciado é associar a preparação para o trabalho e a compreensão do mundo vivo, sendo a etapa seguinte, de um lado, a do “Instituto Geral de Educação Alemão” de Keilhau (equivalente ao liceu clássico) e, de outro, a de uma espécie de escola secundária prática (um “centro de formação para a arte alemã e para os ofícios alemães” ou “escola politécnica”). Infelizmente, nada de concreto sairá desse andaime teórico, e o fechamento de Keilhau será evitado por pouco, e isso somente graças a Johannes Barop (1802-1878), que assume a direção do estabelecimento, em 1829.

Do ponto de vista da obra escrita, a permanência em Keilhau (1817-1831) foi o período mais fecundo da obra de Fröbel. É então que ele redige os seis folhetos para a escola de Keilhau intitulados respectivamente: *Ao nosso povo alemão* (1820), *Uma educação global que responda plenamente às necessidades do caráter alemão, eis a primeira e fundamental exigência do povo alemão* (1821), *Princípios, objetivo e vida interna do Instituto*

Geral de Educação Alemão de Keilhau, próximo de Rudolstat (1821), *Sobre o Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau* (1822), *Sobre educação alemã em geral e do Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau em particular* (1822) e *Notícias do Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau* (1823). Esses folhetos oferecem ao mesmo tempo uma exposição das bases teóricas do ensino oferecido em Keilhau (filosofia da esfera) e uma descrição dos diferentes cursos, associando assim a filosofia do ensino, a pedagogia escolar e uma reflexão sobre os programas escolares.

Em alguns desses folhetos, particularmente o primeiro e o quarto, Fröbel expõe em detalhes seu projeto de sistema pedagógico nacional, que retoma as ideias mestras de Fichte, mas sem se colocar em uma perspectiva nacionalista. Em *A Educação do Homem*, redigido em 1826, Fröbel ignora completamente esse programa e se limita a descrever a prática pedagógica de Keilhau, referindo-se essencialmente à sua filosofia da esfera. Isso vale igualmente para sua revista semanal *Wochenschrift: Die erziehenden Familien* [As famílias educadoras], onde descreve ao mesmo tempo a vida familiar em Keilhau e alguns cursos oferecidos (geografia elementar e teoria do espaço).

Se a essa produção acrescentam-se os projetos detalhados para a instituição de educação popular de Helba e a abundante correspondência que ele mantém a esse respeito com as autoridades de Meiningen, constata-se que Fröbel teve, nesse período, uma produtividade fora do comum. Sentindo como um fracasso o declínio de Keilhau e a não concretização do projeto de Helba, Fröbel decide então ir exercer seus talentos pedagógicos em outro lugar. Por intermédio da família von Holzhausen, vai para Frankfurt am Main em maio de 1831, e conhece o suíço Xaver Schnyder, de Wärtensee, que o convida para abrir um estabelecimento de ensino privado na Suíça.

O período suíço

O Instituto de Educação de Wärtensee abre as portas em agosto de 1831; será um externato, pois a fórmula do internato não

parecia viável. Em 1833, o estabelecimento será transferido para Willisau. Por ser protestante, Fröbel fica exposto à hostilidade dos meios católicos, mas também dos discípulos de Pestalozzi (Niederer e Fellenberg). Para expor ao público suas teorias pedagógicas, ele publica, em 1833, os *Princípios da educação do homem*, redigidos na verdade em 1830 (Lange, 1862, pp. 428-456). Ao saber que o cantão de Berna pretende criar um orfanato para os pobres, Fröbel apresenta quatro projetos distintos (Geppert, 1976, pp. 235-276) que, assim como os programas de estudos de Wartensee e Willisau, mostram que Fröbel continua influenciado pela ideia que deveria presidir a criação da instituição de educação popular de Helba.

Embora se trate ainda de cultivar todas as energias do ser humano, o princípio dominante agora é o da “ação criadora”. A manhã é consagrada ao ensino e a tarde às atividades práticas (trabalhos agrícolas e artesanato). Infelizmente, esse projeto de estabelecimento de ensino para os pobres permanecerá letra morta.

Graças aos seus protetores dentro do Conselho Cantonal de Berna, Fröbel é incumbido da formação de quatro futuros professores (estudantes de magistério) e da direção de um curso de formação avançada para professores primários, em abril de 1834. Esse contrato será renovado em 1835. Não se dispõe de documentos precisos sobre essa dupla experiência, mas o que se sabe mostra que, para Fröbel, a formação de professores deve comportar três partes: ensino geral, iniciação aos métodos didáticos e pedagogia.

Em 1834, Fröbel é informado de que o governo cantonal de Berna pretendia confiar-lhe a direção do orfanato de Burgdorf e da escola primária ligada a este. Ele vê ali a oportunidade de aplicar o fundamental de seu projeto para Helba, a “instituição de educação popular”. Em uma carta ao conselheiro de Berna, Stähli, datada de março de 1834, Fröbel considera a possibilidade de criar essa instituição em ligação com o orfanato de Burgdorf e o estabelecimento de educação para os pobres, e ainda com uma escola normal e uma

universidade popular: em outras palavras, trata-se, mais uma vez, de um sistema completo de estabelecimentos de educação que teria como centro a “instituição de educação popular” privilegiando “a ação criadora” e associando o ensino e a vida, a teoria e a prática.

Infelizmente, esse novo projeto tampouco vingará. Mas Fröbel se torna efetivamente diretor do orfanato de Burgdorf e de sua escola primária em meados de 1835. Na verdade, a escola só abrirá suas portas em maio de 1836, quando então Fröbel volta para a Alemanha com sua mulher doente.

Os planos de estudos da escola primária de Burgdorf foram redigidos entre 1837 e 1838, o que significa que são da autoria de Langenthal, sucessor de Fröbel na direção da escola (e do orfanato). São previstas ali três classes, que devem acolher respectivamente crianças de 4 a 6 anos, de 6 a 8 anos e de 8 a 10 anos. O ensino das classes dois e três corresponde amplamente às teses enunciadas em *A Educação do Homem*, enquanto a classe um faz do jogo a base de toda atividade pedagógica. Com isso, realiza-se a transição para a fase seguinte da vida de Fröbel, que se concentrará prioritariamente na educação de crianças pequenas pelo jogo (Lange, 1862, pp. 479-507, 508-520).

Os últimos anos

No fim de 1835, Fröbel redige um documento com um título revelador: “Erneuung des Lebens fordert das Jahr 1836” [O ano de 1836 exige uma renovação da vida], que começa com as seguintes palavras:

É o anúncio e a proclamação de uma nova primavera da vida e da humanidade que ressoa tão claro e tão forte em meus ouvidos por todas as manifestações de minha própria vida e da vida dos outros. És tu, renovação e rejuvenescimento de toda vida, que falas tão ativamente e tão claramente ao meu espírito através de todas as coisas e em todas as coisas em mim e em torno de mim. É o momento tão esperado pela humanidade e que lhe é prometido há tanto tempo como sendo a idade de ouro. (LANGE, 1863, p. 499).

Essa idade de ouro será a da família que se tornou “sã” e logo depois “santa” família. Nas relações entre pais e filhos e entre irmãos e irmãs, a família reencontrará sua saúde porque se instaurará um clima melhor: o do jogo coletivo. Escaldado pelo fracasso do projeto de Helba, a desativação de Keilhau e os minguidos resultados obtidos na Suíça, Fröbel parece ter renunciado às grandes ideias expostas em *A Educação do Homem*. Depositando agora todas as suas esperanças na família, elabora um modelo de organização associativa provisoriamente livre de qualquer controle do estado. Inventa materiais de jogo para melhorar o clima pedagógico no seio da família (burguesa) e encoraja ativamente a criação de associações de pais cujos membros poderiam se estimular mutuamente transmitindo uns aos outros sua experiência em matéria de jogo.

Quanto aos jardins de infância, eles não constituem absolutamente a chave do pensamento de Fröbel nos últimos anos de sua vida, mas sim uma consequência não esperada no início. Seu sonho era transformar a família para fazer dela o ponto focal da educação do ser humano, ver aplicados seus métodos de educação “esférica” desde a pequena infância para favorecer o advento de uma nova “primavera da humanidade”. Essa educação “esférica” dos jovens e das crianças em idade pré-escolar torna-se possível graças aos materiais de jogo elaborados por Fröbel. É esse programa que dará origem depois à instituição do jardim de infância, onde educadores profissionais (*jardineiros de infância*) cuidam das crianças pequenas fazendo-as brincar. Mas isso significa que as atividades de despertar pela brincadeira que, na concepção de Fröbel, pelo menos no início, deviam se inscrever no quadro familiar, são transferidas agora para outro contexto; e que, com isso, se perde um dos pontos essenciais de sua teoria original da educação pela brincadeira.

Quando Fröbel retorna à Alemanha em 1836, já traz na bagagem alguns materiais de jogo que chamará de “dons”. Em 1837, abre, em Bad Blankenburg, na Turíngia, um “estabelecimento para

atender às necessidades de atividade da infância e da juventude”, que constitui verdadeira fábrica de brinquedos.

É lá que ele fabrica os primeiros “dons”, seis bolinhas feitas de fios de lã com as cores do espectro e um conjunto de esferas, cubos e cilindros de madeira. Um terceiro “dom” é apresentado em forma de um cubo constituído de oito cubos acoplados. Fröbel pensa também em fabricar livros para recortar e materiais pedagógicos para serem usados nos estabelecimentos escolares, por exemplo, um cubo de autoaprendizagem da língua ou um cubo espacial (matemática). Cada face desse cubo “falante” traz uma etiqueta contendo uma informação sobre o cubo como volume matemático, que remete igualmente às diferentes formas do discurso.

Mas Fröbel abandonará essa ideia, pois esse tipo de material era utilizado de forma muito restrita nos estabelecimentos escolares. Trata-se, no entanto, de uma etapa importante em sua teoria do jogo, na medida em que evidencia a articulação necessária entre a pedagogia escolar e a pedagogia do jardim de infância: assim como o escolar se familiariza com a informação inscrita nas faces do cubo manipulando-o, a atividade lúdica da criança em idade pré-escolar, por intermédio dos “dons” e das “ocupações”, isto é, pela participação ativa e pelos jogos de construção e de montagem, revela a estrutura, as leis e a natureza dos objetos em suas relações com a subjetividade da criança.

Assim, a autoaprendizagem ocupa sempre um lugar preponderante nesses novos materiais de jogo de Fröbel. Através do jogo, o “dom” mostra à criança suas propriedades e sua estrutura. Mas os “dons” e as “ocupações” para crianças em idade pré-escolar de Fröbel não se reduzem aos materiais educativos em si. Na verdade, o elemento de autoaprendizagem é complementado por jogos dos quais os adultos participam, ajudando a criança que brinca ou que constrói com suas sugestões e suas explicações. Portanto, os brinquedos educativos de Fröbel correspondem exatamente ao mode-

lo “esférico”: trata-se de formar a criança não mais pela “ciência”, mas por meio de um contato ativo com as formas elementares que revelam e simbolizam a “generalidade” dos objetos em questão.

Para responder às necessidades de atividade da infância e da juventude, em março de 1838 Fröbel associa ao seu estabelecimento – que inicialmente queria chamar de “instituição autodidacta” – um “instituto de formação de guias de crianças” que é aberto em junho de 1839. Sua mulher Henriette Wilhelmine morreu em maio do mesmo ano. Em 28 de junho de 1840, o “jardim de infância geral alemão” é inaugurado na sede da prefeitura de Bad Blankenburg, dentro das festividades em memória de Gutenberg.

Em 1848, Fröbel deixa Keilhau, onde voltara a residir em 1844, para abrir em Bad Liebenstein uma “instituição para a realização da unidade vital universal pela formação desenvolvimental e educativa do homem”. Trata-se de um jardim de infância associado a um internato para a formação de professoras para o jardim de infância. Em maio de 1850, Fröbel instala-se em um castelo em Marienthal, perto de Schweina; é lá que se casa de novo, em junho de 1851, com Luise Lewin, que morre no dia 21 de junho do ano seguinte.

Fröbel se entusiasmara com a revolução de março de 1848. Esperava que, além de seu impacto puramente político, ela contribuísse para popularizar os jardins de infância. É nessa ótica que, em agosto de 1848, organiza um congresso de professores primários em Rudolstadt para discutir os vínculos pedagógicos entre o jardim de infância e a escola primária, assim como o papel dos materiais de jogo no sistema escolar. Os participantes do encontro adotaram uma resolução pedindo à Assembleia Nacional de Frankfurt que generalizasse a prática dos jardins de infância no quadro do sistema de ensino alemão unificado. Com a derrota da revolução de 1848, Fröbel perdeu as esperanças de realizar sua reforma do ensino pré-escolar e de transformar as “escolas para crianças pequenas” e as “creches” em jardins de infância ou instituições pedagógicas.

Em agosto de 1851, o governo da Prússia, preocupado com as relações que Fröbel mantinha com os círculos de livre-pensadores e com a abordagem dada à religião nos estabelecimentos, deixando de fora qualquer dogmatismo e qualquer ortodoxia, decidiu proibir os jardins de infância em todo seu território.

Fröbel popularizou de diversas maneiras sua teoria do jogo, mas não deixou nenhum estudo sistemático a respeito. Seus primeiros textos sobre o jogo e os “dons”, que datam de 1837, apareceram na *Sonntagsblatt* em 1838 e 1840. Essa “folha dominical” era a segunda publicação semanal produzida por Fröbel depois de *As famílias educadoras* em 1826. Em 1838, Fröbel consagra dois estudos aos dois primeiros “dons” de sua invenção. Em 1843, publica *Notícias e prestação de contas sobre o jardim de infância alemão*, e em 1844 expõe suas ideias sobre a educação das crianças pequenas em suas páginas sobre os “cantos para as mães e os filhinhos”, *Mutter-und Koselieder*, e em um estudo consagrado ao seu terceiro “dom”.

Em 1848, Middendorff, com a colaboração de Fröbel, redige um relatório intitulado “Uma necessidade atual, os jardins de infância, fundamento da unificação da educação do povo”, dirigido ao Parlamento de Frankfurt. Em 1850, aparece o terceiro semanário publicado por Fröbel: *O semanário de Friedrich Fröbel, jornal unificador para todos os amigos da educação*. Em 1851 e 1852, lança sua última publicação semanal, intitulada *Revista periódica sobre os esforços de Friedrich Fröbel em favor de uma instrução para o desenvolvimento e a formação do homem na realização da unidade vital universal*. Em 1851, Fröbel publica em forma de livreto uma versão ampliada do artigo sobre o terceiro “dom” que lançara no *Sonntagsblatt* em 1838. Essa será sua última publicação importante.

A estatura internacional de Fröbel repousa sobre o fato de que seu jardim de infância, centro pedagógico para crianças de 3 a 6 anos de idade, se demarca resolutamente dos outros estabelecimentos pré-escolares do seu tempo, que eram ou simples creches, ou ofereciam às

crianças um ensino escolar. Fröbel pretende, ao contrário, desenvolver as diversas categorias de faculdades da criança pelo jogo, de modo a possibilitar que ela exerça seu próprio modo de percepção das coisas e que, ao mesmo tempo, satisfaça a exigência de educação elementar.

A ideia original de Fröbel – despertar as crianças desde bem pequenas pelos jogos educativos no contexto familiar – é confrontada após 1840 com a exigência social de um encargo diário das crianças pequenas em estruturas de acolhimento fora de casa. Com isso, o jardim de infância, concebido inicialmente por Fröbel como uma vitrine onde as mães podiam presenciar a aplicação concreta de suas ideias sobre os jogos educativos, tornou-se uma instituição onde o jogo era organizado de maneira sistemática. Os primeiros colaboradores, geralmente do sexo masculino, que deviam popularizar a ideia do jogo no contexto familiar, são substituídos pelos professores de jardim de infância, que são organizadores profissionais de jogos, formados pelo próprio Fröbel em estágios com duração de seis meses.

Os jardins de infância do tempo de Fröbel, incluído o que ele havia fundado em Bad Blankenburg, comportavam três eixos de atividade. Eram centrados no jogo com os “dons” e “ocupações”. Paralelamente, havia os “jogos de movimento”: corrida, dança, rodas e estribilhos em forma de mímica, em que o grupo de crianças desenvolvia formas de movimento sem a ajuda de material de jogo. O terceiro eixo de atividade era o cultivo de pequenos jardins, que permitia às crianças pequenas acompanhar o desenvolvimento das plantas, vê-las crescer e florir e compreender como os cuidados atentos permitiam que elas se expandissem melhor. Assim, a criança pequena descobria no espelho da natureza o espetáculo de seu próprio crescimento.

Contudo, as atividades do jardim de infância reservam um papel preponderante aos materiais: objetos tão simples como bolas, uma esfera, cubos, bastões. Fröbel decompõe esse sistema de “brin-

quedos” em materiais de diversas formas (sólidos, superfícies, linhas e pontos) e descreve suas relações separando os quatro tipos de material (análise) e depois os recombinando (síntese). Partindo da unidade (da bola), ele segue com a descrição de materiais cada vez mais claramente estruturados e diferenciados para chegar às pérolas, “pontos” que remetem às estruturas esféricas. Tudo isso para pôr em evidência o cosmos e a criação por meio da construção, a fim de possibilitar à criança adquirir, por sua própria ação, um conhecimento intuitivo e perceptivo das estruturas elementares do real. Fröbel atribuía uma grande importância aos objetos materiais, que explorava particularmente em seus “dons 3 a 6”, chamados de “caixas de construção”. O terceiro dom é um lote de oito cubos; o quarto, um cubo dividido em oito tijolos; o quinto, um cubo dividido em vinte e um tijolos; e o sexto, um cubo composto de dezoito tijolos. A combinação desses elementos permite obter uma variedade quase infinita de formas, que Fröbel chamava de “formas da vida” (formas do mundo vivo), “formas da beleza” e “formas do conhecimento” (agrupamentos matemáticos).

Em 1844, aparece a última grande obra de Fröbel, *Mutter-und Koselieder*, onde ele expõe seu projeto pedagógico para os bebês e para as crianças de 1 a 2 anos, muito pequenos ainda para ser recebidos no jardim de infância. Em sua obra, Fröbel se mantém o mais próximo possível da experiência cotidiana da criança, que ele restitui em forma de cenas (pranchas ilustradas), de jogos de dedos e de estribilhos. A vivência cotidiana da criança é representada na forma física e imediatamente perceptível do jogo de dedos ou observada em ilustrações. A mãe brinca com os dedos e a criança deve reproduzir seus gestos. Esse livro inscreve-se na linha de *Buch der Mütter*, o *Livro da mãe* de Pestalozzi, mas Fröbel vai além do método cognitivo e esquemático deste.

O princípio motor para ele é o amor materno. A mãe expressa esse amor pelo jogo. Na origem, a criança pequena é um ser fecha-

do em si mesmo. É apenas quando suas forças (seu aparelho motor, seus sentidos, sua inteligência) começam a se desenvolver que ela aprende a conhecer seu ambiente, a diferenciá-lo e a estruturá-lo. Pouco a pouco, graças à experiência que passa a ter do mundo externo, o eu verdadeiro da criança se estrutura e se diferencia.

Fröbel atual

Quando da morte de Fröbel, em junho de 1852, se poderia pensar que a obra de sua vida tinha sido um fracasso. A proibição dos jardins de infância na Prússia teve como consequência, num primeiro momento, impedir a difusão dos jogos educativos de Fröbel no resto da Alemanha. Se esses métodos pedagógicos acabaram por se impor no mundo inteiro, isso se deve em grande medida à ação de Bertha von Marenholtz-Bülow (1810-1893) que, assim como Diesterweg, ficou amiga de Fröbel nos últimos anos de sua vida e, após sua morte, tornou-se propagandista de suas teorias sobre os jardins de infância através de conferências e exposições nos principais países da Europa: Bélgica, França, Itália, Países Baixos, Reino Unido e em particular a Suíça, onde se assiste à formação de um movimento Fröbel que marca o florescimento dos jardins de infância fröbelianos. Na Inglaterra, nasce um movimento fröbeliano nacional autônomo, a Fröbel Society, que se transformaria depois na National Fröbel Union, coordenada por Johann e Bertha Ronge, Adele von Portugall, Emilie Michaelis e Eleonore Heewart; a sociedade publicava materiais escolares sobre os jogos de Fröbel e criava centros de formação de professores de jardim de infância. Nos Estados Unidos, a difusão das ideias de Fröbel foi assegurada por Elisabeth Peabody, Mathilde Kriege e Maria Kraus-Boelte. Nos anos 1980 e 1990, o movimento Fröbel norte-americano contribuirá para a introdução dos jardins de infância no Japão.

Principal aluna de Marenholtz-Bülow, Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) fundou em 1873 a Casa Pestalozzi-Fröbel de

Berlim onde, inspirada nas teorias desses dois pedagogos, elaborou sua própria pedagogia do jardim de infância: ela desempenhou um papel importante na difusão dos jardins de infância nos países escandinavos. Do mesmo modo, o movimento Fröbel da Alemanha contribuiu enormemente, na segunda metade do século XIX, para o desenvolvimento institucional da educação pré-escolar na Boêmia, na Bulgária, na Hungria, na Polônia e na Rússia, mas também na Espanha e em Portugal, como mostram estudos históricos recentes.

O sucesso internacional alcançado pelo programa pedagógico dos jardins de infância de Fröbel se explica pela necessidade cada vez mais forte de um atendimento pedagógico de crianças em idade pré-escolar como decorrência da industrialização: os conceitos de jardim de infância ou de ensino conforme o modelo escolar não correspondiam mais ao espírito do tempo. A “educação humana” elementar pelo jogo proposta por Fröbel, explorando funções que mobilizavam todas as forças da criança, respondia melhor às necessidades da sociedade. Sua pedagogia do jardim de infância associava o aspecto sociopedagógico do acolhimento e a educação elementar pelo jogo, preparando assim a criança para a etapa posterior da escolarização sem lhe impor esforços intelectuais excessivos. Mas o programa dos jardins de infância de Fröbel não deixa de ser tributário das teorias neo-humanistas: seu ideal de educador é formar seres humanos, e não fabricar cidadãos “úteis”.

Essa concepção da primeira educação fundada na filosofia da esfera iria conhecer transformações profundas dentro do próprio movimento fröbeliano na segunda metade do século XIX. Pois se Marenholtz-Bülow contribuiu com sua ação para salvar do esquecimento os jardins de infância de Fröbel, ela também os interpretou em termos politécnico-funcionais e filosófico-culturais para adaptá-los ao espírito da era industrial. Foi assim que o jardim de infância se tornou de fato parte integrante do sistema escolar, fundado na reprodução e na legitimação socioeconômicas. Marenholtz-Bülow

estava plenamente a par dos fundamentos da pedagogia de Fröbel (a filosofia da esfera), mas não os levou muito em conta.

A nova concepção do despertar pelo jogo, elaborada por Schrader-Breymann nos anos 1880 com base nas teorias de Fröbel, e o movimento fröbeliano do início do século, orientado para a psicologia do desenvolvimento e a reforma pedagógica, ignoraram completamente esses fundamentos teóricos do jardim de infância. De agora em diante, as atividades de jardinagem, os jogos de movimento, os materiais de jogo imaginados por Fröbel tornam-se recursos a serviço do objetivo que consiste no estabelecimento de relações entre o mundo da vida e a prática cotidiana, por exemplo, as relações com a categoria didática do “objeto do mês” de Schrader-Breymann (Heiland, 1982, 1992).

Até hoje, a instituição do jardim de infância é associada em todo o mundo ao nome de seu criador, mas sofreu diversas influências e, pelo menos desde 1945, com o declínio do movimento Fröbel na Alemanha, trata-se mais de um estabelecimento de despertar pedagógico e de educação pré-escolar com objetivos nitidamente orientados para a psicologia de grupo e a pedagogia social. Portanto, a instituição não é mais governada pela pedagogia do jardim de infância concebida originalmente por Fröbel. Contudo, seus métodos de educação elementar no âmbito do jardim de infância, fundados no jogo, permanecem vivos na educação pré-escolar, em que seus materiais de jogo continuam sendo utilizados, em particular as “caixas de construção” (“dons” 3 a 6). A manipulação construtiva desses materiais simples permite a concentração no objeto e a aquisição de uma experiência diversificada das propriedades das coisas por meio de atividades coletivas de construção e de criação de formas que favorecem igualmente a aprendizagem social e, com isso, respondem à exigência de “unificação” da vida formulado por Fröbel (Heiland, 1989, pp. 91 e ss., pp. 28 e ss.).



Introdução

Na antologia que se segue são apresentados os conceitos de educação, infância, jogos, atividade, trabalho; as fases do desenvolvimento infantil e as sugestões de Froebel aos pais e mães para educarem as crianças nas respectivas fases; assim como a sua proposta de pedagogia escolar com base na obra *A Educação do Homem*.

Como afirma Maria Helena Câmara, tradutora da edição brasileira, chama atenção “a profusão de citações sobre a obra de Froebel, retiradas de fontes secundárias, e a constatação de que suas obras fundamentais não tiveram tradução no Brasil” (p. 5). Esperamos que esta antologia remeta o leitor para a obra de Froebel e, quem sabe, estimule outras traduções no Brasil. Além disso, ressalte-se que ler Froebel desperta, no mínimo, curiosidade, vista a distância dos seus fundamentos acerca dos temas, conceitos e teorias do fenômeno educacional, em comparação aos pressupostos que atualmente orientam educadores e pesquisadores.

A Educação do Homem descreve, de maneira detalhada, sua filosofia da educação, sua teoria do desenvolvimento e a pedagogia escolar aplicada em Keilhau para o ensino primário (Bastos, 2001, p. 10).

Toda a prática educativa (escolar e familiar) fundamenta-se, para Froebel, em uma filosofia religiosa e espiritual da vida, da natureza, da formação do ser humano e da educação. Na obra *A*

³ Na antologia adotamos Froebel em lugar de Fröbel em respeito à grafia utilizada na única obra do autor editada no Brasil – *A Educação do Homem* (2001) –, da qual foram extraídos o trechos citados.

Educação do Homem, esses fundamentos se explicitam desde o tratamento que faz da infância, do papel da família na formação das crianças até a sua proposta de educação escolar.

Iniciamos a antologia procurando responder a três questões básicas: O que é educação para Froebel? Quais os seus princípios e objetivos? Como deve se realizar? Para Froebel, vida e educação se confundem quando se realiza a lei interior que permite ao homem atingir a plenitude da sua condição humana. A educação deve se processar naturalmente, de acordo com essa lei interior e não de forma a negá-la. Froebel inspira-se nas manifestações de vida que observa na fauna e na flora, no que elas têm de harmônico e natural, para demonstrar o princípio da lei interior – universal – respeitadas determinadas particularidades próprias da condição humana. Outro modelo natural para ele, são relações entre a criança, a mãe e a família. A educação familiar é a base da pedagogia escolar de Froebel.

A condição humana se realiza, para Froebel, em um processo dialético entre cada indivíduo e a natureza, o divino – Deus –, que se expressa na natureza – fauna, flora, minerais – e no próprio homem como parte dessa mesma natureza. O processo de educação corresponde, portanto, à realização do “divino” no homem.

A pedagogia, em Froebel, desde a tenra infância, na relação entre mãe e bebê, na família e, depois, na educação escolar; é concebida de forma a realizar essa lei interior, divina, pressupondo em cada momento a relação entre o homem, na sua particularidade e o geral – o divino –, assim como, a relação entre o seu interior e o exterior, como manifestação do diverso, da multiplicidade; na unicidade – o divino, Deus. Estes são os dois princípios dialéticos que perpassam todo o processo de formação humana para Froebel: a dialética interior/exterior e a particular/geral. Tais princípios se desenvolvem também na relação da multiplicidade – o que se manifesta no mundo – e da unicidade – o divino, Deus.

Os conceitos de atividade e de educação ativa em Froebel devem ser compreendidos também a partir dos mesmos fundamentos. Atividade e trabalho têm sob o fundamento divino um significado próprio que não foi apropriado pelas “pedagogias ativas”, que aproveitaram, das concepções de Froebel, apenas a “possibilidade da autoexperiência e realização do ser” (Bastos, 2001, p. 6).

A educação ativa se coloca como proposta diferenciada pela qual Froebel procura imprimir a marca de uma nova concepção educativa. Na obra *A Educação do Homem* ele critica a educação do seu tempo, referindo-se principalmente à coerção, ao distanciamento da vida natural da criança, e ao fato de se desconsiderar a criança nas suas características. Critica também a ausência de “vida” na educação tradicional de seu tempo. Para Froebel, a educação não poderia restringir-se à mera transmissão de um conhecimento “verbal”, conceitual e abstrato, que ele não desprezava, mas considerava insuficiente, pois faltava o aprendizado prático. Segundo ele, o trabalho, como atividade (vida), deveria estar presente desde cedo na educação das crianças. A vida em família contém naturalmente as possibilidades de educar pelo trabalho. Froebel cita vários exemplos em que os pais, envolvendo os filhos em atividades relacionadas às suas profissões, ou aos afazeres domésticos, têm várias possibilidades de ensinar, “brincando”.

O fundamento da pedagogia dos jogos, segundo Froebel, encontra-se na constatação de que a atividade, o trabalho, o meio de realização, de exteriorização do divino no homem, é o meio pelo qual o homem pode evoluir, buscar o aperfeiçoamento.

Pelo trabalho/atividade, o homem exterioriza o seu interior, materializa intuições e vivências; exterioriza seu próprio crescimento, caminha em direção à unicidade, pela diversidade criadora. Essa possibilidade está presente desde o nascimento, e se observa nos movimentos do bebê, em seguida no brincar e no jogo do menino.

Referindo-se aos “dons”, criados por ele para facilitar a educação infantil, Froebel explicita como os princípios dialéticos, pe-

los quais se processa a formação humana – relação interior/exterior, particular/geral –, se realizam no jogo.

É importante frisar também que Froebel não concebe os processos de ensino e educação na relação limitada entre aluno e professor. Ou seja, o processo de formação moral e intelectual do homem – a interiorização e exteriorização do mundo – não se resume a um movimento individual isolado. Ao contrário, para o autor, a formação do homem, desde menino, é concebida na relação com o grupo: a família, o professor e os colegas.

Na obra *A Educação do Homem*, Froebel explicita também a sua “teoria do desenvolvimento infantil”. Não escapou ao autor, em função do seu método, a infância como um momento peculiar do desenvolvimento humano, bem como as características das diferentes fases desse período inicial da vida do homem. Os dons e os jogos criados por ele consideraram estas fases. Em Froebel a “obra” de formação humana pressupõe que cada ser humano apreenda, viva em si, a história da humanidade, na diversidade do mundo que o cerca, na cultura, nos objetos, nos conhecimentos e na natureza.

Froebel descreve três fases do desenvolvimento infantil que não são claramente delimitadas pela idade, mas pelas características de desenvolvimento: a primeira corresponde, aproximadamente, ao desenvolvimento do bebê, quando se estabelecem os primeiros contatos com o mundo. Depois, descreve a “infância propriamente dita”, período em que o(a) menino(a) começa a diferenciar-se e identificar o mundo que o rodeia. Finalmente, um período de aprendizado “pré-escolar”, quando se desenvolve a linguagem e a criança supera o “viver por viver”, isto é, quando o propósito, o modo de ser e a vontade começam a orientar a sua vivência do mundo.

Apesar de ter descrito essas fases do desenvolvimento infantil, não as considera de forma estanque. Ao contrário, afirma: “Na realidade, entre os diferentes períodos do crescimento e da educação do homem, não se pode estabelecer nenhuma ordem rigoro-

sa de pré-relação: todos são igualmente importantes em seu lugar e tempo” (p. 46).

Ao descrever cada fase, explicita uma “pedagogia para a infância”, mostrando aos pais e educadores o significado daquele momento na formação do homem e como eles podem agir, colaborando para seu desenvolvimento.

A primeira fase corresponde à primeira infância; a segunda, ao desenvolvimento do “menino”, como Froebel o denomina, referindo-se ao momento em que, espontaneamente, a criança começa a exteriorizar seu interior. A importância da família, das relações entre pais e filhos, dos jogos com fins educativos e do trabalho, esboçam-se claramente na descrição que Froebel faz deste período.

Froebel detalha cada aspecto da educação da criança, sugerindo como os pais devem interferir nas atividades infantis espontâneas desde o sentar, o andar, a alimentação, o movimento de morder e levar objetos à boca; o trabalho e atividades domésticas que as crianças podem desenvolver sob a supervisão dos pais; o canto, o desenho, a matemática. À pergunta sobre o que deve fazer a mãe e outras pessoas que convivem com a criança, para educá-la, Froebel responde: “Basta que olhem, que se ponham a observar, e a criança mesma lhes ensinará” (p. 59).

A terceira fase corresponde ao desenvolvimento do “garoto”. Em *A Educação do Homem*, Froebel a descreve em comparação com o período precedente. O garoto passa da imitação à produção, quando o resultado da sua atividade ganha relevo. Froebel explicita, por meio da descrição de jogos, a formação da noção de propriedade e o fortalecimento da vontade, na medida em que o garoto atua no mundo criativamente. O trabalho, antes exercido por instinto, agora é meio de realização de objetivos. Pelo jogo, o garoto forma também um espírito comum, um senso de comunidade.

Finalmente, apresenta-se a escola. Qual a função da escola? O que se deve ensinar nela e por quê? Como se lê na bibliografia de

Froebel, a relação da criança com a mãe e a vida familiar é o “modelo” a orientar a pedagogia escolar, de acordo com o modelo desenvolvido em Keilhau. Modelo no sentido de que a escola deve prover relações de proximidade, apoio e cuidado à criança. Por esse motivo, apresentamos trechos em que Froebel orienta mães e pais, mostrando a importância desta relação na formação da criança. Assinalamos o principal meio de realização da educação escolar: a união da escola com a vida familiar.

Os trechos que compõem esta antologia são indicados pelo capítulo e a página da edição de 2001 de *A Educação do Homem*.

Educação

Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente –, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda a pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem. Ela nos dá para esses fins, o caminho e os meios.

Conhecer essa lei eterna, adquirir consciência dela, refletir sobre seu fundamento e sua essência, sobre a relação, unidade e vitalidade de seus efeitos, saber da vida e abarcá-la em sua totalidade, nisso consiste a ciência, esta é a ciência da vida. Ela é exposta por seres conscientes, pensantes e inteligentes, é exercida neles e, mediante eles, converte-se em ciência da educação.

A doutrina a que chamamos educação se refere ao conhecimento dessa lei e à reflexão sobre os preceitos que da mesma derivam para seres pensantes e inteligentes, com o objetivo de facilitar-lhes a consciência da sua missão e a realização do seu destino.

A arte da educação consiste na livre aplicação desse conhecimento, dessa reflexão, desse saber para a formação e desenvolvimento imediato de seres racionais, porque os prepara para realizar seu destino. O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação – sã, pura e, portanto santa (Introdução, p. 23).

(...) nem o homem nem a humanidade, que no homem se exterioriza, constituem uma manifestação já definida e completa, algo fixo e estável, o fim de uma evolução, mas, sim, um ser que constantemente muda, progride e desenvolve, vive perenemente, disposto sempre a alcançar a perfeição, tendendo para fins que repousam no infinito e no eterno.

Não há critério mais prejudicial que o de considerar o desenvolvimento da humanidade como definitivo e concluído, julgando que ela se limita tão só a estender-se e repetir seus tipos. Com semelhante critério, cada menino, cada geração seria unicamente uma imitação, uma cópia exterior e morta, algo assim como um vazio no molde das gerações anteriores. Porém, não é assim. Pelo contrário, o novo sujeito, no lugar que ocupa dentro da totalidade da evolução humana, vem a ser um modelo vivo para o futuro e para todas as gerações futuras. Certo é que cada geração, e também cada indivíduo, deve recorrer, e de fato recorre, a todos os estágios sucessivos da evolução anterior e da cultura da humanidade. Se não fosse assim, o homem não compreenderia seus antepassados nem seus contemporâneos. Porém, ele não segue essa marcha pelo estéril caminho da imitação, da cópia, mas pelo caminho vital do próprio desenvolvimento e da espontânea formação. Cada homem deve apresentar-se a si mesmo e aos outros como modelo livre porque, em cada um, existe e se encerra a humanidade inteira. Dessa forma, existem em cada um – exposto e manifesto de uma maneira própria, peculiar e única – a essência da humanidade, a essência de Deus, que podem ser cada vez mais bem compreendidas, que podem ser cada vez mais exatas e intensamente pressentidas em sua infinitude, em sua eternidade, na inesgotável pluralidade que ela abarca e nela se encerra (Introdução, p. 31).

Objetivo e função da educação

Isso é o que da natureza do homem nasce com tanta clareza e precisão, o que se expressa com tanta evidência, quanto mais o

homem penetrar em si mesmo, na natureza da criança e na história do desenvolvimento humano.

É, pois, inegável que o único objetivo, o único fim de toda educação e doutrina consiste no cultivo integral da essência original divina contida no homem, ajudando, assim, que se manifeste o infinito no finito, o eterno no temporal, o celeste no terreno, o divino no humano e na vida humana. Nesse sentido, único e verdadeiro, deve ser considerado e atendido no homem desde o instante em que vem ao mundo ou, melhor ainda, desde que, ainda invisível, se forma no útero materno, desde que a mãe tem, como Maria, sua anunciação (Introdução, p. 30).

Desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida, o único que guia com segurança à realização das aspirações internas da natureza humana e à realização também de suas aspirações externas; o único que, mediante uma vida fiel à sua vocação pura, santa, leva à bem-aventurança eterna. Portanto, o divino no homem, sua essência, deve ser, mediante a educação, desenvolvido, exteriorizado e elevado à sua plena consciência. O homem há de alcançar a livre manifestação desse elemento divino que nele atua se expressá-la numa vida consciente e livre. Também a educação, o ensino deve dar ao homem a intuição e o conhecimento do divino, do espiritual e do eterno que existem na natureza exterior, os quais constituem a essência dessa natureza e nela se expressam de um modo permanente.

(...) Deve, também, a educação conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza, da sua união com Deus. Deve elevar-lhe o conhecimento de si mesmo, o conhecimento de Deus e da natureza e, mediante esse conhecimento, conduzi-lo a uma vida pura e santa (Introdução, pp. 23 e 24).

Fundamentos da educação

Lei interior:

(...) A lei é esta: que cada homem expresse sua essência e manifeste a unidade em si mesmo e por si mesmo; a individualidade, sobre algo individual por ele concebido e exteriorizado com especial clareza e plenitude, e a pluralidade, em tudo o que ele produz e executa. Só mediante essa tríplice manifestação – tríplice, por sua vez, una e unificadora – consegue-se plenamente a exteriorização – a exposição, a revelação do íntimo de cada ser. Se um elemento dessa tríplice manifestação se suprime na realidade, ou falta no conhecimento e na reflexão, não é possível uma manifestação completa, perfeita e sem obstáculos. Somente pela manifestação tríplice se expressa e se revela integralmente cada coisa em sua essência e em sua unidade; somente a inteligência e o estudo dessa tríplice manifestação – pela qual cada coisa expressa e revela por completo sua essência – conduzem à compreensão verdadeira dessa essência e ao conhecimento exato da coisa mesma (Introdução, pp. 32 e 33).

Em geral, tratando-se de plantas ou animais, contentamo-nos em dar-lhes espaço e tempo, não ignorando que, segundo as leis que regem cada espécie, crescerão bem e adquirirão belo desenvolvimento. É o que geralmente ocorre com as plantas e os animais: se deixados em paz, isto é, se for evitada qualquer influência perturbadora, eles terão um livre e são desenvolvimento. Porém, ao contrário, o homem, na sua infância, parece ser para o homem um pedaço de cera, uma massa de argila com a qual se pode modelar o que se quer. Homem que corre campinas e hortas, bosques e prados, por que não abres tua alma para escutar o que a natureza em seu silencioso idioma te ensina? Vê como cresce essa planta que, oprimida, afogada, deixa apenas adivinhar suas proporções e interna regularidade. Mudando, vê-a no espaço livre, em pleno campo, e contempla com que força manifesta em sua

regularidade a lei interior, como mostra em todos os seus aspectos e partes uma vida harmônica, como vem a ser um sol figurado, uma brilhante estrela da terra. Pais, também nossos filhos, que hoje crescem ao teu redor de modo lânguido e antinatural (porque lhes impusestes, prematuramente, forma e direção contrárias à sua natureza), poderiam ter-se convertido em seres harmonicamente desenvolvidos, que manifestassem em todos os sentidos suas atitudes livremente.

Toda doutrina, educação ou ensino em demasia ativos, demasiadamente inclinados à coação, demasiadamente abundantes em prescrições tendem, de forma inevitável, a anular, a oprimir e a perturbar o homem no que ele tem de espontâneo – de originalmente são –, na obra divina que nele se manifesta. Certo é – para seguir em tudo o ensino da natureza – que a uva deve ser podada; porém, a poda, por si só, não dá nenhum vinho. Pelo contrário, é muito fácil que o tronco podado com pouco cuidado, deteriore-se e perca, além do seu aspecto frondoso, sua produção, se o camponês não tiver respeitado e seguido toda a estrutura e natureza da planta. Quando se trata de seres naturais e de seu cultivo, sabemos trabalhar com prudência naquilo em que, tratando-se de homens, como as plantas, tiram suas energias de uma única fonte e desenvolvem suas atividades segundo uma mesma lei. Por isso, a contemplação respeitosa da natureza tem tanta importância para o homem.

(...) A última pedra de toque, a única infalível, está sempre dentro do homem mesmo. Nesse ponto de vista, educação, doutrina e qualquer ensino devem tender muito mais a seguir a espontaneidade e a adaptar-se à natureza do que a prescrever normas e determinar condutas: se predominar unicamente essa última tendência, impedir-se-ão o desenvolvimento e o progresso do gênero humano ou, o que é o mesmo, a manifestação do divino no homem e em sua atividade espontânea e livre – único objeto e fim de toda educação e de toda vida (Introdução, pp. 26 e 27).

Dialética interior e exterior

(...) Por isso, a fórmula necessária e geral do ensino será “faz isso e observa qual é nessa determinada relação a consequência de teu ato e a que conhecimento te conduz”. Assim, também o preceito, para a vida em geral, será para todos o seguinte: manifesta tua essência *espiritual*, o que em ti verdadeiramente vive, o que é tua vida, expressando-o no exterior e mediante o exterior em tuas obras, e observa o que tua essência reclama e como tem sido realizada (Introdução, p. 29).

Todo o interior passa a ser conhecido por meio do exterior: a essência, o espírito, o divino do homem e das coisas se conhecem por suas manifestações externas. Por isso, as manifestações externas do homem e das coisas constituem, para ele, o ponto de apoio de toda a educação, de todo o ensino, de toda a doutrina, de toda a vida que seja testemunho de liberdade – partindo do exterior, chega-se ao interior e sobre ele se atua. Todavia, a educação não se contenta em deduzir do exterior o interior, mas busca a essência das coisas, encontrando-a na dupla relação do externo com o interno e do interno com o externo (Introdução, p. 24).

A educação ativa e diretiva principia propriamente para o homem quando ele começa a viver em união com Deus, quando ele começa a estabelecer-se em mútua compreensão e intimidade comum de vida entre pai e filho, porque assim a verdade se deriva da essência do todo e da natureza do indivíduo para poder ser sem esforço reconhecida. Entretanto, perturbação, ou corrupção, daquele estado primitivo e são no indivíduo não é conhecida: não se sabe exatamente em que consiste, nem de onde provém. Para conhecê-la é necessário rodeá-la de um ambiente, de um conjunto de relações em todos os sentidos, que sirvam para refletir sobre sua conduta como em um espelho, de tal maneira que imediata e facilmente o próprio menino e as outras pessoas possam conhecer, por atos e por suas consequências, o verdadeiro estado de sua

alma. Assim ficam menos perigosas as manifestações dessa perturbação interior de sua vida (Introdução, p. 27).

Dialética particular e geral

O ensino, assim como o educador mesmo, deve apresentar o individual e o particular como geral, e o geral como particular e individual, comprovando-os na vida; deve exteriorizar o interior e interiorizar o externo e mostrar a necessária unidade de ambos; deve considerar o finito em seu aspecto infinito, e o infinito em seu aspecto finito, fazendo ver como um e outro se unem na vida; deve contemplar o divino no humano, e a essência do homem em Deus, tendendo a que na vida se manifestem justamente (Introdução, p. 30).

É preciso que o homem saiba considerar cada coisa não só como um todo isolado e indivisível, como também um composto de elementos distintos, subordinados, por sua vez, a um fim superior e geral. O objeto não está isolado, não se basta a si mesmo: é um anel da cadeia, um membro de um organismo maior, uma parte da totalidade mais elevada; colabora para uma finalidade mais elevada; colabora para uma finalidade universal. Devemos então, apreciar nele não seus enlacs e contatos exteriores, mas suas relações internas, sua íntima unidade com as coisas de que aparentemente está separado.

Não esqueçamos, todavia, que a totalidade que rodeia o homem, a totalidade do mundo exterior, não pode ser diretamente conhecida em sua unidade absoluta. Chega-se a essa totalidade pelo conhecimento da essência peculiar e pela natureza privativa de cada coisa particular, de cada objeto em sua independência e própria personalidade (Capítulo IV, pp. 68 e 69).

Dialética multiplicidade/unicidade

Essa multiplicidade e pluralidade que ostenta a natureza não deve levar-nos à afirmação de uma pluralidade de suas últimas

causas, de uma pluralidade de deuses, assim como, tampouco, a unidade de Deus nos fará crer em uma homogeneidade da natureza. Ao contrário, em ambos os casos, a pluralidade da natureza deve demonstrar-nos a unidade de seu último fundamento – Deus, assim como a unidade de Deus, é a eterna pluralidade dos fenômenos naturais (Introdução, p. 24).

Crítica de Froebel à educação de seu tempo

Assim, não vemos o fundamentalmente humano na vida real, limitando-nos só a um frio conceito, a uma vã palavra – erro frequente que se exterioriza nas conversas vulgares. Já entre a criança e o adolescente estabelece-se uma separação absoluta – as etapas posteriores antecipam algo absolutamente distinto dessas primeiras (Introdução, p. 31).

Duro é o que vou dizer, porém é verdade. Contemplemos a vida que nos rodeia e nossa própria vida interior com olhar sereno e questionador. Não direi mais que a verdade crua: estamos mortos; o que nos rodeia está morto para nós. Com todo o nosso saber e nossa autossuficiência nos achamos vazios, e nossos filhos nos acharão vazios também; quase tudo que dizemos soa sem conteúdo e vitalidade; não podemos dar atenção às crianças mais do que naqueles poucos e raros casos em que nossa conversa se baseia em intuições diretas da vida e da natureza. Portanto, tal situação tem de mudar. Deixemos que nossos filhos se manifestem espontaneamente para que eles sejam os que deem algum conteúdo, algum valor à nossa linguagem, alguma vida aos objetos que nos rodeiam. Vivamos em intimidade com eles; deixemo-los viver conosco; eles nos darão o que a todos tanta falta faz. Palavras, discursos, relações sociais são, para nós, coisas mortas, cascas sem fruto, boneco sem vida, moedas de chumbo sem nenhum valor real; falta-nos vida interior, falta-nos substância; são fantasmas porque carecem de carne e de sangue. Nosso mundo, nosso ambiente, nossas relações, tudo que vemos e

contemplamos está morto – nos oprime em lugar de elevar-nos. Não há uma palavra que dê sentido e transcendência. Não temos consciência do nosso falar, porque os conceitos são aprendidos sem vivência e, portanto, não respondem a nenhuma realidade, a nenhuma intuição. Por isso, tão pouco expressam realidades, intuições, vida – não nasceu da vida, não pode dá-la. Nossas palavras são aprendidas em livros: o que dizemos não é visto com nossos próprios olhos nem saberíamos fazê-lo. Por isso tudo, o discurso resulta vazio e obscuro. Por isso, só por isso, nossa vida interna e externa é tão pobre e se reflete com pobreza na vida de nossos filhos. Nossas palavras não nascem de uma vida rica por dentro e por fora em intuições e atos. Falta-lhe a *intuição das coisas* que designam. Ao escutá-las, ouve-se o som, porém não se percebe nenhuma imagem; ouve-se um rumor confuso, porém não se vê nenhuma ação. Ah, pais, pais! Deixem, pelo menos, que seus filhos deem o que lhes falta! Já não temos essa força vital da infância que a tudo anima, que a tudo dá forma; recebamo-la novamente de nossos filhos. Aprendamos deles; prestemos atenção às doces aprendizagens de sua vida; às secretas lições de sua alma. *Vivamos em nossos filhos*. Deles receberemos a paz e a felicidade e descobriremos, assim, os caminhos da sabedoria (Capítulo II, p. 67).

O menino se pergunta sobre tudo isso, pois está desejoso de conhecer a essência interior das coisas pela pluralidade de suas manifestações externas. Quer conhecer também as relações que pode estabelecer com os objetos e quer saber o fundamento do amor e do afeto que o fazem sentir o atrativo que exercem sobre ele. Mas nós, os adultos, os investigadores científicos, fazemos outra coisa? E, dessa forma, não nos parece que tenham nem valor nem sentido essas observações, esse verdadeiro estudo da natureza – mesmo que o professor, do alto de sua cátedra, faça-o diante de nossos filhos. Não sabemos ver esse mesmo estudo quando as crianças o realizam espontaneamente. Porém, notamos que, com muita

frequência, as mais claras explicações do melhor professor não exercem o devido influxo sobre a mente de nossos filhos. Por quê? Porque queremos que aprendam na escola o que deveriam aprender antes por si mesmos e por algumas palavras nossas que contribuíssem para clarear e vivificar suas próprias observações. Pouco, muito pouco tivemos de acrescentar a essas explicações: só designamos, nomeamos, expressamos com uma palavra aquilo que a criança fez, executou, observou e encontrou...

A vida do menino é rica e magnífica durante esse período. Nós somos aqueles que conseguimos vê-la, os que sabemos senti-la. No entanto, não suspeitamos de que essa vida se desenvolve em íntima harmonia com o destino e a vocação do homem. Não só não protegemos, não cuidamos, não desenvolvemos essa essência interior de sua vida, como também deixamos que se oprima e se aniquile ao peso da própria impotência, ou melhor, que cresça de modo antinatural, em um sentido único (Capítulo II, p. 57).

(...) E se tratamos de inquirir a origem dessas e de outras muitas manifestações viciosas, que indubitavelmente nos oferece a vida do menino e do garoto, encontraremos sempre uma dupla causa. De um lado, veremos que tem sido inteiramente descuidado o desenvolvimento de importantes aspectos da natureza humana; e, por outro lado, observaremos que outros aspectos foram originalmente desenvolvidos em sentido falso e antinatural, ficando afogadas ou distorcidas as energias primitivas, as boas disposições, mercê de uma torpe e arbitrária intervenção no processo regular da evolução da personalidade.

O homem é essencialmente bom, tem qualidades e impulsos que são bons em si mesmos. Nenhuma qualidade humana é fundamentalmente má, a não ser que chamemos defeituoso, corrompido e mau em si mesmo o infinito, o frágil e corporal, com suas naturais propriedades e conseqüências. Porém, essa parte material de nossa natureza tem seu sentido e sua razão de ser enquanto permite a

manifestação do eterno no temporal, e como temporal; do único no particular, e como particular, enquanto conduz o homem a seu destino como ser consciente, racional e livre (Capítulo III, p. 81).

É, certamente, grande verdade, uma verdade profunda cujo esquecimento acarreta todos os dias muitos males, de que quase sempre é outro homem, e muitas vezes o próprio educador, quem tem a culpa da maldade do menino e do garoto. Isso provém de que geralmente se atribui a intenção perversa, ou pelo menos distorcida, aquilo que o menino ou o garoto faz por ignorância ou precipitação ou, quem sabe, por uma clara visão do justo e do injusto, melhor dizendo, fundando-se em nobre e louvável sentimento do direito. Por desgraça, há muitos que pensam assim, que os consideram como diabólicos enroladores e perversos; às vezes esse estado de espírito é, em síntese, não mais que diversões pesadas ou excessivamente livres de alegria de viver. Esses professores são aves de mau agouro que convertem o menino inocente em culpado, atribuindo-lhe intenções e propósitos, dos quais não têm nenhuma ideia; põem maldade, se não na sua vontade, pelo menos em seus fatos; matam o espírito do menino, tiram-lhe a vida para que conheçam que não provém dela, e que eles não podem dá-la (Capítulo III, p. 84).

Não nos orgulhamos com sabedoria externa, com estranhos sentimentos; não façamos fundar o maior título de glória de nossa educação, nosso ensino e nossa escola, em adornar o espírito de nossos meninos com sabedoria e faculdades estranhas; não cremos conseguir nosso fim e a maior perfeição de nossos filhos porque esses se ostentam cobertos de títulos e sabedoria aparente, caindo como sepultura. É essa uma antiga enfermidade, certamente; se perguntarmos e investigarmos por que caminhos chegou o povo alemão aos primeiros fundamentos de seu saber atual, veremos, sem dúvida, que tais fundamentos e princípios têm sido trazidos sempre, mediata ou imediatamente, de fora; nem sequer existe em nosso idioma uma palavra bastante geral para designar esses princípios.

Claro está que o espírito e o sentimento alemães, potentes, aplicam-se sobre o estrangeiro, apropriando-se; porém, as consequências e o caráter dos conhecimentos assim adquiridos subsistem. Séculos inteiros fazem com que vivamos assim encadeados; devemos fazer germinar nossa árvore da ciência com sentimentos e conhecimentos próprios; devemos cultivá-la até que floresça para que dê frutos sãos e maduros que, ao caírem neste mundo, renasçam em outro. Não cessaremos de cunhar, como se fossem moedas, a nossos filhos e nossos alunos para vê-los adornados de conhecimentos estrangeiros, em lugar de mostrar-lhes o caminhar e o viver entre nós como imagem divina, como o selo da divindade neles impresso. Tememos que nossos filhos nos envergonhem? Que raça, que povo, que época será suficientemente grande para renunciar a si mesmo por seus filhos e pela humanidade? E, em primeiro lugar, que pai, que família encherá sua alma com esses pensamentos, sentindo assim multiplicadas e elevadas suas faculdades? Pois, o bem da humanidade só pode vir do tranquilo santuário da família.

Na fundação de cada nova família, o Pai celestial, que vela pelos homens, faz ressoar na consciência dos esposos um chamamento à perfeição constante da humanidade.

É evidente que a alma alemã não pode suportar mais os conhecimentos com que se tem curvado, vazios de conteúdo; não pode bastar uma formação só exteriormente polida. Se queremos ser independentes e dignos filhos de Deus, necessitamos de conhecimentos que brotem de nosso espírito, livremente desenvolvidos e fortificados ao calor do sol, sujeitos às condições de vida. Tornaremos turva outra vez a fonte da vida que Deus fez brotar em nosso espírito? Privar-nos-emos e privaremos nossos filhos e discípulos da inapreciável alegria de que sigam mamando a fonte da vida? Vocês, professores, pais e seus representantes, continuarão forçando os meninos a que sigam essa fonte sagrada (Capítulo XIII, p. 147).

Educação ativa

A educação ativa, a que ordena e prescreve, não tem, em todo caso, mais do que um destes dois sentidos: ou sugerir pensamentos claros e vivos, a ideia verdadeira, fundada em si mesma; ou bem oferecer algo que sirva de exemplo e de modelo. Porém, o eterno intervém onde existe um pensamento vivo e fundado em si mesmo – de onde se prescreve o que é em si mesmo verdadeiro. Portanto, ao contentar-se com o aspecto passivo da educação – com a educação que se limita a adaptar-se e a seguir – o pensamento vivo, eterno, divino, pressupõe e exige, por sua própria natureza, a determinação e espontânea atividade desse ser –, o homem criado para a liberdade e para a imitação de Deus.

Também aquele que serve de exemplo – que se aceita como modelo de uma vida perfeita – não deve ser tomado, a não ser em sua forma, como padrão mais que em sua essência, em seu impulso elevado. Não há erro mais prejudicial que o de copiar (como deixado em sua mesma forma) tudo aquilo que constitui um exemplo espiritual para o homem. A experiência nos mostra que, a cada passo, os exemplos, quando convertidos em modelos que têm de ser adaptados rigorosamente, mais servem de obstáculo e estorvo do que de meio de elevação para o gênero humano.

Por isso, mesmo Jesus combateu com sua vida e com seus ensinamentos a adoção servil de modelos exteriores. Só o impulso eterno, o espírito, a vida de modelo devem ser imitados, deixando sempre livres a forma e a maneira da manifestação. (...)

E a experiência nos demonstra que o pensamento vivificador, o eterno e espiritualmente exemplar, tende, por sua própria natureza, a determinar-se e a impor-se – e assim o faz em suas manifestações. O pensamento tem exigências absolutas e inexoráveis; porém só as tem quando essas exigências nascem necessariamente da essência do todo e da natureza do indivíduo e quando o próprio indivíduo pode reconhecer esses caracteres, compreendendo

que o modelo se impõe como orgânico e como representação do necessário. Assim, o modelo só exige ser imitado, portanto, durante a infância, naturalmente ingênua, ou em situações muito claras e primordiais da vida adulta. Nesses casos, impõe-se o modelo mediante o exemplo e as palavras – porém sempre no que concerne ao espírito e à vida e nunca no que se refere à forma.

A boa educação, o ensino adequado, a verdadeira doutrina devem, portanto, necessariamente, levar à liberdade; a lei, à própria determinação; a coação, à vontade livre; o ódio exterior, ao amor interior (Introdução, pp. 27-29).

O trabalho

(...) Tanto os pais como as crianças consideram o trabalho propriamente dito como algo prejudicial para sua personalidade e inútil para o futuro. Os estabelecimentos de ensino e a educação deveriam esforçar-se em avaliar os males que se originam desse falso conceito. A educação atual, na casa e na escola, acostuma a criança à inanição física e à preguiça. Que soma de energias se quer desenvolver? Quanta força perdida! Seria muito conveniente que as lições atuais dedicassem algumas horas ao verdadeiro trabalho. Assim se fará um dia, porque hoje, diante desse desenvolvimento incompleto da energia humana – orientada só para finalidades exteriores – se perde a verdadeira medida da mesma; por isso, não se tem dela um conhecimento exato, uma apreciação suficiente (Introdução, p. 41).

O espírito de Deus flutuou sobre o caos do indefinido e, removendo-o, deu-lhe forma, aparência, existência e vida às pedras e plantas, animais e homens. Deus criou o homem à sua imagem e semelhança. Por isso, o homem deve trabalhar, deve criar o mesmo que Deus. O espírito humano há de flutuar também sobre o indefinido e sem forma e, removendo-o, há de produzir aparência e forma, exteriorizando, assim, o que constitui o fundo da essência e da vida do homem mesmo. Nisso consiste o sublime sentido, a profunda

significação, a grande finalidade do trabalho, da atividade, da ação e da criação – palavra considerada a mais adequada. Nossa atividade, todos os nossos atos e obra – sejam acompanhados da condição clara ou, pelo menos, de um vago pressentimento, de uma intuição imediata e viva – são exteriorizadas a partir do nosso interior: damos corpo ao espiritual, forma à ideia, realidade ao ideal e existência positiva, finita e transitória ao princípio eterno que vive dentro de nossa alma (Introdução, pp. 38 e 39).

São incalculáveis as vantagens, para a educação presente e futura, que a criança pode obter ao participar dos trabalhos e afazeres de seus pais. Maiores serão quando esses souberem utilizar essa participação aproveitando-a, logo, durante toda aprendizagem.

(...) Dessa maneira, influenciando o pai atento na criança, ansioso sempre de atividade espiritual e física, ao mesmo tempo em que a própria criança são de corpo e alma influi no seu bom pai, marcham os dois do campo à cidade, da natureza à arte, ou passam inversamente da indústria à agricultura e jardinagem. E, quando os pontos de contato, as relações entre os diversos ofícios são muito distintas, sempre será possível que uma pessoa, partindo do círculo de seus conhecimentos, aproprie-se dos que são peculiares às outras profissões e os assimile. Qualquer que seja o emprego ou o trabalho do pai, poderá servir de ponto de partida para todos os conhecimentos humanos. Que quantidade de ideias adquirirá, por exemplo, o filho do agricultor contemplando o carro ou o arado de seu pai, ou o filho do moleiro no moinho, ou o do comerciante quando vê os produtos naturais ou elaborados que constituem o objeto do seu negócio? Que riqueza de conhecimento pode obter-se observando as distintas dependências de uma fábrica? Esses conhecimentos e as claras reflexões que deles nascem não poderão ser suprimidos pela escola; se ela o fizer, será à custa de grandes dificuldades ou esforços. Tais conhecimentos têm, portanto, de originar-se naturalmente de uma infância conduzida pelo calor da vida de família (Capítulo II, pp. 65 e 66).

(...) As crianças se entregam com ingênuo entusiasmo a seu espontâneo instinto de atividade, quando não são perturbadas pela ignorante suficiência dos maiores. (...)

Há, pois, duplo fundamento, duplo motivo interior e exterior – e como o primeiro encerra o segundo, um motivo transcendental, eterno – para que o homem, desde que nasce e começa a desenvolver-se, aprenda quanto antes a trabalhar, a produzir, a manifestar sua atividade em obras exteriores. Assim o exige, considerada em si mesma, a natureza humana. A atividade dos membros e dos sentidos da criança de berço é a primeira manifestação, o botão, a primeira tendência ao trabalho. Depois de botão, veem as frescas e delicadas flores do jogo, a modelagem e a construção. Esse é o momento melhor para educar a criança no sentido de sua atividade futura. Todas as crianças, todos os adolescentes e jovens, sem nenhuma exceção, quaisquer que sejam sua situação e sua classe, deveriam empregar pelo menos uma ou duas horas diárias em um trabalho sério, na produção de objetos determinados. Hoje a criança e o homem, aplicados ao trabalho intelectual, são absorvidos pelo conhecimento, pelo que carecem de configuração material e exterior, descuidando demais do trabalho manual; assim, a educação por meio do trabalho, por meio da vida, é a mais direta e exequível, a mais própria para se desenvolver de maneira viva tudo que o homem é e possui (Introdução, p. 39 e 40). A humanidade possuirá conhecimentos e ideias que não pressentimos, pois quem põe limites nascida de Deus como é? Porém, resultarão como desenvolvimentos e produtos novos da época da juventude e das faculdades juvenis. O menino não deve exercitar-se e realizar sua atividade, que é seu ofício, de maneira indolente e apática, de nenhum modo; deve fazê-lo alegremente, jovialmente, confiando em Deus, na natureza e em si mesmo, recebendo um prazer de prosperidade com que sua empresa progride; a tranquilidade, a paz, a moderação, todas as virtudes cívicas e humanas reinarão em seu interior como em sua pró-

pria casa, e ele se sentirá satisfeito em sua esfera; alto prêmio a que todos aspiramos. Que não se ouse dizer: em tudo deve exercitar-se meu filho antes que em meu ofício, porque é o mais ingrato de todos. Que tampouco o pai a quem o ofício que exerce tira lucro, por estar conforme com suas faculdades, não obrigue o filho, só por isso, a segui-lo também. Todos os homens podem empregar-se em qualquer ofício, sem desonrar-se por isso; a menor força empregada corretamente e com gosto numa obra procura o homem pão, roupa, casa, até estima; não se preocupará pelo futuro de seu filho, cujo interior se tem esforçado em descobrir (Capítulo XIII, p. 148).

A teoria do jogo

O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom. O menino que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais. Esse período não é, pois, a mais bela manifestação da vida infantil em que a criança joga e se entrega inteiramente ao seu jogo?

Como já se disse, não se devem considerar os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. As mães devem intervir nos jogos, assim como o pai deve observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres desse momento da infância. Os jogos dessa idade são ger-

mes de toda a vida futura, porque ali o menino se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura do homem – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período (Capítulo II, pp. 47 e 48).

(...) não se acham diversificados nem separados a palavra e a coisa, a matéria e o espírito, o corpo e a alma.

Isso se vê, sobretudo, nos jogos das crianças. No período a que nos referimos agora, o jogo e a linguagem constituem os elementos por meio dos quais a criança vive, atribui a todas as coisas vida, sensibilidade e palavra. Fala como se todos a ouvissem, porque a criança começa a exteriorizar seu interior, e faz a mesma atividade com as coisas que a rodeiam – pedra ou tronco, planta, flor ou animal. Dessa maneira, à medida que se desenvolve a vida da criança em geral, sua vida com pais e a família, a vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza e com a natureza, à qual atribui uma vida análoga à sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pelos pais e pela família como um dos pontos mais importantes na formação geral da criança. Com esse fim muito particular, deve-se atentar aos seus jogos, porque o jogo, em princípio, não é outra coisa que vida natural (Capítulo II, p. 47).

O menino junta as coisas semelhantes, separa as que não são, não toma nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir para o homem. Se a construção deve ser perfeita; é preciso que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso. Isso é o que propõe o menino: mostra-nos, se bem o observamos, a silenciosa atividade infantil. Chamamo-la infantil, pueril, talvez com certo desdém, porque não a entendemos, porque não temos os olhos para vê-la, nem ouvidos para percebê-la, nem, menos ainda, senti-

mento para sentir como o menino. Estamos como mortos e nos parece, por isso, morta a vida do menino; não podemos explicá-la. Como a saberíamos explicar para a própria criança? Esse seria, portanto, seu desejo; por isso nos procura. Não sabemos falar sobre os objetos que levam à vida infantil, porque estamos mudos; porém não duvidamos de que assim satisfaríamos os mais íntimos anseios da criança, quando nos cerca trazendo-nos o que acaba de encontrar e colocando-o em nossas mãos; desejaria também que soubéssemos interpretar seu próprio ser.

O menino interessa-se por tudo que entre no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido; nada é tão insignificante que não constitua para ele em verdadeiro descobrimento; porém tudo deve ter vida neste pequeno mundo: nada deve estar morto ali, porque do contrário, obscurecer-se-ia penosamente o limitado círculo de sua existência. Porém, a criança gostaria de saber por que lhe interessam as coisas; gostaria de conhecer suas propriedades e a essência íntima, para chegar, por esse caminho, a compreender a razão de suas próprias inclinações, a conhecer a si mesma. Por isso, examina os objetos e os observa com todos os sentidos; por isso, os quebra e destrói; por isso, também, os leva à boca e os morde; ou pelo menos se esforça em mordê-los. Então a repreendemos e a consideramos má e travessa. Porém, não é mais discreta em suas travessuras que nós com nossas repreensões? A criança quer conhecer o interior das coisas. Esse é um instinto que ela não se deu a si mesma, um instinto que, bem entendido e guiado, há de levá-la a conhecer a Deus em todas suas obras. Para isso, Deus mesmo lhe deu o entendimento, a razão e a linguagem. Como satisfazer esse instinto? Nós não a ajudamos; não sabemos fazê-lo. O menino busca então, sua satisfação nas próprias coisas. Claro é que as coisas, uma vez destroçadas, permanecem em silêncio. Mas a pedrinha partida, a flor desfolhada, mostra em seu interior certa igualdade ou

desigualdade entre suas partes, e não é isso já uma ampliação do conhecimento? (Capítulo III, pp. 56 e 57).

O anteriormente dito sobre o jogo deve acrescentar o seguinte: os jogos nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença: ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda a espécie e em matéria de toda classe, segundo as leis contidas nos objetos e matérias do jogo, investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-se às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos dessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nos meninos.

Esses jogos supõem vida interna, vitalidade e vida real, exterior; em que uma falta ou faltou anteriormente, faltam também os jogos que levam vida, que despertam e elevam a vida. Por isso, a observação de um jovem que havia jogado muitos jogos durante sua infância e o interior havia se desenvolvido no jogo, como os brotos se desenvolvem dos galhos. Vejamos os meninos que os jogos deixaram frios e indiferentes, inativos. “Por que então, dizemos, esses meninos não podem jogar como nós jogamos na sua idade?”. Então pensamos o que jogamos nós na sua idade?

Depreende-se claramente que o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos.

Os jogos mesmos podem ser: corporais, já exercitando as forças como expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se; ou a visão como o tiro ao prato; jogos do espírito, da imitação e do juízo, como o xadrez ou as damas etc.; jogos muitas vezes considerados,

se bem que raras vezes têm sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e as necessidades infantis (Capítulo XXIII, p. 205).

O objetivo do jogo infantil

A manifestação do espiritual no homem deve começar pela espiritualização do espaço corporal, dando-lhe vida e significação espiritual. O espaço material, em que se desenvolve a manifestação do espiritual do homem, tem de expressar e manifestar exteriormente as leis e condições do desenvolvimento interno, como as formas retangulares, cúbicas, prismáticas.

As figuras que apresentam a matéria são ou exteriormente construídas, ou interiormente desenvolvidas. A observação de verticais, horizontais é a primeira experiência do menino que desenha e constrói a partir do exterior; depois vem a observação da proporção e do equilíbrio – de um simples muro passa ao composto e à totalidade do edifício. A união dos elementos em um mesmo plano tem menos atrativos para os meninos do que a sobreposição de elementos – prova papável desse esforço na infância está na atividade que o espírito humano realiza para se conhecer.

A reunião de linhas aparece mais tarde. Portanto, a marcha do desenvolvimento humano se vai separando cada vez mais do corpóreo para se espiritualizar; em vez de reunir realmente linhas e barras, desenha-as; em vez de planos, vêm cores e pintura; em vez do materialmente acumulado, vem o desenvolvimento real, partindo das formas fundamentais – formas propriamente ditas, figuras, corpos.

Se não procedermos do corporal ao espiritual, do externo ao interno, progredindo incessantemente no caminho que Deus e a natureza assinalaram para a formação do homem, podemos perguntar-nos: que utilidade trariam esses exercícios a meus filhos, aos meus alunos? Não estaríamos no ponto da formação total em que agora nos encontramos, se a Providência nos tivesse conduzido silenciosamente por esse caminho, sem o compreendermos

com a perseverança de nosso esforço consciente. O homem deve repetir as obras pela humanidade realizadas, de modo que não sejam para ele coisas mortas ou vazias, nem que seu juízo sobre elas careça de valor; percorrer o caminho da humanidade, aprendendo a compreendê-la. Por isso, não podemos dizer que isso não faz falta ao homem, isso não faz falta para seu filho (Capítulo XX, pp. 186 e 187).

“Vem, dá-me os bracinhos”...“Acena-me tua mãozinha”, assim se esforça a mãe carinhosa em mostrar à criança as diferentes partes de seu próprio corpo e o distinto uso de seus membros. “Mostra teu dedinho”, esse é um dos mais acertados jogos – com que a mãe ingenuamente se diverte, que dá à criança a intuição e o conhecimento de uma coisa isolada, mas unida a ele. Com esses primeiros e mais exteriores fenômenos, o futuro homem inicia o processo de reflexão; assim, não têm menor valor outras diversões similares com as quais a mãe ensina a criança a conhecer aqueles outros membros que ele não pode observar diretamente: o nariz, as orelhas, os dentes ou a língua. A mãe lhe tira suavemente o nariz ou as orelhas, como se quisesse separá-las da face, e lhe diz, assinalando a ponta dos dedos: “Aqui tenho as orelhas, o narizinho”. E a criança coça, em seguida, as orelhas ou o nariz e ri alegremente ao ver que as encontra em seu lugar. Aqui está o princípio do conhecimento de tudo aquilo que não pode ser visto nem apreciado pelos sentidos. O objetivo desses jogos consiste em levar, pouco a pouco, a criança à consciência de si mesma, à futura reflexão sobre si mesma (Capítulo II, p. 51).

A criança e as fases do desenvolvimento infantil

Disse-se antes que os pais deviam ver na criança o adolescente e o futuro homem; porém vê-los e considerá-los, em princípio, como uma criança é algo totalmente diferente de ver e tratá-la como homem, exigindo dela que precocemente se conduza. Os

pais que têm tais exigências esqueceram que eles chegaram a ser bons pais e bons homens na medida em que antes viveram conforme a natureza dos diferentes períodos de sua existência, desses períodos que agora, creem, deveriam suprimir de seus filhos.

Esse critério, essa tendência em depreciar os primeiros estágios de desenvolvimento criam logo dificuldades quase insuperáveis aos professores e educadores. Parece, então, que pode passar-se também por cima do ensino correspondente àqueles primeiros anos e, portanto, nada é mais prejudicial para o garoto que lhe propor prematuramente um fim exterior, preparando-o, por exemplo, para determinada atividade, para o desempenho de determinado emprego. Nem a criança, nem o jovem, nem o homem devem ter outra aspiração senão a de serem em cada período da vida o que esse período exige. Será, então, cada uma das etapas como flor nova saída de brotos saudáveis. Cada etapa servirá de base às seguintes para dar-lhes o que elas pedem até chegar à plenitude: só um desenvolvimento suficiente em cada idade assegura o desenvolvimento pleno na idade seguinte (Introdução, p. 38).

Tentemos ver o homem na criança; consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos na criança o germe de toda a atividade futura do homem. Assim deve ser. Para que o homem se desenvolva totalmente na sua humanidade, é preciso que se veja na criança, reduzida à unidade, à totalidade das relações e dos aspectos da existência. Porém, a unidade não pode manifestar-se mais que se desdobrando em múltiplas singularidades, e essa pluralidade de manifestações se expressa por uma sucessão, por uma série. Por isso, o mundo e a vida se desenvolvem na criança e para a criança só em forma de particularidades, só em série. E é necessário, também, que as diversas energias, as atitudes, as várias atividades dos membros e sentidos sejam desenvolvidos e educados naquela mesma necessária sucessão, naquela mesma ordem em que aparecem para a criança (Capítulo I, p. 41).

Assim, na alma de cada criança – na experiência de cada criança, no ritual de sua evolução, na história do desenvolvimento de cada consciência humana, desde que aparece sobre a Terra – se repete e se reproduz a história da criação de todas as coisas, tal como nos contam os livros dos santos. Até o momento em que o homem se reconhece a si mesmo no meio do paraíso terreno, na formosa natureza estendida também ante os olhos da criança. Mais tarde, reproduz-se também, essencialmente em cada criança, o momento que foi o princípio da liberdade moral da razão em toda a espécie humana, criado precisamente para a liberdade. Qualquer homem – e em especial qualquer que atentamente considere a evolução de sua própria alma – pode seguir na alma toda a história da espécie humana até determinado momento, ou até o momento atual. Convém para ele, o quanto antes e para sempre, aprender a reconhecer e considerar o mesmo em sua própria vida, a qual evolui segundo as leis divinas. Só por esse caminho o homem compreenderá a história – a história da humanidade e sua própria, de seus atos e manifestações, de seu coração e espírito; só assim compreenderá os demais; só assim o pai e a mãe compreenderão seu filho.

Exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificá-los ambos, é essa a fórmula geral do destino do homem (Capítulo I, p. 43).

(...) convém considerar o desenvolvimento humano como uma evolução que se inicia desde o primeiro momento e que se desenvolve de maneira contínua e ininterrupta. Nada é mais prejudicial e destruidor que estabelecer, na sucessão constante de cada vida, etapas excessivamente separadas umas das outras, distinções e divisões que nos impedem de ver o que há de contínuo, de perene em cada evolução vital, o que constitui sua unidade e substância. Especialmente errônea é a separação das diversas fases de crescimento, das várias idades: menino e menina, adolescente, jovem e moça, homem e mulher, ancião e anciã. Tais fases não estão realmente separadas; a vida nos ensina que não há descontinuidade

entre umas e outras, mas que essas fases formam uma sucessão realmente indivisível. Quando se considera o menino, ou o garoto, como um ser inteiramente distinto e separado do adolescente ou do adulto, há o perigo de esquecer o comum: o homem.

O jovem já não vê dentro de si a criança, nem a criança se descobre no adolescente; o jovem, tendendo a olhar o futuro, esquece-se do adolescente e da criança que dentro dele existiriam e não sabe ver na criança e no adolescente as premissas da juventude. Porém o pior é que o homem adulto se desligou totalmente de suas idades anteriores: não reconhece em sua pessoa a criança, o adolescente e o jovem, e fala deles como se tratasse de outros seres de natureza inteiramente distinta.

(...) Essas divisões, esses limites rigorosamente estabelecidos entre os sucessivos momentos do desenvolvimento humano são originados, geralmente, por não terem prestado, desde o início, uma incessante atenção ao que se passa no curso da própria vida, e, por isso, são causa de constantes erros, de inúmeras perturbações, de obstáculos mais fáceis de assinalar do que de evitar. Só naturezas excepcionalmente privilegiadas conseguem sobrepor-se a esses obstáculos, a esses entraves impostos de fora pelo meio exterior em que vivem; mesmo os vencendo, não será sem uma brusca decisão, sem uma atitude violenta que estorvará e, muitas vezes, destruirá outras manifestações do espírito. Por isso, o homem que tenha lutado com tais obstáculos descobre sempre certa violência interior, certa falta de espontaneidade.

Tal violência não ocorreria se os pais considerassem as crianças em relação com as sucessivas idades e etapas da vida; não passassem por cima de nenhuma delas; se tivessem, sobretudo, presente que a energia e a perfeição do desenvolvimento em cada período dependem de todos e de cada um dos períodos precedentes. Isso é o que, com muita frequência, esquecem os pais. Pensam que a criança é um adolescente quando chega a idade de sê-lo,

que é um jovem ou um adulto quando alcança aquele número de anos que respectivamente se supõe para essas denominações. Porém o adolescente não é adolescente, nem o jovem é jovem porque completaram determinada idade, senão porque em corpo e alma passaram, ponto por ponto, toda a evolução da infância ou da adolescência. Tampouco, o homem chega a ser adulto por contar tantos ou quantos anos: o é por ter vivido e acumulado as experiências da infância e da mocidade (Introdução, pp. 36 e 37).

As três fases do desenvolvimento infantil

Do ponto de vista dos pais e educadores, durante o primeiro período da vida humana, o bebê exigia, sobretudo, cuidado. O segundo período – a infância propriamente dita, a época em que o homem deve ser considerado preferentemente como unidade – é, de uma maneira especial, o tempo da educação. O terceiro período cultiva aspectos particulares da personalidade do garoto, dirige-o às coisas concretas e fomenta as naturais atitudes para a especialização, mas sempre com o propósito de, por fim, fortificar a unidade interior do espírito humano. As considerações e o estudo do particular, já em si mesmo, já em relação com as diversas atitudes e disposições do indivíduo, constituem o objeto de ensino, da instrução; por isso, o período que agora nos interessa caracteriza-se por ser predominantemente o de ensino (Capítulo III, p. 70).

Que riqueza espiritual, que frescor de alma, que plenitude de vida interna e externa gozará a criança – que tem sido adequadamente educada, verdadeiramente dirigida – ao chegar à época em que sai da infância propriamente dita para a adolescência. Sem profundas raízes na infância, não é possível obter logo como adulto verdadeira elevação no pensar e no sentir, em saber e em conhecer. Todas as aprendizagens e doutrinas futuras têm na infância seus primeiros sinais. Na infância, são acessíveis os tesouros da natureza e da linguagem: começam a revelar-se as propriedades

do número, da forma, da magnitude, do conhecimento do espaço; a natureza das energias e os fenômenos da matéria; a cor, o ritmo, o som, a estrutura das coisas apresentam-se com suas várias peculiaridades, excitando a atenção e o interesse. Pouco a pouco, separam-se ante seus olhos o mundo da natureza e o mundo da arte; a partir da oposição entre mundo exterior e interior, desenvolve-se o sentimento de mundo interior (Capítulo II, p. 63).

A primeira infância

Apesar de composto dos mesmos objetos e de uma mesma relação, o mundo começa a sair do nada para a criança como uma forma nebulosa, como uma confusão caótica. O mundo exterior e a criança se confundem: entre eles não se pode estabelecer uma distinção precisa. Essa separação só começa a manifestar-se quando os objetos se destacam por meio da palavra, que vem – sobretudo nos lábios da mãe e do pai – distinguir progressivamente para a criança seu próprio ser e o mundo exterior, mostrando-lhe a pluralidade de suas manifestações. Dessa maneira, a criança passa a adquirir consciência de si mesma – como uma coisa claramente separada, completamente distinta das outras. (...)

Segundo a lei do conhecimento das coisas por seus opostos, na criança desenvolve-se em primeiro lugar o sentido do ouvido e, logo, excitado e ajudado por esse, o sentido da visão. Para que ocorra o desenvolvimento desses dois sentidos, é necessário que os pais e educadores ajudem a criança a relacionar os objetos com seus opostos, com a palavra e logo com o signo que os representa, fazendo-a ver, nessa relação, uma verdadeira unidade e guiando-a, assim, à intuição e, mais tarde, ao conhecimento dos objetos. Com o progressivo desenvolvimento dos sentidos, também se desenvolve o uso dos membros, o exercício do corpo, de acordo com a natureza física do homem e com as propriedades gerais do mundo material.

Quando os objetos do mundo exterior estão próximos da criança e em repouso, eles influenciam a criança a descansar; quando se movem e se distanciam, impulsionam-na a alcançá-los e a apoderar-se deles; quando, enfim, se põem quietos, porém em lugar distante, convidam a quem queira aproximar-se deles a pôr-se também em movimento para conseguí-los. Assim se desenvolve, pouco a pouco, o emprego dos membros: a criança aprende a sentar-se e a levantar-se, a agarrar e a abraçar, a nadar e a saltar. (...) Esse momento da evolução tem tanta importância como teve, no momento anterior, o sorriso – expressão física de que a criança se dava conta de si mesmo – e como haverá de ter, na última fase do crescimento, a plena consciência moral e religiosa, que por sua vez é algo como o erguer-se, o pôr-se de pé do espírito humano.

Nesse momento, no entanto, importa tão-somente o exercício do corpo, de seus membros e sentidos, prescindindo do que esse exercício resulte. As consequências da atividade são, para a criança, indiferentes e irreconhecíveis. O que a criança faz é começar a julgar os objetos com seus próprios membros, com suas mãos, seus dedos, seus lábios, sua língua, seus pés e até com seus gestos e olhares.

Nesse jogo, nesses movimentos do rosto e de todo o corpo, não há que buscar, em princípio, nenhuma manifestação exterior da essência interna da personalidade, manifestação que não aparece até a etapa seguinte (Capítulo I, pp. 43, 44 e 45).

O menino

Desenvolvida a atividade dos membros e dos sentidos, o menino começa, espontaneamente, a exteriorizar seu interior, entrando na segunda fase de seu desenvolvimento. Na primeira, no entanto, o interior do homem constituía uma unidade indiferenciada e sem aspectos múltiplos. Com a linguagem, principia a manifestação do interno do homem, a diferenciação e a pluralidade de meios e fins. Desdobra-se, subdivide-se o interior e tende a manifestar-se, a reve-

lar-se. Nesse período do crescimento humano, que se constitui na infância propriamente dita, o homem aspira, com sua própria energia, a expressar o que leva dentro de si e dar-lhe forma definitiva.

Com essa exteriorização do interior, com a tendência a reduzir o exterior e o interior a uma unidade, a educação deve ser iniciada, continuando cada vez mais intensamente o cuidado físico e a formação moral. Nesse período, a educação do homem corresponde inteiramente à mãe, ao pai à família, e o homem depende dessa família, e com ela, por natureza, forma um todo inseparável e indivisível; a linguagem, a fala, apresenta-se como algo inseparável do homem: na é considerada como coisa independente e, por isso, confunde-se com a linguagem dos braços, dos olhos, da língua. (...) é esse segundo período de um valor excepcional, porque abarca os primeiros intentos de relação com o ambiente e o mundo exterior, os primeiros esforços para a interpretação e conhecimento desse e para a compreensão de sua própria natureza interna. É da maior transcendência porque importa, sobremaneira, decidir se o homem que se está formando verá as coisas em sua verdadeira relação ou em relações falsas e distorcidas; se considerará o mundo como algo móvel ou imóvel; como algo baixo, morto próprio só para ser utilizado, explodido ou destruído, para ser gozado, ou com uma finalidade superior, como algo elevado e vivo, como algo animado, espiritual e divino; como algo resplandecente ou como algo sombrio; como algo que dignifica e levanta ou como algo que oprime e envelhece.

O menino deve, nesse segundo período, observar bem todas as coisas, deve também aprender a designá-las com a mesma exatidão, mostrando sua natureza e suas propriedades. Deve designar as relações das coisas entre si e com o espaço e o tempo, cada um com seu verdadeiro nome, com a palavra precisa, e cada palavra será clara e precisa através de seus elementos: tom, pronúncia e sentido. (...) Para a criança, nesse momento de sua evolução, não só a linguagem se identifica com o homem que fala como também

os nomes e palavras vêm a ser uma mesma coisa com os objetos denominados. Assim, não se acham diversificados nem separados a palavra e a coisa, a matéria e o espírito, o corpo e a alma (Capítulo II, pp. 46 e 47).

Para sustentar-se em pé, para andar, não é necessário dar à criança cestas de vime, em que as crianças aprendem a andar, nem andadores: deve pôr-se em pé quando tem forças para isso, quando puder manter por si só o equilíbrio, e deve andar quando, sem auxílio exterior, puder conservar esse equilíbrio e avançar espontaneamente. Antes que se ponha de pé, é preciso que saiba sentar-se devidamente, aprendendo logo, pouco a pouco, a levantar-se e sustentar-se, agarrando-se a algum objeto próximo e atirando para cima seu corpo; e não deverá andar até que saiba arrastar-se, engatinhar e pôr-se em pé por seu próprio esforço. Para que se vá exercitando, a mãe, no início, ajudá-la-á um pouco, estimulando que venha a seus braços. Logo a criança se dará conta de suas crescentes forças e, com viva satisfação, mostrará seus passinhos, repetindo com gosto o que anteriormente fez. Primeiro, anda só por andar, pratica a arte pela arte; em pouco tempo, porém, a arte já não lhe interessa: anda facilmente, quase sem sentir e notar, e então se move atraída pelas coisas exteriores; busca uma pedra lisa e brilhante, o papel colorido que se move, o pedaço de madeira retangular, triangular ou quadrado, os ramos flexíveis que podem entrelaçar-se, sobrepor-se e combinar-se, a folha que lhe chama atenção por sua forma, sua cor, sua disposição ou seu brilho. Diante de todos os movimentos recém-aprendidos de seus membros, procura apropriar-se de todas essas coisas, reunindo as semelhanças e separando as diversidades (Capítulo II, p. 55).

De maneira análoga, a mãe ensina ao seu filho as mudanças das coisas. (...)

Não se esqueça a mãe carinhosa de despertar na criança o sentimento de sua relação com o pai e os irmãos. (...)

Esse sentimento de comunidade é o princípio de tantas virtudes: a procura do amor materno, que a tudo atende, desperta na criança a consciência de sua própria vida mediante o movimento e, sobretudo, mediante o movimento regular, ordenado e rítmico. Por exemplo, as crianças, ao serem embaladas no ritmo de uma música, respondem a esse movimento. (...)

O movimento ordenado e rítmico, se aprendido, redundará em efeitos benéficos durante toda a vida da criança e a do homem. Assim, se os exercícios de ritmo formassem parte da primeira educação, muito ganhariam os educadores, e, mais ainda, a criança, como aluno e como ser humano. Logo a criança se acostumaria a uma vida também rítmica, ordenada e de ações. Haveria maior moderação. Maior harmonia em toda a sua conduta. Mais tarde se desenvolveria num superior sentido para a natureza e para a arte, para a música e para a poesia (Capítulo II, p. 54).

O menino, quando encontra uma pedra, joga-a contra um pedaço de carvão, de argila ou cal, e o menino descobre, então, a propriedade de transmitir a cor. Vê como se alegra com seu descobrimento e com a atividade, com que rapidez a mão se põe em prática; já mudou quase por completo o aspecto da superfície da madeira. A princípio, o menino se alegra com a qualidade desconhecida do mineral; porém logo se encanta com as modificações da madeira, ora preta, ora branca, ora vermelha, e finalmente, saem as primeiras linhas, retas ou curvas; são as mesmas formas que despertam sua alegria. Essas observações levam-no a fixar sua atenção nas linhas dos objetos que o rodeiam. Então, a cabeça se apresenta como uma circunferência, e a circunferência como uma cabeça; um ovo simboliza o corpo; braços e pernas lhe aparecem como linhas retas ou quebradas, e essas linhas como pernas e braços; os dedos lhe parecem linhas que convergem em um ponto, e as linhas assim reunidas se convertem para o menino artista em mãos e dedos; considera os olhos como pontos, e os pontos como

olhos; no menino e do menino nasce um novo mundo, porque o homem não compreende uma coisa até que trate de expressá-la.

Sim. Um mundo, em muitos aspectos novos, nasce da criança, que vai se tornando um garoto pela compreensão e expressão do linear. E isso ocorre não somente porque pode dar forma ao mundo exterior, reproduzindo-o em pequenas dimensões, abarcando-o com seus sentidos, facilitando o processo psicológico das recordações e das novas associações mentais, mas também porque começa o conhecimento do outro mundo, um mundo invisível, o mundo da energia. A bola que rola ou que faz rolar, a pedra que cai ou se lança, a água contida ou canalizada vão ensinando ao menino que a força em suas manifestações particulares segue sempre uma direção linear. Assim, a reprodução dos objetos por meio de linhas o leva a compreender e a expressar a direção em que atua a força (Capítulo II, p. 58).

(...) Nem a palavra, nem o desenho bastam, considerados isoladamente, para expressar de uma maneira total e perfeita as relações do objeto; é necessário que mutuamente se definam e se completem. O desenho ocupa lugar intermediário entre a palavra e o objeto, tem caracteres comuns com a palavra, com o objeto, e é, por isso, tão importante para a criança, para o adolescente e para a educação e a cultura do homem. Um bom desenho tem de comum com o objeto a tendência à reprodução em suas formas e seus contornos, e usa a palavra como forma abstrata de reproduzir o objeto – imagem ou cópia dele. Palavra e desenho são de natureza oposta, porque o desenho está morto e a palavra, viva; porque o desenho se aprecia com os olhos e a palavra, com o ouvido. Palavra e desenho devem vir juntos como luz e sombra, dia e noite, alma e corpo. Por isso, há no homem e na criança uma aptidão tanto para o desenho quanto para a linguagem. Uma e outra exigem que sejam cultivadas e desenvolvidas – o mesmo faz de forma espontânea a criança, que tem inclinação e gosto pelo desenho (Capítulo II, p. 60).

O espírito da criança exige que a mãe e as demais pessoas que com ela vivem se esforcem para desenvolver desde o início sua capacidade para o número, sua atitude para contar, de maneira adequada com a essência mesma do número e com as leis mentais do homem – conforme a essência mesma do número e com as leis mentais do homem – conforme lhe vão exigindo as circunstâncias e os progressos da vida. Basta contemplar serenamente a criança para falar com segurança do caminho que ela inconscientemente segue para se elevar, segundo as leis do pensamento humano, do visível ao puramente pensado ou invisível (Capítulo II, pp. 60 e 61).

E, no entanto, não foi considerado nem estudado ainda um importantíssimo aspecto da vida nessa época de transição entre a criança e o adolescente; não esqueçamos que, durante esse período, só a acompanham a mãe e o pai, o irmão e a irmã em suas atividades domésticas, em suas ocupações profissionais (Capítulo II, p. 63).

Veja, por exemplo, o filho do jardineiro: o pai está limpando o terreno e o filho quer ajudá-lo; então, ensina-o a distinguir as plantas venenosas das sãs, fazendo com que ele se fixe nos distintos sons, cheiros e brilhos das folhas dessas plantas.

Vejamos agora o filho do capataz da fazenda que acompanha seu pai e observa o campo que semearam juntos. O menino crê que são os primeiros brotos dos pinus, porém seu pai diz que se trata de uma espécie de erva daninha e ensina-o a distinguir os caracteres de ambos os vegetais. Em seguida, aponta a arma, dispara e acerta o alvo, mostrando ao curioso menino que uma linha reta une sempre três pontos em uma mesma direção; também lhe mostra que, para mirar o cano da arma, é necessário que três pontos estejam localizados numa mesma direção e que, quando isso ocorre, todos os demais pontos se encontrarão na mesma direção, na mesma linha (Capítulo II, p. 64).

O garoto

(...) Os objetos, as coisas reais, começam a existir para o menino quando as nomeia com a palavra correspondente – antes, careciam de verdadeira existência, quando parecia percebê-los com os olhos. São as palavras que concretizam a percepção das coisas; a palavra cria a coisa; na mente infantil, formam ambas uma indivisível unidade, complementam-se como a folha com o galho que a vivifica.

Nunca serão demais o interesse e o estudo que pais e educadores consagram a essa questão. Ao lado dela – ao lado dessa conexão do objeto com a palavra e, mediante a palavra, com o homem mesmo –, há de observar, também, que, nesse período de seu crescimento, o menino considera as coisas como isoladas umas das outras, sem relação entre si: cada uma das coisas constitui um todo homogêneo, sem distinção das partes. Porém, essa maneira de ver não se harmoniza nem com a realidade objetiva nem com as exigências do pensamento humano. (...)

(...) Se queremos verdadeiramente conhecer a nós mesmos, temos de começar por nos exteriorizarmos, por nos objetivarmos a nossos próprios olhos. Se o homem, fiel a seu destino, aspira conhecer adequadamente e, dizendo assim, a penetrar a essência das coisas do mundo exterior; se aspira compreender-se e aprofundar-se em si mesmo através das coisas, deve, depois do período de sua vida antes descrito – em que se uniam sujeito e objeto –, começar uma nova época de significação oposta, uma fase de seu desenvolvimento na qual o sujeito e o objeto se separam outra vez, isolam-se em aparência para se unirem melhor em profundidade. O menino se aproxima mais da realidade das coisas porque aprende a distinguir a coisa da palavra, considerando-as como elementos diferentes, mas concordantes. Esse novo período, do qual agora vamos nos ocupar, é aquele em que a linguagem adquire toda a sua importância, sua autonomia, seu valor próprio.

Com essa distinção entre a palavra e a coisa real, entre a linguagem e a pessoa que fala, com a materialização posterior da linguagem por meio da escrita – símbolo da sua existência, independente e orgânica –, sai o homem das primeiras fases de sua infância para iniciar aquela outra a que, para entendermos, chamaremos de um garoto.

O período anterior de desenvolvimento humano, o de bebê, foi principalmente uma época da vida em si mesma, do viver por viver, da exteriorização do interno: esse outro período, o do garoto, vai ser não só o de viver, mas o de aprender, o de interiorizar o exterior. (Capítulo III, pp. 68 e 69)

Nessa época, a evolução e a cultura do ser humano revestem a forma de ensino, respondendo não só à essência do homem mesmo, mas, principalmente a leis claras, constantes, marcadas pela própria natureza das coisas, leis às quais sujeito e objeto estão, de igual modo, submetidos. A cultura não depende agora do caráter com que a lei geral e eterna se manifesta, particularmente, no homem: depende mais da maneira peculiar de expressar-se, em cada um dos objetos exteriores, a lei que imperará, por sua vez, sobre o sujeito e o objeto, segundo condições fixas e determinadas – cujo fundamento está fora do sujeito.

Para que isso seja possível, entretanto, são necessários conhecimento e estudo, reflexão e consciência. E essa é a obra da escola, no sentido mais amplo da palavra. É, pois, a escola o lugar onde o homem adquire o conhecimento essencial dos objetos exteriores segundo as leis particulares de cada um deles e as leis gerais do mundo. Mediante o estudo do externo, do particular, do variado, vai até o interior, universal e único. O garoto se converte em aluno. Nesse período da vida desvela-se para o menino a escola, seja fora de casa, no seio mesmo da família e tendo o pai por mestre. Ao falar de escola, não queremos nos referir exclusivamente aos estabelecimentos que levam esse nome, mas, em geral, à transmissão

consciente de conhecimentos relacionados e ordenados entre si e dirigidos a um determinado fim.

Não esqueçamos que, sempre e em todas as partes, a preparação do homem para realizar sua missão e seu destino constitui um todo indivisível, que transcende pelos sucessivos estágios de crescimento. Os sentimentos gerais da primeira infância se transformam logo em apetites e inclinações que servem de base à cultura afetiva e moral, a qual mais tarde há de brotar no garoto para o desenvolvimento da vontade e do espírito. Sobre essa atividade voluntária, formar-se-á, finalmente, o caráter, educando-se, assim, uma vontade superior, pura, firme, constante, na qual e pela qual se manifesta toda a dignidade do ser humano. A isso deve tender principalmente a educação do garoto. Esse há de ser o resultado essencial da aprendizagem e da escola.

Vontade é a atividade espiritual do homem que, de acordo com os fins gerais de sua vida, parte conscientemente de um ponto determinado e vai para determinada direção buscar um objeto e fim determinados.

Evidencia-se, com isso, o que pais e educadores, mestres e escola devem fazer pelo garoto nessa fase de seu desenvolvimento. Que seja forte e são o ponto de partida de toda a atividade de seu espírito; que a fonte seja limpa, clara, inesgotável; que não haja na direção dúvidas nem vacilações; que o fim posto seja firme, consciente; que desenvolva e aumente sua vitalidade, que perpetuamente se renova; que levante e enobreça, parecendo sempre digno do esforço exigido, de acordo com a natureza humana – expressão da própria vocação interna. É preciso, portanto, para converter em firmeza de caráter a vontade natural do garoto, que todas as suas atividades e todos os seus propósitos nasçam do fundo íntimo de sua alma e contribuam para desenvolvê-la e manifestá-la. Exemplos e palavras, ação e instrução seriam para ele meios adequados. Nem só exemplos, nem só palavras. Somen-

te exemplos não: o exemplo não passa de um caso isolado, único, que não é aplicável, nem adquire valor geral até que a palavra o explique. Somente palavras não: a palavra fica sempre como algo abstrato e impreciso, mesmo que o exemplo lhe preste sentido e realidade. Porém, não basta a união da palavra ao exemplo, das doutrinas às obras, se não se dirige a um coração sensível e bom, preparado para a educação desde nenê. Um verdadeiro caráter há de fundar-se, num coração puro, em uma alma generosa. Sem essas últimas qualidades, será muito difícil fortificar a vontade (Capítulo III, pp. 70 e 71).

O próprio lugar resulta para o menino como algo exterior, objetivo, como um modelo de vida. Não esqueçam os pais que o menino, com sua inocente atividade, tende a manifestar-se da mesma forma que as coisas de fora se apresentam. Vê, no círculo da família e de suas relações, como seus pais e as pessoas maiores trabalham, produzem, criam; tenta copiar o que observa nos seus pais e nos maiores, dando-se conta dessa capacidade humana para a produção. O menino pequeno trabalhará pela própria ação; o garoto o faz pelo resultado, pela obra realizada, pelo produto obtido. Portanto, o primitivo instinto de atividade transforma-se no instinto de produção, que caracteriza todas as manifestações, toda a vida do garoto nessa época de seu desenvolvimento (Capítulo III, p. 72).

(...) Como há no garoto certa tendência para a unidade, propõe-se a reunir num conjunto harmônico e encaminhar até um mesmo fim todas as coisas que lhe interessam ou que estão perto dele, tanto as pedras como os homens. Desse modo, o garoto forma seu próprio mundo. O sentimento da própria força exige de imediato um espaço próprio e exclusivo domínio de uma matéria também própria. Nessa idade em que já aponta o homem futuro, o garoto necessita de um lugar livremente eleito e pessoalmente dado, uma propriedade – mesmo que seja o centro do pátio ou da casa, uma barraca, o oco de um tronco, um pedaço

do jardim, uma caixa para guardar seus objetos, a estante, a prateleira de um armário. Se o espaço for grande, se for muito extenso ou muito complexo, não deixará seu proprietário de associar-se com outros garotos de gostos similares e afins. Trabalharão juntos, confundirão suas almas – e a obra iniciada desandarà, ou o que começou com um esforço individual mudará para a ação coletiva.

Pais, mestres, educadores, quereis ver em um quadro isso de que estamos falando? Contemplai comigo essa sala onde se acham reunidos oito ou mais garotos de 7 a 10 anos de idade. Há sobre a ampla mesa uma caixa para construção, cheia de pedaços de madeira em forma de ladrilhos, de um tamanho seis vezes menor que os ladrilhos normais. (...) Junto à caixa, há um monte de areia ou serragem e um pouco de musgo verde recolhido durante o último passeio no campo. Cada um dos jovens constrói independentemente e como melhor lhe parece. (...) Terminados todos os respectivos trabalhos, cada qual contempla sua própria obra e as dos outros, e naquelas cabeças surge um mesmo pensamento, uma mesma aspiração. Por que não juntar várias construções isoladas? Dito e feito. Em seguida, deixam traçados os caminhos que enlaçam o monte com o campo, o povo com o castelo, o castelo com a capela.

Se voltares outro dia para visitar a estância, verás uma cena diferente: um figurou com argila toda uma cidade; outro fez uma casa de cartolina com portas e janelas; outro transformou casca de noz em barco. Cada menino olha sua obra. Bem está, porém esta só. E observando o trabalho dos demais, compreende que seria melhor reuni-los (...)

Enquanto isso se passa dentro de uma habitação, o que sucede abaixo dela? Por que se ouvem vozes e gritos do lado da fonte? São os jovens maiores; abriram canais, levantaram diques, pontes, moinhos e cidades. Agora aproveitando a corrente d'água, descem os barcos, passam as fronteiras e invadem território alheio. Cada qual mantém seu direito como senhor absoluto do espaço do arroio que

alcançaram suas construções; porém esse direito se choca com os direitos dos demais. Que fazer? Há de chegar a um acordo, é preciso pactuar. Por meio de escrupulosos tratados, resolve-se aquele conflito de infantis soberanias. Não deixa de ser um jogo. Mas que resultados positivos não terá esse jogo no futuro? Entre os jovens, forma-se um espírito comum, um sentimento social. Jovens que assim julgam não deixarão de ser bons escolares – ativos, estudiosos, inteligentes; serão mais tarde jovens de talento e de coração, aptos para o conselho e para o trabalho; e, finalmente, chegarão a converter-se em homens conscientes e úteis, com pleno domínio de suas mais altas faculdades (Capítulo III, pp. 75-77).

Em cada lugar, em cada aldeia, deverá haver um campo de jogo para todos os seus jovens. Os resultados seriam ótimos: o povo inteiro o apreciaria. Como, em geral, as diversões nessa idade são jogos comuns – meios eficazes para desenvolver o sentimento da comunidade –, os garotos desenvolvem o respeito às exigências e leis sociais. O jovem trata de ver-se e encontra-se a si mesmo por meio dos demais. Por isso, o jogo prepara-o diretamente para a vida e o conduz à prática de muitas virtudes cívicas e humanas (Capítulo III, p. 78).

Há, contudo, no homem, um desejo, uma aspiração, uma tendência do espírito que não fica satisfeita com todas essas ocupações da atividade exterior. Tudo o que essas ocupações podem proporcionar no atual período não basta para constituir aquela educação completa que reclama a natureza do jovem. Não basta o presente, com toda sua complexidade e toda a sua riqueza. Do fato de que algo existe no presente, o jovem deduz que algo também deveria existir no passado. Gostaria de conhecer igualmente o que precedeu. Interessa-lhe o motivo anterior, a causa já desaparecida dos fatos presentes. Seu desejo seria que o que nos foi legado de outros tempos poderia explicar sua realidade, a causa de sua existência, os sucessos daquelas épocas antigas (Capítulo III, p. 79).

A pedagogia escolar

O modelo: as relações entre a criança, a mãe e a família.

O fim e o objeto da educação dada pelos pais, no ambiente e no círculo da família, consistem em despertar e desenvolver suficientemente tanto as energias e atitudes gerais como as especiais de cada um dos membros e órgãos do homem. Isso é o que o coração sensível da mãe faz espontaneamente, sem necessidade de aprendizagem ou doutrina. Porém, isso só não basta: é preciso que a mãe tenha consciência de que atua sobre outro ser que ainda não chegou, porém deve chegar à plena consciência; que tenha uma maneira reflexiva, derivando todas as suas manifestações de uma unidade interior e viva e encaminhando-as com toda a intenção ao incessante progresso do homem. Sua própria atividade, aqui descrita, pode sem dúvida dar à mãe essa consciência da natureza, importância e unidade de todas as suas obras. Uma mãe sensível agirá de modo verdadeiro, completo e profundo, porém reflexivo: a imperfeição leva à perfeição. Quem dera que nossas palavras contribuíssem para o despertar de um amor materno, tranquilo e constante, sensível e razoável, e para excitar em todos a reflexão consciente sobre as múltiplas manifestações e a interna unidade do processo evolutivo da vida infantil (Capítulo II, p. 51).

Também a mãe cuidadosa conhece, por instinto, o valor do canto para as crianças pequenas, sobretudo quando adormecem. Especialmente os educadores deveriam atentar para isso, desenvolvendo as primeiras manifestações de futuras atitudes e o talento para a música e para atividades espontâneas da criança. O mesmo sucede com a linguagem: é frequente observar que crianças educadas dessa maneira têm logo grande facilidade de falar e de empregar as palavras, aplicando-as à designação de novos conceitos ou de relações e qualidades de que até então não se haviam dado conta (Capítulo II, pp. 54 e 55).

Indício de um coração sensível e bom, sinal de um ânimo piedoso no menino, é o desejo de projetar a própria unidade do espírito

sobre as coisas exteriores, sobre os objetos isolados que, em confusa quantidade, rodeiam-no, reduzindo-o a uma unidade – como a que sente dentro de si –, a um único princípio ideal, a uma só lei universal, que lhe preste sentido na vida. Esse desejo se concretiza no menino no momento em que se sente submergir no mar da existência como centro de todas as coisas – as quais adquirem por essa relação com sua pessoa. Mas a plena satisfação dessa tendência alcança-se na vida em família. Nas sucessivas etapas da educação, na evolução total do homem, a família contribui incomparavelmente para formar – em toda sua pureza e energia – um coração bom, uma alma piedosa. Aquela predisposição à unidade é condição fundamental para uma educação perfeita, assim como a tendência contrária, a tendência à divisão, perturba o desenvolvimento da consciência humana. Por isso, importa tanto a vida em família já que, na infância, todas as coisas são vistas através dela e como um reflexo seu (Capítulo III, p. 71).

Na família, cresce o menino e chega a ser aluno; a escola deve ligar-se à família. União da escola com a vida; união da vida doméstica e familiar com a escolar; tal é a primeira exigência do perfeito desenvolvimento humano durante essa época.

É indispensável a união da vida familiar e escolar se os homens, em especial os alemães, querem elevar-se desde o vazio e o peso dos conhecimentos externos, de memória, sem conteúdo, ausente de verdadeira ávida, até o prazer da contemplação e o conhecimento interno das coisas, o qual se desenvolve e desenrola como uma árvore robusta e formosa, como uma família ou uma lenda cheia de vida. Devemos compreender, para bem de nossos descendentes, que, apesar de possuímos tão enorme massa de conhecimentos impostos, são estranhos de teorias a que diariamente aspiramos multiplicar, mudando muito poucas as ideias originais nascidas dentro do nosso próprio espírito (Capítulo XIII, p. 146).

Como direções próprias da união realizada entre a vida escolar e familiar, da vida de educação, surgem, do nível de desen-

volvimento humano e exigências do menino e do aluno incipiente, as que vão a seguir:

1. vivificar, fortalecer e formar o sentido religioso, o sentimento do homem vivendo em unidade com Deus, que presente a unidade necessária de todas as coisas nas particularidades dos fenômenos e que, por seu poder, faz viver os meninos segundo essa unidade, para esse fim;
2. aprender máximas religiosas, em particular sobre a natureza, sobre o homem e suas relações com Deus, pela oração, espelho em que o homem e o menino olham seus anseios, esforços e sentimentos religiosos;
3. cuidado, conhecimento e formação do corpo como portador do espírito e meio para a exposição de sua essência, com exercícios adequados a tal fim;
4. consideração da natureza e do mundo exterior, partindo do próximo ao longínquo sem passar pelo próximo e imediato;
5. aprender pequenas poesias que abarquem a vida e a natureza, que deem valor e significação aos objetos que nos rodeiam, aos sucessos de nossa casa, mostrando-nos assim como em um claro espelho, por meio do canto especialmente;
6. exercitar-se na linguagem de tal modo que, partindo da consideração da natureza, meditemos sobre o mundo interior, porém usando sempre a palavra como forma de exposição;
7. exercitar-se nas manifestações externas, materiais, segundo regras, indo do simples ao composto. A esse grupo pertencem os feitos com materiais mais ou menos elaborados, construções, trabalhos manuais em papel, cartolina, madeira etc. e modelagem de materiais macios e plásticos;
8. exercitar-se em fazer representações por meio de linhas sobre uma superfície em relação expressa e segura à direção perpendicular e horizontal assinaladas pela linha média do homem. É a maneira de manifestar e também interpretar as figu-

ras, por sucessivas repetições parecendo em forma de rede; há, pois, que desenhar signos, linhas em figura de rede, segundo uma regra dada;

9. conhecer as cores em suas semelhanças e diferenças, sua exposição sobre superfícies planas; considerar as formas já modeladas; iluminar as figuras em seus contornos, atendendo às relações entre as várias cores; pintar sobre superfícies quadriculares;

10. jogar em liberdade; exercício em várias classes de jogo;

11. narrar histórias e lendas, contos e fábulas, relacionando-os com os sucessos atuais;

12. fazer viagens curtas e passeios longos.

Tudo isso deve realizar-se na vida escolar e doméstica, na vida familiar e humana; os meninos, nessa idade, devem ser empregados em certos trabalhos domésticos, podendo ser iniciados particularmente na agricultura e na oficina, sob a direção de um pai ativo e dotado de talento natural. Mais tarde devem ser postos por seus pais e professores em condições de fazer alguma coisa por si mesmos, com juízo próprio; por exemplo, algum trabalho a fim de adquirir a experiência e seguro conhecimento do ofício. É muito importante para esses meninos que se dediquem todos os dias, durante uma ou duas horas, pelo menos, a algum trabalho fora de casa e com muita precisão e cuidado. Assim resultam obras de grande interesse para a vida; um dos maiores defeitos de nossas escolas atuais, sobretudo as de latim e grego, é que faltam aos seus alunos todo o trabalho doméstico, toda a produção externa (Capítulo XIII, pp. 148 e 149).

Considerando os assuntos que temos tratado a propósito da união da vida familiar com a escolar, podemos ordená-los, com atenção às necessidades dos meninos, deste modo:

a) os que se referem à vida predominantemente interior, tranquila;

- b) à vida ativa;
- c) a uma vida mais expansiva, mais exterior, satisfazendo também aspirações humanas.

Assim, veremos desenvolvidas e formadas as faculdades, todas as forças humanas e cumpridas as exigências da vida. Veremos, finalmente, como mesmo que resultando em experiências tão numerosas e compreensivas, facilmente podem ser satisfeitas essas exigências por meio de uma vida ordenada, familiar e escolar (Capítulo XIII, p. 150).

A escola

(...) E agora, bem: o que é a escola?

A escola tende a dar ao menino o conhecimento e a consciência da natureza e da vida interna das coisas e de si mesmo; ensina-lhe as relações que existem entre as coisas, as relações dessas com o homem e também com Deus, fundamento vivo, unidade consciente de todas elas. Assim, a finalidade do ensino consiste em fazer com que o aluno se dê conta da unidade de todas as coisas e de que todas existem, descansam e vivem em Deus, para que, assim compreendendo, possam ajustar-se a essa consideração os atos e as práticas de sua vida. O meio, o caminho para chegar ao objetivo do ensino não é outro que o ensino mesmo. Por meio desse e por meio da escola, o mundo exterior e o próprio aluno – enquanto integra parte desse mundo exterior – formam sua consciência como algo distinto, separado, alheio, oposto. A escola destaca as tendências pessoais das coisas particulares e suas conexões e relações mútuas, levando o menino, desse modo, a uma generalização cada vez mais ampla e a uma crescente espiritualidade.

Quando o garoto entra na escola, começa a perceber, além do aspecto externo das coisas, o aspecto superior e espiritual. Esse caminho desde o aparente e superficial até o interno, chegando pouco a pouco ao verdadeiro conhecimento, à compreensão justa, à cons-

ciência clara da realidade, esse caminho da vida doméstica à vida social converte a criança em escolar e faz da escola merecer ser chamada escola. A escola não é digna desse nome quando se limita a ser um estabelecimento onde se ensina uma quantidade menor ou maior de conhecimentos particulares e exteriores. A escola só pode ser escola quando estiver impregnada por vivências e espiritualidade que envolvam e transfigurem todas as coisas. Não esqueçam isso aqueles que estão encarregados de organizar e dirigir nossas escolas. A escola só pode ser escola se pressupuser clara consciência de que, sendo intermediária entre o aluno e o mundo exterior, busque unificá-los – mantendo o essencial dos dois, e fale ambos os idiomas para facilitar, como intérprete, a mútua compreensão.

Essa consciência é a do professor. É, efetivamente, um professor quando, na maior parte dos casos, revelar a seus discípulos a unidade do mundo; é o professor de escola que compreende e faz compreender aos demais a íntima e espiritual essência de todas as coisas. (...)

Esse espírito, o bom espírito de uma escola, parece-se com o espírito religioso porque não depende de aparências exteriores. Não bastam os bonitos locais bem ventilados se falta neles esse outro ar mais puro, o sopro da vida elevada espiritualmente (Capítulo IV, pp. 85-87).

O espírito, por si só, converte o edifício escolar em verdadeira escola. Não merece esse nome aquele estabelecimento que divide e quantifica os conhecimentos, divisão que não tem limites, já que cada membro é um ponto de partida de uma divisão nova. A escola não é escola mais que por intuição e conhecimento do espírito, do princípio unificador que palpita no fundo da pluralidade das coisas particulares. Não esqueçamos jamais: o que constitui a escola não é o ensino da pluralidade como tal, mas a visão da unidade eternamente viva em todas as coisas. Se isso não ocorrer, é porque há poucos professores que realmente o são e, conseqüentemente, teremos poucas escolas verdadeiras (Capítulo IV, pp. 88 e 89).

Ao considerarmos o que é e o que deve ser a escola, damos conta de que, para o garoto, para o homem em geral, os meios de ensino devem ter um valor profundo e basear-se na mesma natureza humana, para que a instrução não se converta em um jogo superficial, sem influência sobre a mente nem sobre o coração.

Depois do que se disse, não será possível refutar estas perguntas: “É conveniente a instrução?” “Tem de haver escolas?” “Como devem ser?” De acordo com nossa dupla natureza – corporal e espiritual –, nosso objetivo é chegar a ser homens conscientes, razoáveis, sensíveis, reflexivos; devemos, antes de tudo, desenvolver nossa energia interior como seres criados por Deus para a manifestação do divino na vida, sem esquecer, também, que a matéria tem exigências e seus direitos. No humano e no divino, para homens e para Deus, estamos obrigados a crescer em razão e em sabedoria. Deus é nosso Pai e n’Ele somos e existimos. O mesmo ocorre conosco e com as coisas todas da criação: constituímos um templo de Deus vivo. Não esqueçamos que somos chamados a ser perfeitos como nosso Pai que está no céu, e vivamos sempre de acordo com essa verdade. A esse objetivo deve nos conduzir a escola; por isso e para isso é preciso o ensino (Capítulo IV, p. 89).

O que a escola deve ensinar?

O que deve ser ensinado na escola? Em que matérias deve ser instruído o homem e em especial o garoto? Só o conhecimento daquilo que é exigido para a evolução do homem pode conduzir-nos a uma resposta acertada para essas perguntas. Porém, saber o que o garoto é e o que lhe deve ser exigido há de partir, necessariamente, da observação de suas manifestações. Então, segundo essas manifestações, a sua maneira de ser e de produzir-se, em que bases há de ser instruído o garoto? (...)

Dois aspectos do mundo exterior que se apresentam ao garoto: como resultado da vontade e dos esforços humanos ou também

como produtos das energias naturais. Entre o mundo exterior – o mundo dos corpos e das formas – e o mundo interior – o mundo da consciência e do espírito –, a linguagem se apresenta, a princípio, identificada com ambos e, após, separada, pouco a pouco, dos dois, até adquirir sua própria autonomia; porém, por causa disso, servelhes de enlace e de ponto de união.

Consciência, mundo exterior – natureza – e seu intermediário – a linguagem – constituem a tríplice base para a vida do garoto – e também para todo o gênero humano na primeira etapa de sua existência, segundo nos referem os Livros Sagrados. Por isso, o ensino e a escola devem guiar o garoto para aquisição de um conhecimento triplo e unificado, conhecimento de si mesmo em todos os seus aspectos e, por consequência, conhecimento do homem em geral, de sua natureza e suas relações; conhecimento de Deus, eterna condição, fundamento eterno, eterna fonte de nossa essência e da essência das coisas; conhecimento da natureza e do mundo exterior, como produzidos e condicionados pelo espírito eterno.

A instrução e a escola hão de dirigir o homem para que viva e trabalhe de acordo com o conhecimento triplo e unificado. O garoto pela escola e pela instrução – enquanto ser humano, mediante esse conhecimento triplo e que em si mesmo encontra sua unidade –, haverá de elevar-se dos simples impulsos à verdadeira vontade, ao caráter, ascendendo indefinidamente até realizar sua missão e alcançar seu objetivo, até conseguir toda a perfeição possível no mundo (Capítulo V, pp. 90 e 91).

A religião

A religião tende a converter em consciência clara o obscuro pressentimento da unidade primitiva de Deus e de nosso espírito, fundando nessa consciência nossa união cada vez mais íntima com Deus em todos os momentos e circunstâncias da vida. Não é a

religião uma situação fixa e estável da alma. Mas um anseio interior, um processo progressivo. O ensino da religião tem por objetivo despertar, fortalecer, ilustrar essa consciência de que nosso espírito descansa em Deus, depende e procede de Deus. O ensino deve dar-nos o conhecimento da natureza e das propriedades da alma humana em suas relações com a divindade, unindo-se também à essência e à obra divina. (Capítulo V, p. 91)

Essa é a convicção fundamental da religião de Cristo. Esse conhecimento, essa fé permitem que não só os homens, mas também todas as criaturas, todos os seres produzidos como manifestações particulares da unidade de Deus cheguem à plenitude de sua consciência, ao cumprimento de seu destino. Todos os seres têm de realizar sua missão por esse triplo caminho: como unidade, como individualidade e como pluralidade.

A verdade dessa convicção é a única base de toda reflexão e de todo conhecimento; é a pedra de toque de todos os atos e princípio de todo o ensino religioso. Mediante essa verdade, mediante seu estudo e aplicação a coisas reais, a natureza se transforma em um livro divino, em uma revelação de Deus.

A linguagem, o estudo e a ciência dão a essa verdade o sentido profundo da vida interna – não só ao natural, mas também ao especialmente humano. Compreende-se, então, que a vida inteira, com seus múltiplos aspectos e aparências, tem um fundo de unidade, constitui um todo complexo e harmônico. Não é possível, fora dessa convicção, uma educação verdadeira, plena e humana. Da reflexão sobre essa verdade, nascem a luz e a vida, sua finalidade e seu sentido, que em momentos difíceis servem de sustentação e consolo. (Capítulo V, p. 96)

O estudo da natureza

Aquilo que a religião diz revela e manifesta na natureza. A natureza confirma o que Deus nos ensina; o que nasce da considera-

ção do interno se patenteia na contemplação do exterior. O que a religião demanda, cumpre-o a natureza porque a natureza, como todo o existente, não é outra coisa que a revelação de Deus. Nisso consiste o seu sentido. Em Deus se funda e descansa a realidade inteira. Não há nada que não seja da essência e natureza divinas. Cada coisa é, portanto, unidade relativa, do mesmo modo que Deus é, em si e por si, a unidade absoluta. E posto que cada coisa é uma unidade, há de manifestar-se necessariamente da tríplice maneira, revelando-se numa evolução incessante e total.

Nisso se funda toda a consideração, estudo e conhecimento da natureza. Sem Ele, não há verdade e fecunda investigação, não há ciência que nos leve à compreensão fundamental das coisas naturais. O conhecimento vivo e profundo da natureza só é possível para o cristão, para o homem dotado em sua vida e em suas aspirações de um íntimo sentido religioso. Só ele pode ser o verdadeiro sábio. Será um investigador da natureza somente na medida em que, consciente ou inconscientemente, seja também um cristão, ou o que é o mesmo, só na medida em que esteja imbuído de que sua energia divina sustenta e vivifica todas as coisas, de que em todas elas e no próprio homem alenta o espírito de Deus, prestando existência e realidade à natureza inteira e iluminando a mente humana para que possa contemplá-lo em sua essência e em sua unidade, no menor dos fenômenos e na totalidade do universo.

A relação que existe entre a natureza e Deus assemelha-se à que existe interna e espiritualmente entre uma obra bela e o artista que a executou: e de um modo mais imperfeito, pode também ser comparada à relação que há entre qualquer produto humano e o autor que o deu forma. (Capítulo VI, p. 98).

Observemos, também, que a obra do artista encerra o espírito e o caráter, a vida e o ser da personalidade criadora; respira nela – como se diz comumente –, num profundo sentido, e, assim mesmo, o homem que a produz não perdeu nada da integridade

de sua natureza, mas teve seus sentidos e suas mais puras energias ainda mais aumentadas. Do mesmo modo, a essência de Deus permanece inteira e incólume, mesmo sendo a fonte de toda a existência, mesmo que todos os seres sejam mais que manifestações da divindade que nele se alimenta. Nenhuma parte material, nenhum fragmento do espírito humano se transporta à obra de arte, mesmo que essa expresse e manifeste toda a alma do artista e seja também capaz de transmiti-la aos demais, de refleti-la, estendê-la e desenvolvê-la em outras almas. Essa mesma relação que há entre o espírito humano produtor e as obras por ele produzidas existe entre o espírito de Deus e a totalidade da natureza. O espírito de Deus vive na natureza, trabalha na natureza, se expressa, comunica-se, desenvolve-se por meio da natureza e, apesar disso, a natureza não é o corpo de Deus. O espírito artístico, o espírito a que a obra de arte deve sua existência, é o mesmo espírito do artista, uno e indivisível; porém, uma vez emanado do artista vive e atua independentemente, sem deixar de ser esse mesmo espírito essência da personalidade humana. (Capítulo VI, p. 99).

Mesmo a obra de arte, a obra humana, a obra da natureza, a obra divina podem desaparecer e destruir-se, enquanto o espírito que nelas vive e atua não só permanece intacto, como se desenvolve e progride. Somente, então, se manifesta com plenitude e liberdade. Mesmo as ruínas de alguma obra humana extraordinária são consideradas obras de uma gigantesca energia individual, do resultado dos esforços conjuntos de um grande grupo de pessoas, resultado que cada um contribui mais ou menos inconscientemente, fazendo do seu objetivo pessoal o fim coletivo; essas ruínas não deixam de falar às gerações futuras, animando-as e fortalecendo-as, dando-lhes a consciência de sua própria força com o exemplo da antiga energia, do poder – não somente exterior – mas também da grandeza espiritual dos antepassados. De uma maneira análoga, os restos colossais das montanhas pregam a grandeza de Deus. O homem se eleva e se

fortifica com sua contemplação, como a hera que, arrancada de um campo vigoroso, toma dele força e sustento para sobreviver e ascender até o alto. Em todas as partes observamos entre o artista e sua obra, assim como entre Deus e a natureza, as mesmas relações vivas, íntimas e profundas. (Capítulo VI, p. 100 e 101).

Dessa forma, na contemplação da própria vida e da evolução individual comparada com a evolução total da humanidade, pode encontrar-se a verdade de que a vida íntima de cada um reproduz toda a história espiritual do gênero humano; por sua vez, toda a humanidade pode ser considerada como um só homem, observando-se nela os sucessivos graus do desenvolvimento individual. Sob esse ponto de vista, os acontecimentos históricos tenderiam, em suas grandes linhas, a um enlace necessário – o que, todavia, apenas se suspeita e não tem sido exposto de maneira profunda e sem interpretações arbitrárias. (...) (Capítulo VI, p. 102).

A superior e exemplar significação que, para nós, tem a observação da natureza – sobretudo quando comparamos os processos e manifestações dos seres com os nossos próprios processos e manifestações – encontra seu fundamento indubitável e evidente no fato de que a natureza e o homem derivam de um mesmo único e eterno ser e de que se desenvolvem, mesmo que em distintos graus, segundo os mesmos princípios e leis.

O estudo da natureza e o estudo do homem, associados com a evolução geral da humanidade, aclaram-se e completam-se mutuamente. A compreensão clara da relação que existe entre o espírito humano, que condiciona e cria a obra exterior produzida, ajuda-nos a entender aquela outra relação entre o espírito criador de Deus e a natureza, que é sua obra. Dessa maneira, entende-se como o limitado procede do eterno; o corpóreo, do espiritual. Mas, sendo o homem por natureza finito, não necessita do auxílio dos membros exteriores – o uso de seus braços e suas mãos – para produzir, para manifestar-se em obras. Também a palavra, o olhar e mesmo a

vontade criam, formam e realizam. Mesmo que o homem seja como criatura uma natureza finita, pode, sem meios materiais, dar forma à matéria. Para encontrar uma prova dele, bastará seguir toda a série de fases, toda a graduação de manifestações que vão desde o íntimo pensamento não corporificado até a palavra expressiva e até escrita. Desse modo, o homem pode compreender – por fatos, e não por conceitos, porém isso é o mais difícil – a produção do eterno e corporal pelo interior e espiritual somente se fixado na evolução de seu próprio pensamento íntimo, até manifestar-se em efeitos e consequências exteriores. (Capítulo VI, p. 102 e 103).

As formas geométricas

Até aqui tratamos da essência e dos efeitos da natureza, observada em sua totalidade, em seu conjunto como imagem e expressão do espírito de Deus. Assim é internamente considerada a natureza. Porém, geralmente, a consideramos de uma perspectiva externa, e então ela se parece como uma pluralidade de coisas particulares, isoladas, sem conexão: cada uma delas tem uma forma peculiar, sua evolução peculiar, sua finalidade. Não nos detemos em que essas coisas particulares, exteriormente separadas, sejam os membros intimamente relacionados de um grande organismo natural, de um todo harmônico, coerente, animado, que é a natureza mesma. Essa visão externa da natureza – separada e sem relação com suas diversas partes, com os distintos seres, com os fenômenos particulares – poderia comparar-se à visão de uma grande árvore em que se considera cada uma das folhas como isolada de todas as demais, sem nenhuma relação, nenhum ponto que unisse umas folhas com as outras, uns ramos com outros ramos, as pétalas com o cálice da flor, os estames com os pistilos. (Capítulo VII, p. 105)

A essência de todos os seres naturais, apesar das peculiaridades e diferenças que os separam, é a energia, a força. Dessa energia provém toda a pluralidade de manifestações particulares. (...)

Toda particularidade e pluralidade, porém, exigem da energia, da força, um segundo elemento, sem o qual não seria possível formar a realidade: a matéria. Isso quer dizer que todos os seres da terra, todas as formas naturais nasceram de uma maneira igual em si mesma, igual por seu contexto e suas relações, tanto no grande como no pequeno, igualmente modificável e transformável no todo; matéria animada por uma força regular, constante, sempre igual a si mesma, pelo influxo exterior do sol, da luz, e do calor. Essa matéria está subordinada às grandes leis naturais, segundo as quais o geral nasce da existência do particular.

As particularidades e a pluralidade das formas naturais do mundo nos levam da mesma forma que a intuição interna indivisível. A matéria e a força, a matéria e a energia – que, partindo de um ponto, atua em todas as direções – condicionam-se mutuamente; nenhuma das duas pode existir sem a outra e, rigorosamente falando, nenhuma das duas pode ser pensada sem a outra. (Capítulo VII, p. 106)

A incessante mutabilidade da matéria, até em seus íntimos pormenores, tem seu fundamento na tendência expansiva da força que dentro dela existe, tendência originariamente esférica, isto é, que partindo de um ponto, atua e se desenvolve espontaneamente de uma maneira igual em todas as direções. (Capítulo VII, p. 106 e 107)

A esfera

A esfera será o resultado no espaço, o produto físico, se admitirmos que a força se desenvolve livremente em todas as direções. Por isso o esférico – os corpos redondos – são, de uma maneira geral, as primeiras e as últimas entre as formas naturais. (...)

Em meio à pluralidade das coisas, em meio às diferenças aparentemente irreduzíveis das formas naturais, aparece a esfera como figura primitiva, como unidade de todas essas formas do universo. A esfera não se parece com nenhuma outra das figuras, mas contém em essência todas as condi-

ções e as leis. A esfera é o informe que dá forma. (...) Considerando a essência da força, sua tendência constante, seu resultado necessário, veremos que todas as formas expressam essa essência da esfera de todas as maneiras peculiares possíveis, em todos os possíveis aspectos, diversificações e relações. A essa ação espontânea, omnilateral (esférica) da força, une-se também, como manifestação natural ligada à matéria, outra tendência expansiva e reguladora que se manifesta desde o maior até o menor; a magnitude, a distinta quantidade de ação da força, sua distinta tensão nos vários sentidos (Capítulo VII, p. 107).

(...) Nessa tripla manifestação da essência da força em união com aquela tendência natural à forma pela matéria, cada um dos seres, cada uma das formas naturais e, por consequência, a pluralidade dos mesmos tem seu fundamento (Capítulo VII, p. 108).

Os cristais

Uma mesma força atua em uma mesma matéria, repartindo-se em múltiplas manifestações particulares, mas mantendo-se indivisível; segundo a lei da forma, predominam algumas relações, umas de extensão, outras de dimensão do espaço. Assim condicionam-se as distintas manifestações das figuras sólidas – cristalizadas –, as várias estruturas – fibrosas, radiadas, granuladas, laminares etc. Por outro lado, em uma mesma figura relativamente grande, existem pontos e partes através dos quais se forma a figura – a lei de sua formação, a plena realização de suas respectivas formas. A lei de formação também pode manifestar-se através de uma ou de várias relações de extensão (Capítulo VII, p. 108).

Todo o processo natural da evolução da forma sólida coincide com a evolução do espírito e da alma humana. O homem, da mesma forma que os cristais, mostra-se primeiramente, mais unilateral, mais parcial, mais imperfeito; pouco a pouco,

alcança a omnilateralidade, a harmonia, a perfeição. Esse paralelo entre o processo evolutivo da natureza e do homem é, como todos os análogos, do maior valor para o próprio conhecimento e para a educação de si mesmo e dos demais. Não deixa de projetar luz sobre o desenvolvimento da humanidade e sobre a obra educativa – dedicando a essa, procedimentos adequados. Também o mundo dos corpos sólidos, como o espírito, está cheio de ensinamentos: o que os olhos da alma veem no espírito de um modo interior, contemplam nos sólidos de modo exterior (Capítulo VII, p. 109).

O cubo

Toda força atua partindo de um ponto, para frente e para trás, avançando e retrocedendo; assim, em si e por si mesma, a força traça limites em todos os sentidos; retos e circulares. Porém, a força, ao manifestar-se sem obstáculos exteriores, segue sempre uma lei: a de que atua nos dois sentidos de uma mesma direção – às vezes, apesar de terem direções diferentes, as linhas, partindo de um mesmo ponto, podem direcionar-se a diferentes sentidos, mas haverá entre linhas a mesma distância, ou seja, entre elas há ângulos retos, de modo que a relação de independência e dependência determina um perfeito equilíbrio (Capítulo VII, p. 109).

O octaedro

Vamos agora, passo a passo, desde o estudo do cubo ao de todas as demais figuras que dele se derivam. Os pontos, vértices do cubo, desenvolvem-se como superfícies – as superfícies manifestam-se como pontos. Existe outra figura em que apareçam como três vezes duas arestas ou linhas. No cubo, os seis extremos das três direções duplas da força se apresentam como seis faces ou superfícies e, no octaedro, como vértices ou pontos. Por necessidade, tem de existir também outro corpo no qual as três duplas direções apareçam como arestas ou linhas (Capítulo VII, p. 111).

O tetraedro

Aquelas três duplas direções fundamentais da força se exteriorizam no cubo, por três vezes, duas faces ou superfícies, e no octaedro, por três vezes, dois vértices ou pontos. Existe outra figura em que apareçam como três vezes duas arestas ou linhas. No cubo, os seis extremos das três direções duplas da força se apresentam como seis faces ou superfícies e, no octaedro, como vértices ou pontos. Por necessidade, tem de existir também outro corpo no qual as três direções apareçam como arestas ou linhas.

Esse corpo é o tetraedro. Sua essência está determinada em relação e por comparação com o cubo e o octaedro. O interior que se expressa por seu exterior no tetraedro é fácil de descobrir, deduzindo-se do anterior estudo do cubo (Capítulo VII, p. 111 e 112).

Outras figuras

No lugar do dois, agora se apresenta o três: com isso, inicia-se e condiciona-se toda uma nova série de corpos cujo desenvolvimento e estudo devem preceder o desenvolvimento e estudo das figuras com três dimensões fundamentais equivalentes (Capítulo VII, p. 113).

(...) Com isso, ficam determinadas as condições fundamentais para o conhecimento, intuição de todas as figuras com três direções fundamentais equivalentes. O mesmo ocorrerá se considerarmos cada corpo isolado, se atendermos às suas relações e intersecções respectivas (Capítulo VII, p. 114).

Figuras compostas

Temos visto repetidas vezes que, segundo as leis naturais do desenvolvimento da força, os pontos são propensos a manifestar-se como arestas e como superfícies, ou vice-versa. De acordo com essa e outras leis e condições necessárias, os corpos sólidos que temos descrito, derivados da essência da ener-

gia, transformam-se com a mesma estrita regularidade nos outros corpos perfeitamente determinados, entre os quais existem formas de transição, continuando-se, assim, o processo, até chegar às figuras cada vez mais próximas à esfera.

As três direções já citadas desenvolvem-se em séries de corpos, de três em três elementos, sendo infinitas as combinações ou inumerável a multiplicidade dessas combinações, se bem que todos e cada um se achem necessariamente condicionados pelas determinações e pelas leis citadas e que o ciclo dessas formas esteja rigorosamente fixado. Todavia, dentro das tendências gerais da energia e das regras particulares de sua atuação, as diferentes figuras até aqui estudadas podem desenvolver-se segundo distintas relações de extensão, predominando o comprimento, a largura e a profundidade (Capítulo VII, p. 116).

As formas de vida

A essência da energia é acompanhada pela dupla tendência de dentro para fora e de fora para dentro – atividades que se condicionam reciprocamente. A energia, ao partir de uma unidade, de uma determinada unidade sensível, desenvolve uma multiplicidade, que se refere à unidade primeira. Assim se origina uma dupla corrente desde o exterior e desde o interior, que modifica a rígida estrutura da matéria. A tendência de fora não se confunde com a de dentro: elas se diversificam em duas fases, em dois momentos distintos; derivam-se de um determinado centro sensível e, em determinado momento, separam-se; em outro, reúnem-se, unificam-se – um fluir e um refluir, um ondular, um soltar de energia, perceptível na matéria e pela matéria.

No corpo sólido, as duas correntes, de dentro para fora e de fora para dentro, identificam-se em cada instante, formando uma indivisível unidade. Daí provém sua imobilidade. Se, ao se separarem as correntes, predominar uma delas, altera-se o estado dos cor-

pos sólidos, transformando-os em fluidos ou aéreos. Como se deseja que essa evolução dos corpos ocorra no sentido de maior liberdade, de mais ativa relação entre o interno e o externo, essa evolução exige também um maior desenvolvimento de energia, através do qual se atinge o grau máximo de sua independência, quanto mais rápida for a pulsão do fluxo e do refluxo. Esse movimento perene de uma força, que se desenvolve em torno de um determinado ponto sensível, é o que se denomina vida. O ponto que representa essa vida com atividade própria, que a exala exteriorizando-a em múltiplas manifestações, chama-se coração (Capítulo VIII, p. 119).

A energia organizada exige, como temos dito, uma matéria organizada, e ambas reclamam e condicionam, por sua vez, uma forma também organizada. As formas a que temos chamado vivas – os tipos vegetais, as plantas, em que a vida se acha dependente da matéria – desenvolvem-se de uma maneira predominantemente radiada, mantendo-se, todavia, a lei de seu desenvolvimento muito próxima à dos sólidos geométricos, superando-os em um estado organizado da vida e pela vida (Capítulo VIII, p. 120 e 121).

A essência da força elevada à vida manifesta-se com exterior repouso na planta. São vegetais como a flor da natureza. E assim, ao chegar à época da floração e dos frutos, desprende-se a planta de seu interior e de sua unidade. Assim também ocorre na etapa seguinte, no novo e mais elevado reino da natureza, onde a energia viva se transforma em energia viva. Todo o exterior se interioriza, a pluralidade se reduz à unidade, reconcentrando-se a força novamente em uma semente, em uma forma esférica.

Por isso, os animais inferiores parecem sementes vivas e apresentam formas esféricas de uma grande simplicidade. A lei do indivíduo se reproduz, assim, no todo já que o conjunto do seres da Terra, apesar de ser só uma parte ante a imensidade da natureza, forma um todo relativamente fechado, independente e complexo na multiplicidade de seus membros e partes.

As formas da energia transformadas em vida, as formas viventes, os animais, constituem também grandes unidades organizadas. Neles se manifestam, aplicadas de maneira própria e especial, as leis gerais da natureza (Capítulo VIII, p. 125).

O conhecimento das leis que regem a essência das formas sólidas e vitais é imprescindível para a educação do homem. Muito ele pode obter do ensino – guia, orientação e consolo –, do estudo da natureza e dos fenômenos das formas. Por isso, o homem, na infância e no período escolar, deve ser iniciado no conhecimento da natureza, considerada como unidade em toda sua pluralidade, como um conjunto vital e expressão magnífica de um só pensamento de Deus.

A natureza é um todo: apresenta-se perenemente como um todo que, em múltiplos sentidos, e a partir de cada ponto, se manifesta. Assim o homem deve aprender a vê-la desde os seus primeiros anos. Sem a intuição e o conhecimento dessa unidade que a procede e de que deriva toda a pluralidade, não é mais possível, nem para a infância, um estudo sério da história natural, um ensino verdadeiro desse ramo da ciência, do qual até hoje não existem apenas mais que o nome e alguns fragmentos isolados e superficiais.

E unidade é o único que o coração do menino anseia, o único que tanto na infância como na maturidade, pode satisfazer o espírito humano. Se o jovem sensível e cheio de vida põe-se em contato com a natureza, mostrando-lhe a pluralidade de seus aspectos e a variedade de seus fenômenos, não tardará a perguntar-se pela unidade superior e interna que condiciona a natureza (Capítulo VIII, p. 127).

As matemáticas

O homem busca um ponto firme de partida e um guia seguro para chegar ao conhecimento da interna conexão que existe na multiplicidade dos fenômenos naturais. Esse ponto de partida não pode encontrar-se mais que nas matemáticas, expressão da lei e da regularidade, já que nelas o múltiplo se encerra e desenvolve. A

matemática equivale à doutrina ou à ciência do conhecimento; seu estudo conservou o mais alto lugar durante milhares de anos e, na época em que parecia haver perdido esse lugar, resplandeceu com uma auréola gloriosa que, brotando de seu interior mesmo, engrandeceu-se como nunca.

Na realidade, a que devem as matemáticas terem mantido sempre sua supremacia no organismo das ciências? Quais são a essência, a origem e o valor da matemática?

A matemática pertence por igual ao mundo interior e ao mundo exterior, ao homem e à natureza. Assim como é produto do puro espírito condicionado pelas leis do pensamento, das quais é expressão visível, também se encontra, com independência do espírito humano, nas formas objetivas, nas figuras reais, nas relações do mundo exterior e nos fenômenos da natureza. A natureza, na pluralidade de suas formas e figuras, é exterior ao homem, é independente dele; todavia encontra sua equivalência no interior do espírito e nas leis do pensamento. E a matemática apresenta-se como laço de união entre o mundo externo e o interno, entre o percebido e o pensado, entre a natureza e o homem. Essa será a grande missão da matemática através dos séculos, apesar de o mundo interno e o externo se acharem em relação de condicionante e condicionado: missão altíssima por sua mesma natureza, à qual, desde as origens do gênero humano, deve a matemática sua existência e seu sentido (Capítulo IX, p. 131).

A matemática não é nem uma ciência morta, encerrada em si mesma, nem tampouco, uma mera soma eventual de princípios e verdades superficialmente reunidos e ordenados; mas constitui um todo, um conjunto vivo e fecundo, renovado sempre, ligado ao desenvolvimento e progresso do espírito humano em suas relações com a unidade e a pluralidade, com a intuição e o conhecimento.

A matemática é a manifestação visível do pensamento puro, é a expressão das leis e normas do espírito, é uma unidade viva,

produto da necessidade e da liberdade. Não resulta, portanto, em uma ciência estranha à vida nem em uma ciência derivada da vida, concretude da vida mesma. A essência da matemática se revela na vida e pela vida (Capítulo IX, p. 131).

Devem estudar-se as matemáticas muito mais em seu aspecto físico e dinâmico do que como resultado da energia e da natureza. Será, então, essa a ciência de maior valor educativo e guiará não só ao conhecimento da natureza material, mas também ao da essência e virtualidade do espiritual, das leis da sensibilidade e do pensamento do homem. Para isso, serve especialmente o estudo do curvilíneo, do esférico etc.

Não é possível uma educação verdadeiramente humana sem as matemáticas ou, pelo menos, sem aprofundar na ciência dos números, a qual deve englobar, mesmo que só como pequeno complemento, algumas noções acerca das formas e volumes. Sem a matemática, o ensino seria inevitavelmente fragmentário, não permitindo aquele pleno desenvolvimento a que se destina o espírito humano. Como o ensino não pode renunciar à suas aspirações – pois, ou se sentiria um vazio, ou se perderia em vãos anseios, ou se fatigaria de um esforço inútil –, trataria de adormecer suas energias. Portanto, a matemática é tão essencial ao entendimento como a religião, ao coração humano (Capítulo IX, p. 133).

A linguagem

Religião significa viver de acordo com as exigências do sentimento, falar e sentir em tudo a unidade; natureza significa conhecer a particularidade em si; em suas relações mútuas e com o todo, investigar segundo o que o entendimento pede; e a linguagem significa expor a unidade de todo múltiplo, do interior, coesão de todas as coisas, esforçar-se conforme a razão dita. Os três formam um conjunto indestrutível; portanto, a formação unilateral de um deles sem os outros origina anulação ou, pelo menos, rup-

tura da unidade da essência humana. A religião esforça-se para conhecer o ser, e assim o faz; a natureza pretende conhecer a essência da força e seus efeitos e fundamentos; a linguagem quer conhecer a via como tal e como um todo. (Capítulo X, p. 134)

A exposição e manifestação espontânea do interior ao exterior por meio do que é exterior se chama linguagem. (...)

O íntimo do homem, porém, é uma coisa sempre ativa e em movimento: a vida. Portanto, as propriedades e manifestações da linguagem têm que ser conhecidas por meio do som e das palavras. Uma linguagem perfeita deve ser uma exposição ligada ao interior do homem, devendo fazer notar seus menores movimentos.

A linguagem tem que estar em movimento incessante para que o homem seja conhecido totalmente. Esse homem, membro da natureza, leva em si a essência da linguagem, expressando, através da linguagem, sua própria essência e a da natureza. É, pois, a linguagem a representação total do mundo interior e exterior humano. E o interno do homem é o mesmo que o interno da natureza, lei, necessidade, espírito, divindade, aparecendo no externo; por isso, a linguagem deve dar a conhecer a lei de tal modo que estejam nela as leis totais do mundo interno e as do externo, em conjunto e separadamente (Capítulo X, p. 135).

Da mesma maneira que das vozes tônicas saem sons completos, ou materiais, na linguagem as palavras aparecem como imagens dos objetos e como expressões de ideias, chegando a formar conceitos fundamentais, sistemas de conceitos. As letras não são coisas mortas cuja reunião causal origina palavras, mas designam conceitos fundamentais de caráter psíquico-físico-matemático, tendo significação em si mesmas, resultando a palavra como uma reunião de letras, segundo certas leis; cada relação, cada objeto, cada propriedade, etc. apresenta-se a nós como um todo conceitual (...). (Capítulo X, p. 137).

De tudo isso resulta patente a grande importância da unidade da linguagem e sua formação não caprichosa nem artificial, assim como a significação dos idiomas e de seu estudo. Não tem que formar, todavia, um sistema com as vozes da linguagem, bastando que o menino se fixe nelas para que descubra outras novas que não indicamos; com o falado basta que se notem as propriedades matemáticas, físicas e psíquicas do idioma que o convertem em imagem do mundo interno e do externo.

E tais propriedades, que no nosso idioma podem ver-se, não são exclusivas desse, mas que também existem nas palavras gregas e latinas que a ele passaram, também com as particularidades próprias desses idiomas, mostrando-se uma unidade nas relações do alemão, grego e latim, como entre o homem, seu corpo e sua alma.

Conseguiríamos chegar, tanto nós como nossos filhos, a uma unidade da linguagem mais fundamental se no ensino dos idiomas fizéssemos mais patente, nossos meninos, a ligação que existe entre as palavras e as coisas; desse modo, não seria a linguagem um conjunto de palavras e sons, mas um conjunto, um todo de coisas, e poderíamos chegar a conhecer a essência das coisas e das palavras mesmas; nosso idioma seria uma verdadeira linguagem da vida de tal modo que produziria vida, havendo, por sua vez, procedido dela. De outra forma, limitando-nos a seu estudo exterior, será sempre uma coisa morta e vazia (Capítulo X, p. 138 e 139).

Os sinais gráficos

Por meio da religião, da natureza e da linguagem, o menino e o homem, normalmente desenvolvidos, se acham no centro de toda a vida, porém não podem fixar em seu pensamento a variedade de fatos nem relacioná-los com o lugar e o tempo, de maneira que há sucessos que ameaçam escapar de seu espírito, envoltos com outros. Uma nova e mais rica vida se desenvolve no seu interior, tanto que lhe parece incompreensível inundado por ela, penetrado como por

uma segunda vida independente e própria, de que adquire consciência; então, nasce nele a imprescindível necessidade de arrancar ao esquecimento as flores e os frutos de sua vida inteira, tão rica como facilmente desvanece, e as formas de vida exterior que passam ante seus olhos, fixando-as por signos, em seu aspecto local, temporal etc.

Do mesmo modo que no espírito humano, a escrita e a leitura se desenvolvem em cada indivíduo, pois cada homem está sujeito, em sua evolução, a leis idênticas às que regem a evolução da humanidade. Respondendo às exigências de uma vida predominantemente externa, são criados os hieróglifos, e às exigências de uma vida predominantemente interna, a escrita de ideias, de letras. Essa e aqueles supõem uma vida rica, externa e interna; só assim se produz a necessidade de escrever e assim se produz também em cada menino e em cada homem.

Assim é que os cuidados dos pais e professores devem tender a enriquecer tudo o que possa a vida interior de seus filhos, não tanto por sua multiplicidade como por sua significação; de outra forma, se a escrita e seu ensino não respondem a certa necessidade interior, converter-se-á a língua nacional, considerada agora tão importante, em algo formal, estranho, sem vida (Capítulo XI, p. 141).

Por escasso que seja o que tenha ficado das primeiras relações e formas fundamentais dos signos caligráficos e por muito que tenha desaparecido das leis geradoras de tais uniões e relações necessárias, aparecem, no entanto, algumas formas fundamentais supervivas, mostrando, categoricamente, sua relação íntima com a significação dos elementos das palavras. Assim, o *O* serve para designar o que está completamente isolado. Assim, o *S* indica a ideia do que retrocede sobre si mesmo, como sua figura. Nos signos da primitiva escrita fenícia e, mais tarde na romana, há uma relação natural e determinada entre a forma do signo e a ideia que expressa.

E ainda que não houvesse necessidade de falar de tais relações, teria de conservar seus reflexos para o fim do ensino, porque de

maneira nenhuma deve ser conduzido o homem até uma relação causal em que não compreenda, pelo menos, a possibilidade de falar o fundamento necessário da mesma; por isso, é tão mecânico e vazio de vida o sistema que hoje se segue para ensinar a escrever. Como nossas letras de imprensa, chamadas góticas, têm origem nas romanas, acrescentados certos traços, e como estas procedem das de escrita corrente (segundo pode ver-se só lendo algum documento dos séculos passados), resulta convenientemente em máximo grau unir no ensino da escrita o das letras maiúsculas latinas, comparando-as com as outras e derivando delas estas. Os frutos desse método mostram sua correspondência com a natureza dos meninos, sendo mais tarde estudadas em seus fundamentos (Capítulo XI, p. 142 e 143).

A arte

(...) a matemática se aplica, sobretudo, à reflexão do exterior no interior, de conformidade com a lei, e, finalmente, às manifestações da natureza; por isso, a matemática é intermediária entre o homem e a natureza e atém-se à inteligência predominante. A linguagem, que se refere à manifestação do interior percebido, dirige-se à razão. Porém, para a completa exposição da essência humana total, falta a da vida interior em si mesma, do sentido da alma, e isso é a arte, manifestação do interno do homem, da essência do homem mesmo.

Todas as ideias humanas, exceto uma só, são ideias de relação e se empregam relativamente, isto é, todas as ideias estão em mútua relação e dependência, aparecendo separadas só em pontos terminais. Também na arte há uma parte que toca à matemática, à inteligência; outra à linguagem, à razão; outra terceira que resulta formando um todo com a religião. Como aqui tratamos da educação do homem e da arte só no que a ela se refere, não poderíamos estudar todas essas relações.

Estudaremos a arte neste nível, só em sua unidade final, como manifestação, aquilo que vive no interno, o que constitui sua vida

mesmo, que deve aparecer de distintas maneiras, segundo a matéria à qual vai se subordinando. Essa matéria só pode apresentar-se como movimento que se ouve, desaparecendo em seguida, ruído; ou visivelmente, por linhas e superfícies, cores; ou perceptivelmente corporal, matéria propriamente dita. Também aqui falamos da relação mútua, dos trânsitos inumeráveis de umas coisas a outras na realidade (Capítulo XII, p. 144).

(...) Disso se deduz, sem dúvida alguma, que o sentimento artístico, a arte, é uma disposição natural comum a todos os homens, que deve ser cultivada desde cedo, ao menos na época da juventude.

Dessa maneira, um homem cujas faculdades espirituais não se dirijam especialmente pelo lado da arte não chegará a ser um artista, porém poderá apreciar as obras dos demais e, por meio da formação recebida na escola, estará em condições de elevar-se à contemplação das obras estéticas (Capítulo XII, p. 145).

O sentimento religioso

Somente esse ensino religioso, repousando na união espiritual de pais e filhos, tem fundamentos estáveis e é frutífero, cheio de bens para todos, despertando no menino, por meio de relações vitais felizes, o sentimento da vida e o poder de olhar claramente para o interior. Não se receie de que algum objeto dessa vida pareça, pela sua essência e elevação, incompreensível para o sentimento interno do menino; sempre que a forma de exposição seja para ele acessível, tal fato será entendido em todo o seu sentido (Capítulo XIV, p. 152).

O ensino religioso deve seguir melhor este outro princípio: fazer ver o menino e o homem na vida toda, na natureza e na humanidade (...). Para ensinar isso de uma maneira gráfica, os meninos devem fazer as analogias entre os fenômenos e condições de desenvolvimento de uma árvore e o desenvolvimento espiritual de um homem; cada nível de desenvolvimento, por perfeito e

excelente que seja, em sua ordem, deve desaparecer quando aparece um nível mais alto; a proteção dos botões das árvores cai para que nasçam os ramos, as flores perfumadas, apesar de que essas ficam expostas ao tempo, áspero às vezes, de primavera; caem as flores para dar lugar aos frutos, amargos e invisíveis a princípio e chegados estes a ser excelentes e saborosos para o prazer do homem, caem, apodrecem, a fim de que nasçam novas plantas e árvores de seiva jovem (Capítulo XIV, p. 153).

Máximas e orações

É certo que os sentimentos e pensamentos religiosos brotam do espírito humano e também do menino que tem vivido em uma relação de respeito com seus pais. A princípio esses sentimentos se apresentam na alma do homem e do menino como percepções e efeitos sem nome nem forma, sem expressar o que são; unicamente se vê que elevam a vida e chegam à alma; é, pois, muito conveniente e fortalecedor achar palavras para esses sentimentos a fim de que não se amortizem e se aniquilem, dissolvidos neles mesmos.

E não se pense que um sentimento estranho possa ser explicado ao menino com palavras estranhas. A religião tem as propriedades do ar puro, do sol claro, da água límpida; todos os seres terrenos a desejam, resultando em cada um com forma, figura, cor e expressão de vida distintas. Tomada uma máxima religiosa que esteja ao alcance dos meninos, deixa que seis, doze ou mais delas se apropriem, e desse modo tereis feito brotar na árvore da vida de cada um deles um novo ramo que crescerá como se fosse seu próprio (Capítulo XV, p. 156).

O cuidado do corpo

Não acreditamos que o homem, particularmente o menino, conhece seu corpo por estar tão próximo a ele, por usar seus membros, por formar com ele um todo. “Não sejas tão desen-

gonçado”, ouvimos dizer tão frequentemente de garotos pertencentes, sobretudo, a classes sociais em que o exercício corporal completo não está bastante atendido. Há homens cuja formação espiritual não pressupõe equilíbrio com a corporal, que não sabem o que fazer com seu corpo em circunstâncias e momentos dados; para alguns, seu corpo é uma carga, um fardo.

A atividade doméstica ajuda muito a adquirir agilidade corporal, apesar de geralmente ser tão descuidada e, na maioria das vezes, só em parte cumprida. Assim o homem deve conhecer não só suas faculdades, mas também o meio de usá-las; só assim se conseguirá uma formação do espírito. (...)

As consequências da formação completa do corpo, como portador do espírito, são seu vigor e agilidade em todas as ocasiões, em todas as tarefas, sua conservação e porte externo. (Capítulo XV, p. 158)

O corpo e o espírito exigem atividade intensa, corporal e espiritual, trabalhando sobre o espírito do corpo, e só há verdadeira vida quando ambas as atividades estão ordenadas e em mútua união.

Aos exercícios corporais também é proposto outro objetivo importante: encaminhar os homens e os meninos ao conhecimento vivo da estrutura do corpo, sentindo todos os seus membros em relação ativa. Se a isso forem agregados desenhos que representam essa estrutura, certamente favorecerá o conhecimento e o cuidado do corpo (Capítulo XV, p. 159).

O mundo exterior

O procedimento de ensino é o seguinte: a lição começa indicando o objeto, mesmo que já conhecido. Assim, por exemplo, indicando a mesa, pergunta: “O que é isso?” e, sinalizando a cadeira: “O que é isso?” etc.

Agora a pergunta compreensiva: “O que vê tu ou o que vocês veem na casa?” (...) O professor escreve no quadro os objetos

nomeados, repetindo, em coro com os meninos, seus nomes.

Depois pergunta:

– A mesa e a cadeira estão para a casa na mesma relação que a janela está para a porta?

– Sim. Não.

– Por quê? Por que não? (Capítulo XVII, p. 160)

(...) Depois de o aluno ter nomeado todas as partes da casa, dizem em coro com o professor:

– O corredor, quarto, cozinha, escada, sala, adega etc. são partes da casa.

A repetição das coisas em coro e seguindo o professor é muito importante como exercício de compreensão, intuição, designação e aquisição da palavra (Capítulo XVII, p. 161).

(...) – A casa tem suas partes determinadas: quartos, peças, a casa mesma é, por sua vez, uma parte de um todo maior?

– Sim da granja.

(...) – Assim como a casa e o curral são parte da granja, é essa uma parte de um todo maior?

– Sim do povoado (Capítulo XVII, p. 162).

Partindo disso, desenvolve-se o conhecimento da geografia como novo objeto de ensino. Da consideração do mundo exterior derivam os conhecimentos das coisas particulares de certas áreas do ensino, o mesmo que das espécies de plantas. Isso pode ser identificado caso se desenvolva um procedimento com igual precisão tanto quanto o ponto de onde partem as ramificações das plantas (Capítulo XVII, p. 163).

Depois, voltemos ao curso do ensino do mundo exterior. (...)

Busca vários objetos próximos, observando-os bem, compare-os e vê se há diferenças fundamentais que os reúnam ou os separem; por exemplo, a árvore, a pedra, o rio, o pássaro, o carvalho, o cervo, o pinheiro, o trovão, o raio, o ar (Capítulo XVII, p. 164).

Sob essa relação, podem ser estudados os animais, plantas e fenômenos naturais; (...).

Com isso, pode-se unir o conhecimento detalhado dos seres e a história natural, que se ocupa das propriedades internas e da vida dos seres como novo objeto de ensino, passando pela física ao estudar os fenômenos naturais como dependentes da ação das forças, etc. Também o estudo dos minerais conduz ao da física. Esse trânsito do mundo exterior ao da história natural e física convida ao estudo dos animais próximos, úteis e prejudiciais (...). E assim, como até aqui se têm considerado os seres naturais segundo as relações mais visíveis – tais como os referentes de lugar, tempo, meio e manifestações da vida – agora, o estudo de cada uma também pode considerar-se obras humanas (Capítulo XVII, p. 166).

Dessa maneira, o aluno, depois dessa vivência, volta à casa e à família, ponto de partida para considerar o mundo exterior; coloca-se no ponto central de todos os esforços humanos; porém, olha-a de outro modo, mesmo que só a tenha visto por seu exterior. Encontra o homem, em suas relações, com as coisas do mundo e se encontra a si mesmo.

Esse procedimento de ensino serve para nos mostrar que todo o ensino – partindo do homem, do aluno e objetos que o rodeiam – volta-se a referir ao homem, devendo retornar a ele.

Não é necessário, para o bom entendedor, dizer que as respostas indicadas pelos alunos devem ser dadas em sua completude e estabelecer a relação mútua; o aluno deve ser trabalhado no sentido de ampliar cada vez mais seus conhecimentos.

Tampouco devo advertir que o ensino tem de adaptar-se completamente às condições do aluno e, por isso, fica excluído o que está fora de seu círculo de vida. A lei e o método de ensino devem envolver tudo o que a natureza oferece ao observador. No entanto, algumas relações análogas – do comércio ou das mais altas atividades espirituais do homem – devem ser estudadas por todos

os meninos e, quanto mais longe estejam da vida de alguns, tanto mais necessário será interpretá-los e fixá-los para que sirvam a seu desenvolvimento progressivo. Sabe-se como são importantes a formação e cultura geral para a meditação do habitante do campo, ao menos exteriormente; assim, não só a observação, mas a compreensão e o domínio das mais elevadas relações que há na vida e na natureza, são, cada vez mais, o que devem ser: uma obra de redenção do gênero humano (Capítulo XVII, p. 171 e 172).

(...) O menino só irá adquirir conhecimento ao longo do processo educativo, o que é demonstrado pelo emprego desse método criado, em grande parte, pelos mesmos alunos. Assim, se desperta no menino a observação tal da natureza e do mundo exterior, que nada escapa à sua atenção, sobretudo com as lições anteriores. Assim aprende o homem o que o destino exige: observar e pensar. O menino já sabe algo sobre isso, porém, quando chega à idade adulta, amplia esses conhecimentos quando conhece a si mesmo (Capítulo XVII, p. 172).

Poesias e canções

A relação de um homem com os outros não é tão externa como se pode crer; está cheia de alta significação e sentimento; porém seus doces sentimentos devem ter sido cultivados quando menino, não imediatamente, mas mediamente como em um espelho; de outro modo, converter-se-ia o menino em um boneco. O menino pode mostrar seus sentimentos através de canções sem fins moralizadores, o que lhe dará liberdade interna, tão necessária para o seu desenvolvimento e fortalecimento; porém, é indispensável a correspondência entre a vida interna e externa do menino. Quanto mais raro seja isso na prática tanto mais há de alimentar-se sempre que seja possível; essa relação deve estar presente no ensino, na escola; do contrário, ficariam separados, sem contato com a vida real (Capítulo XVIII, p. 175).

Há muitas canções, cantigas e poesias curtas das quais o professor pode fazer outras, que se relacionem com o ensino. E, se não forem bastante breves para expressar os sentimentos e impressões particulares, um professor inteligente pode traduzir em palavras, com facilidade, as sensações dos meninos e as impressões da natureza. Tampouco faltam poesias alusivas à própria vida infantil, individual, ao mundo animal em geral, às relações recíprocas dos homens e à vida interior dos mesmos. Porém, não se pode esquecer nesse ensino, se quer chamar assim, que posto que a exposição da própria vida do aluno procede dessa vida e, portanto, deve brotar dela como uma renovação. O sentimento, a vida inteira deve existir antes que possam ser dados aos meninos sons e palavras; esse procedimento de ensino é muito distinto daquele que ensina ao menino poesias e canções curtas só externamente, de modo que não o desperta para a vida, nem o faz compreender e representá-la. Pode-se aplicar aqui tudo o que se disse antes sobre o ensino de máximas religiosas, particularmente o princípio (Capítulo XVIII, p. 177).

Exercícios de linguagem

A observação da natureza e do mundo exterior atende aos objetos em si mesmos; os exercícios da linguagem, aos efeitos que causam nos homens e em seus sentidos e ao modo de expressar tais impressões. Com isso, estabelece-se uma terceira consideração: a da linguagem em si, sem referência ao objeto que designa – só como produto humano, como instrumento. Os exercícios fonéticos relacionam-se com os da linguagem e dependem deles.

Resulta, pois, que, para se conhecer a linguagem e seu uso, deve-se seguir o seguinte: em primeiro lugar, fazer o estudo do objeto da linguagem – o conhecimento da linguagem; em segundo lugar, o estudo da linguagem unida ao objeto, do mundo exterior ao interior – exercícios de linguagem; por fim, o estudo da linguagem como matéria, isto é, aquilo que se refere aos objetos – exercícios de elocução.

Quanto aos exercícios da linguagem, o caminho que se tem de seguir é este: partindo da consideração do mundo exterior, chegar ao interior (Capítulo XIX, p. 178).

A observação do mundo interior assinala com precisão os pontos de partida para o desenvolvimento das ciências naturais, físicas e químicas, como futuros objetos independentes de ensino; o exercício da linguagem, que parte da observação da natureza e do mundo exterior, retorna a ela acrescido da interpretação e da expressão compreensiva dos mesmos por meio da palavra. A interpretação das atividades e das impressões se realiza através das palavras adequadas. O aspecto físico e químico da observação da natureza, tão importante para todos os homens, encontrará, mais tarde, no aluno uma compreensão tanto mais intensa e grande quanto mais profunda tenha sido aquele ensino do idioma (Capítulo XIX, p. 182).

Trabalhos manuais

A compreensão das coisas da vida, na prática, é mais frutífera e formativa que a simples compreensão teórica; semelhantemente, o trabalho sobre a matéria, unido aos pensamentos e as palavras, é mais importante para o desenvolvimento do homem que a manifestação por conceitos e palavras sem trabalho. Assim, o trabalho manual liga-se necessariamente à consideração do mundo exterior e aos exercícios da linguagem. A vida e os impulsos do menino ligam-se à manifestação exterior de seu próprio ser, e sua vida consiste nessa manifestação de seu interior, de suas faculdades, verificadas principalmente por meio da matéria (Capítulo XIX, p. 187).

(...) o filho necessita de energia, atividade, juízo, perseverança, reflexão; tudo isso ele aprende, cada vez o adquire em maior grau, pois a preguiça, a ociosidade, a ignorância, os descuidos é o que tem de ser mais temido nas crianças; o contrário é um meio universal de saúde do espírito e do corpo, de felicidade doméstica e social.

O método de ensino determina-se aqui por si mesmo, reunindo as matérias de ensino, compreendendo-as em si mesmas.

O material para a construção é certa quantidade de pedaços de madeira cuja seção tenha um centímetro quadrado e um ou dois de largura. Se tomam-se dois pedaços de cada comprimento, sempre de duas classes e tamanhos – um e dois, dois e dez –, figurariam uma tábua de um pé quadrado e um centímetro de espessura, de maneira que todos esses pedaços reunidos com outros maiores suporiam uma porção de madeira de mais de meio pé cúbico; convém conservá-los em uma caixa cujo espaço interior seja suficiente para contê-lo. Essa caixa de construção será empregada de diferentes modos no desenvolvimento do ensino.

Outro material consiste em pedaços cúbicos, de sorte que oito pedaços formem um pé cúbico. No primeiro material, os pedaços de madeira da mesma espécie e comprimento estão em número igual; aqui, ao contrário, os pedaços de madeira, que representam os ladrilhos, são mais de cinco, pelo menos, enquanto que os comprimentos são o dobro, o triplo, até o sêxtuplo, menores; o mesmo sucede com os de médio comprimento.

É necessário que o jovem aprenda, desde logo, a distinguir, nomear e classificar os objetos de construção segundo sua dimensão. Depois, deve determinar, por meio das palavras, tudo o que faz (Capítulo XIX, p. 188).

O desenho

As linhas horizontal e vertical do homem são o ponto de partida para quando, ainda que inconscientemente, projetamo-las fora de nós, sobretudo nas do rosto; repetindo esse procedimento, nossa capacidade visual e intelectual resulta numa forma em rede, da qual somos conscientes tanto em maior grau quanto mais nos damos conta das formas adquiridas pela intuição.

A realidade interna manifesta-se de modo múltiplo e o conhecimento dela pertence ao homem; através dessa realidade, o homem reconhece-se em si mesmo – suas relações com os objetos que o rodeiam e seu ser e essência. Disso resulta que o desenvolvimento, não só da interpretação, mas também da manifestação da forma, pertence essencialmente à educação humana, sendo parte integrante da mesma – a consciência da coisa se adquire com a das relações retangulares. Assim, a exposição de retângulos é um meio para desenvolver a interpretação de formas e figuras e, conseqüentemente, para educar o homem; meio fundado na natureza desse e nos objetos de ensino.

Repetindo com simetria o traçado de verticais e horizontais em ambas as direções, produz-se um grande quadrado em forma de rede. Por meio desse quadrado em superfície, facilita-se muitíssimo a sua representação, ampliação e redução; isso por si só, justifica o seu uso. O uso do triângulo como meio de percepção e representação procedeu do quadrado e do retângulo, com os lados opostos iguais, segundo demonstra o método de ensino.

(...)

A representação fácil e a destruição fácil das formas interpretadas são uma segunda e necessária exigência desse ensino. Isso se consegue com um lápis e uma ardósia. (...) Exercitar o aluno na representação e interpretação das relações fundamentais das formas e dos tamanhos sobre a pedra riscada em quadrados é a primeira atividade que deve ser desenvolvida nesse ensino.

O método relaciona-se com as intuições corporais, em que o menino aprendeu a conhecer, pelo ensino realizado das representações espaciais, o que é um comprimento simples, duplo, triplo (Capítulo XXI, p. 189 e190).

O método para o descobrimento de figuras fica reservado para os primeiros graus escolares, assim como a explicação da múltipla e compreensiva essência desse caminho educativo da expressão dese-

nhada fica para a verdadeira formação do homem ao terminar de expor todo o ensino do desenho. (...) (Capítulo XXI, p. 198 e199).

O emprego desse ensino levaria a uma das maiores lacunas de nossas escolas rurais e urbanas, de maneira que não deveria faltar em nenhuma (...)

Os grandes prejuízos que causam a falta de atitude para compreender e manifestar as formas e a simetria se veem em nossos cidadãos, sobretudo nos artesãos e nos campesinos, de múltiplas maneiras (Capítulo XXI, p. 199).

A cor

Que para os meninos, sobretudo para os rapazes maiores, é uma necessidade perceber a cor e suas relações, adquirindo consciência delas e usando para esse fim de materiais coloridos, de cores, é coisa em que convergem todos os que de alguma maneira não sejam completamente estranhos à vida infantil: a ficção às cores pertence à primeira época da infância, apesar de manifestar-se, em cada indivíduo em diferentes graus. Poderia ser de outro modo? O fundamento geral de toda a atividade do menino, suas forças e disposições, suas faculdades, isto é, a total vida que ele sente para desenvolvê-la e exercitá-la, exige-o assim.

Aqui vem também o segundo princípio importante para o desenvolvimento espiritual, mas sem mostrar em uma direção determinada: não são produzidas todas as cores em maior e menor grau pelo influxo da atividade luminosa espalhada em todas as partes? Portanto as cores e a luz estão em união íntima, e tanto a luz como as cores não estão, por sua vez, em relação interior com a atividade vital e com sua elevação e modificação? Seguindo, ávida a luz, mesmo que seja só a terrestre, não mostra a divina, onde reside sua essência? (Capítulo XXII, p. 200).

As determinações das cores devem proceder dos objetos naturais que tenham geralmente essas cores; se são fixos, podem es-

— | |

Não é necessário que vá acrescentando ao conto seu sentido útil, nem que desprenda a moral; a vida narrada em si mesma, em qualquer forma, aparecendo como força ativa, produz uma impressão mais profunda por meio de seus motivos e efeitos do que a que pudesse produzir a moral e a utilidade prática referidas por palavras – nada sabe o que necessita do espírito aberto e da vida sentindo-se a si mesma. Narramos muito poucas coisas aos nossos meninos, no máximo histórias cujos heróis são máquinas ou marionetes (Capítulo XXIII, p. 209).

Excursões e viagens

Essas pequenas viagens e esses longos passeios fazem o menino considerar a região em que vive como um todo e sentir a natureza como um todo contínuo (Capítulo XXV, p. 210).

Os meninos observarão nesses passeios a vida dos animais e das plantas, os lugares em que habitualmente moram, como uns buscam o sol, a luz e o calor e outros, a obscuridade e as sombras, o frio e a umidade; porque os seres naturais que buscam luz e calor estão nas regiões quentes e luminosas, desenvolvendo-se nelas? (...)

Por esse método de descobrimento, pela própria consideração da contínua e viva unidade da natureza (e não por palavras e explicações conceituais, que não são compreendidas pelo menino) desenvolve-se e esclarece-se cada vez mais o pensamento grandioso da unidade interna, viva e contínua de todas as coisas e de todos os fenômenos da natureza (Capítulo XXV, p. 211).

O ensino de aritmética, geometria, linguagem, escrita e leitura

Considerados os meios de ensino intimamente unidos aos esforços e aspirações do homem até seu desenvolvimento autônomo, os números, o espaço, a forma, o falar, o ler e o escrever com clareza e precisão são estudos indispensáveis, pois nascem do mundo exterior e do exercício da palavra, tanto nos meninos como nos

homens: assinalando com precisão os pontos em que necessariamente nascem esses objetos como ramos particulares do ensino geral.

Conforme a sua natureza, esses objetos de ensino devem ser desenvolvidos mais tarde do que aqueles até aqui estudados, quando as matérias fundamentais do ensino tiverem já sido estudadas; assim seu estudo deve esperar até que se termine o dos anteriores. Esses estudos devem ser ministrados na segunda metade da idade infantil, e o seu desenvolvimento segue necessariamente o dos meios de ensino de que até aqui nos temos ocupado (Capítulo XXVI, p. 212).

Aritmética:

A seguir, indicamos o caminho que deve ser trilhado pelo ensino:

1. Ligação com o anterior: examinar a enunciação dos números; contar do um até vinte ou inversamente, em sequência, ou deixando alguns e saltando outros.
2. Manifestação e contemplação da série dos números como um todo contínuo. (...)
(um) I
(dois) II
(três) III
(quatro) IIII (Capítulo XXVI, p. 213).
3. Apresentação e compreensão dos números como pares e ímpares (Capítulo XXVI, p. 214).
4. formação do número por adição exterior (Capítulo XXVI, p. 215).
5. Considerações de unidades reunidas (Capítulo XXVI, p. 217). Manifestação do número em distintas formas (Capítulo XXVI, p. 218).
6. A diminuição ou a supressão do número segue uma lei análoga, porém em sentido inverso, e a representação do número e suas leis em sentido inverso aplicado podem ser deduzidas da anterior.

7. Formação do número segundo sua lei interna ou segundo a lei de outro número ou por meio da progressão interior (Capítulo XXVI, p. 219).
8. Do quadrado dos números (Capítulo XXVI, p. 221).
9. Representação de todas as maneiras de que cada número pode ser formado por repetição, isto é, representação das diferentes maneiras de formas de cada número, por adição.
10. Da diminuição ou extinção do número por leis interiores ou por repetição
11. Comparação dos números segundo leis externas; e finalmente,
12. Comparação segundo as leis internas: que se pode fazer com facilidade tendo em conta o até aqui estudado (Capítulo XXVI, p. 222).

Geometria:

O conhecimento de cada forma baseia-se sempre no das linhas, e nos servimos para conseguí-lo de linhas retas; por isso, convém, ao considerar os objetos segundo sua direção, deixar os curvilíneos e estudá-los antes sobre a base das linhas retas. Por exemplo: é curva a superfície da estufa, o cristal do relógio, a borda do tinteiro (...)

Passa-se do estudo dos objetos – planos e compostos, planos e simples – ao dos corpos em forma de cubos, prismas e pirâmides. Quando o aluno, o menino, ao observar as superfícies e bordas desse corpo na relação linear em que é visto, vê que a linha, base de cada forma, marca o contorno da mesma. (...)

O conhecimento das formas retilíneas feitas sobre um plano começa com a observação das linhas isoladas e sozinhas, separadas, primeiro das outras, segundo sua direção e posição: paralelas, igualmente retas, e não paralelas; e, finalmente, oblíquas ou não (Capítulo XXVII, p. 223).

Depois, cada aluno observará o que resulta de linhas distintas, reunidas em pontos, atentando-se aos ângulos, segundo seu nú-

mero e relações com as linhas e os pontos de união, sua posição e sua forma. (...)

A conclusão é a seguinte: várias superfícies homogêneas – porém diferentes entre si, (...) se unem a formas análogas; (...) (Capítulo XXVI, p. 224).

Linguagem:

(...) O conhecimento da palavra se manifesta como novo tema de ensino.

Quando estudamos a palavra, devemos primeiramente distinguir magnitude das palavras, através de exercícios – de acordo com o maior ou menor número de letras que as integram. Assim, num primeiro momento, o aluno nota o diferente número de letras de cada palavra – uma, duas, três ou mais letras.

Após, observa-se o diferente número de partes de cada palavra – sílaba –, inclusive os sons de cada uma dessas sílabas; e os diferentes sons – fonemas. Assim, classificam-se as palavras como simples ou como compostas, de acordo com o número de sílabas; e os fonemas, como principais ou secundários. Dessas diferenças passa-se a estudar o distinto uso dos instrumentos de linguagem, de acordo com as várias posições da língua na boca e com a abertura da boca.

Conhecidos os sons, atenta-se para as partes das palavras, que são, ao mesmo tempo, só elementos dos sons; mostram-se as diferenças – fortes e fracos, abertos e fechados. Além disso, esses sons são relacionados aos aparelhos da linguagem – lábios, nariz, língua: daí distinguem-se em sons nasais, labiais, bilabiais, palatais. (...)

Esse método de ensino da linguagem, produzido e desenvolvido em si mesmo, mostra posteriormente a formação da linguagem, de seu desenvolvimento e como um todo vivo. (...)

Para ensinar ao menino os diferentes números de sílabas de cada palavra, o professor identificará um monossílabo e, ao mesmo tempo, fará um movimento horizontal com a mão direita,

para fazer visível a magnitude; contará um, dando outro golpe simultâneo (Capítulo XXVI, p. 225 e 226).

Escrita:

O ensino da escrita está, pois, ligado diretamente aos exercícios de linguagem e resulta necessariamente deles. O que o professor faz primeiro é desenvolver em seus alunos a necessidade dos caracteres de escrita isolados, demonstrando que, para escrever, não só se requer o conhecimento de determinados signos em suas consecutivas, mas também a destreza no uso e união dos mesmos. Emprega-se, para a escrita, a ardósia em rede quadriculada. Para começar, escolhe-se um signo fácil – uma linha vertical, a representação do *i*. (...)

O principal e mais evidente desse procedimento de ensino é que o menino não aprenda nada para ser aplicado logo em várias formas, pois é lei de ensino que cada letra que vá conhecendo deve estar ligada com as anteriores, isto é, o aluno deve buscar todas as palavras que possam ser escritas com as letras agora aprendidas e as já conhecidas: isso dá ao ensino nova vida e atrativos novos.

Assim se passa das palavras de um só elemento às de dois e três, com a vantagem de ensinar de forma compreensível e fácil. Quando os alunos estão bastante seguros na expressão de cada palavra ouvida ou pronunciada, dizem-se palavras não muito rebuscadas, para que eles as escrevam, ou se os deixa escrever palavras e pensamentos que lhes ocorram. Chegados a esse ponto, manda-se, e isso é outra lei do ensino, que escrevam em papel o que antes escreveram em suas pedras, uma vez revisados pelo professor.

Os meninos cujos trabalhos tenham sido vistos pelo professor podem aprender a corrigir os seus próprios trabalhos, pois não é necessário dizer que a correção deve ser feita pelos próprios alunos dirigidos pelo professor. E também é conveniente, nesse ensino e em outros análogos, que o aluno mais adiantado, colocado ao lado do atrasado, veja e corrija o trabalho deste (Capítulo XXIX, p. 230).

Leitura:

Ler, segundo o sentido comum e significação dada na escola, letras e palavras de nossa escrita impressa, consegue-se agora facilmente; o que antes apenas se conseguia em um ano e à custa do aluno, agora se faz com gosto e em poucos dias.

Antes de tudo, é imprescindível conhecer as letras impressas em sua significação idêntica à das latinas maiúsculas usadas até aqui para escrever. (...) o que se tem a fazer é mostrar como os riscos principais de um tipo de letra estão contidos em outra; como podem sair nossas minúsculas impressas das maiúsculas romanas, o que se consegue com um pouco de atenção que se preste.

Como meio de união entre escrever e ler nossas letras de imprensa convém escrever na ardósia, com os signos até agora usados, alguma parte do manual para, depois, ler esse comparando-o (Capítulo XXVI, p. 234).





CRONOLOGIA⁴

- 1783 - Nasce Friedrich Wilhelm August Fröbel, a 21 de abril na Turíngia (Alemanha), filho de pastor. A mãe morre seis meses depois.
- 1796 - Conclui a escolarização básica. Inicia aprendizado do ofício de agrimensor.
- 1799 - Inscreve-se no curso de ciências naturais na Universidade de Jena, mas o abandona em 1801 por razões financeiras. Auxilia o pai em sua missão até a morte deste no ano seguinte.
- 1802 - Emprega-se como agrimensor.
- 1803 - Assume o cargo de secretário privado da municipalidade de Gross-Miltzow, onde permanece por dois anos.
- 1805 - Vai para Frankfurt onde é contratado pela “escola modelo” que segue os princípios de Pestalozzi. Fröbel encontra ali sua verdadeira vocação.
- 1808-1810 - Muda-se para Yverdon (Suíça) para se familiarizar com o método de Pestalozzi. Tenta sem sucesso implantar as ideias de Pestalozzi no ensino primário do principado de Schwarzburg-Rudolstadt, onde o irmão é pastor. Escreve sua primeira obra importante: Breve exposição dos princípios de educação e de formação de Pestalozzi, segundo o próprio Pestalozzi.
- 1811 - Retoma o estudo de ciências naturais em Göttingen, onde lança as bases de sua teoria da educação, a “filosofia da esfera”.
- 1812 - Vai para Berlim fazer o curso do professor Christian Samuel Weiss, pai da cristalografia.
- 1814 - Torna-se assistente do professor Weiss, depois de combater um ano na guerra contra Napoleão. Nessa época, assiste a aulas de Fichte.

⁴ Dados extraídos de HEILAND, Helmut. Friedrich Fröbel, publicado originalmente em *Perspectivas*: revista trimestral de educação comparada. Paris, Unesco: Oficina Internacional de Educação, v. XXIII, n. 3-4, 1993, pp. 501-519; e da Cronologia de Maria Helena Câmara Bastos in: FROEBEL, Friedrich. A. *A Educação do Homem*. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001. 238p.

- 1816 - Deixa o cargo na universidade para cuidar da educação dos três sobrinhos depois da morte do irmão Christophe.
- 1817 - Cria uma escola privada em Keilhau, o Instituto Geral Alemão de Educação, onde permanecerá até 1831, período mais fecundo de sua obra, e onde aplica suas teorias ao ensino escolar. Casa-se em 1818 com Henriette Wilhelmine Hoffmeister.
- 1820-1823 - Redige os seis manifestos sobre a escola de Keilhau, em que expõe as bases teóricas do seu ensino (filosofia da esfera) e descreve os cursos oferecidos: *Ao nosso povo alemão* (1820), *Uma educação global que responda plenamente às necessidades do caráter alemão, eis a primeira e fundamental exigência do povo alemão* (1821), *Princípios, objetivo e vida interna do Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau, próximo de Rudolstat* (1821), *Sobre o Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau* (1822), *Sobre educação alemã em geral e do Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau em particular* (1822) e *Notícias do Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau* (1823).
- 1826 - Publica sua obra-mestra, *Die Menschenerziehung* (A Educação do Homem) escrita entre 1823 e 1825. Lança a revista semanal *Die erziehenden Familien* (As famílias Educadoras).
- 1829 - Keilhau entra em crise, estritamente vigiada pela polícia prussiana por sua reputação de liberal e nacionalista. Fröbel tenta criar em Helba uma “instituição de educação popular”, mas o projeto malogra.
- 1831 - Visita Frankfurt, onde conhece Xaver Schnyder, com quem abre um estabelecimento privado na Suíça, o Instituto de Educação de Wartensee, depois transferido para Willisau.
- 1833 - Publica *Princípios da educação do homem*, escrito em 1830.
- 1834 - Nomeado pelo Conselho Cantonal de Berna para dirigir um curso de formação avançada para professores primários. Convidado para dirigir o orfanato de Burgdorf, propõe aplicar ali o projeto elaborado para Helba, que malogra mais uma vez.
- 1835 - Redige um documento intitulado “O ano de 1836 exige uma renovação da vida”.
- 1836 - Retorna à Turíngia e abre em Bad Blankenburg um “estabelecimento para atender às necessidades de atividade da infância e da juventude”, onde fabrica os primeiros “dons”.
- 1837 - Redige os primeiros textos sobre o jogo e os “dons”, publicados nos anos seguintes na sua segunda revista semanal, *Sonntagsblatt* (Folha dominical).
- 1839 - Morre a esposa.
- 1840 - Inaugura o “jardim de infância geral alemão” na sede da prefeitura de Bad Blankenburg.

- 1843 - Publica *Notícias e prestação de contas sobre o jardim de infância alemão*.
- 1844 - Aparece sua última grande obra, *Mutter-und Koselieder* [Cantos para as mães e os filhinhos], em que expõe seu projeto pedagógico para os bebês e crianças de 1 a 2 anos.
- 1848 - Abre em Bad Liebenstein um jardim de infância associado a um internato para a formação de educadores. Organiza um congresso em Rudolstadt para discutir os vínculos pedagógicos entre o jardim de infância e a escola primária e o papel dos materiais de jogo no sistema escolar.
- 1850 - Lança sua terceira publicação periódica, *O semanário de Friedrich Fröbel, jornal unificador para todos os amigos da educação*.
- 1851 - O governo da Prússia proíbe os jardins de infância em todo o seu território. Lança seu último periódico, *Revista periódica sobre os esforços de Friedrich Fröbel em favor de uma instrução para o desenvolvimento e a formação do homem na realização da unidade vital universal*.
- 1852 - Falece em junho.



BIBLIOGRAFIA

Obras de Friedrich Fröbel

FRÖBEL, F. *Die Menschengliederung*. Keilhau-Leipzig: Wienbrack, 1826.

Obras sobre Friedrich Fröbel

GEPPERT, L. (Ed.) *Friedrich Fröbels Wirken für den Kanton Bern*. Berne Munich: Francke, 1976.

GUMLICH, B. (Ed.) *Friedrich Fröbel: brief an die Frauen in Keilhau*. Weimar: Böhlhaus Nachfolger, 1936.

HALFTER, F. *Friedrich Fröbel: der Werdegang eines Menschheitserziehers*. Halle/S: Niemeyer, 1931.

HEILAND, H. *Bibliographie Friedrich Fröbel*. Hildesheim: Olms, 1990.

_____. *Die pädagogik Friedrich Fröbels*. Hildesheim: Olms, 1989.

_____. *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels*. Hildesheim: Olms, 1993.

_____. *Fröbel und die Nachwelt: studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1982.

_____. *Fröbelbewegung und Fröbelforschung*. Hildesheim: Olms, 1992.

_____. *Literatur und trends in der Fröbelforschung*. Weinheim: Beltz, 1972.

HOFFMANN, E.; WÄCHTER, R. (Eds.). *Friedrich Fröbel, Ausgewählte Schriften: briefe und dokumente über keilhau*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.

KUNTZE, M. A. *Friedrich Fröbel: sein weg und sein werk*. 2.ed. Heidelberg: Quelle u. Meyer, 1952.

LANGE, W. (Ed.). *Friedrich Fröbel: mutter- und koselieder*. Berlin: Enslin, 1866.

_____. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. In: _____. *Erste Abteilung, Friedrich Fröbel in seiner Erziehung als Mensch und Pädagoge, v.1: aus Fröbels leben und seinem Streben, autobiographie und kleinere schriften*. Berlin: Enslin, 1862.

_____. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. In: _____. *Erste Abteilung, Friedrich Fröbel in seiner Erziehung als Mensch und Pädagoge, v. 2: ideen* Friedrich Fröbels über die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts. Berlin: Enslin, 1863.

ZIMMERMANN, H. *Fröbels kleinere Schriften zur Pädagogik*. Leipzig: Koehler, 1914.

Obras de Friedrich Fröbel em português

FROEBEL, F A. *A Educação do homem*. Passo Fundo: UPF, 2001. 238 p.

Obras sobre Friedrich Fröbel em português

ARCE, A. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *A pedagogia na "era das revoluções"*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: FROEBEL, F A. *A Educação do Homem*. Passo Fundo: UPF, 2001..

KISHIMOTO, T. M. Froebel e as concepções de jogo infantil. In: _____ (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

MARZ, F. *Grandes educadores*. São Paulo: EPU, 1987.





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

