



CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO XXVIII DOS PARALIPOMENA – SOBRE A EDUCAÇÃO – DE SCHOPENHAUER

ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA¹

RESUMO: Nosso artigo pretende comentar as teses da concepção de educação intelectual em Schopenhauer, que compreende, portanto, a forma de conhecimento em que as *intuições* devem necessariamente preceder a formação dos *conceitos*, para daí mostrar que mediante a primazia das *intuições* sobre a formação dos *conceitos* tem-se o correto conhecimento do mundo em seus dois aspectos: *físico*, que compreende o conhecimento da realidade exterior, e *humano*, que compreende o conhecimento do que é a natureza humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Intuição; Conceitos; Conhecimento;

RESUMÉ: Cet article vise à formuler des observations sur les théories de la conception intellectuelle de l'éducation dans Schopenhauer, qui comprend, par conséquent, sous la forme de la connaissance que les intuitions doit nécessairement précéder la formation des concepts, puis de montrer que, grâce à la primauté des intuitions sur la formation des concepts a est la bonne connaissance du monde dans ses deux aspects: physique, qui comprend la connaissance de la réalité extérieure, et l'homme, qui comprend la connaissance de ce qui est la nature humaine.

MOTS-CLÉS: L'éducation; Intuition; Concepts; Connaissances;

I – Introdução

Donde resulta que o nosso valor, seja ele moral ou intelectual, não nos chega de fora, mas procede da profundidade de nosso ser, e nenhuma das artes pedagógicas de Pestalozzi pode transformar um simplório de nascimento num pensador: nunca! Simplório ao nascer, simplório ao morrer. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 250).

Na última parte dos *Parerga*, intitulada *aforismos para sabedoria de vida*, mais especificamente no capítulo VI de título *da diferença das idades da vida*, Schopenhauer encarregou-se de dar explicações sobre as mudanças sofridas pelos seres humanos ao longo da sua existência. Tais explicações foram retomadas no capítulo 28 dos *Paralipomena*, onde o filósofo se propôs a desenvolver aquilo que concebe por educação, mais especificamente,

¹ Professor Assistente de Filosofia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: andreluiz.pedreira@hotmail.com.

educação intelectual, já que não há lugar para a educação moral em seu sistema filosófico. Assim sendo, as idades da vida são: *infância*, cujo período tem duração de 15 anos, portanto “o mais rico em lembranças agradáveis” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 262), *juventude*, *maturidade* e *velhice*. Porém, dos textos aqui mencionados apenas nos deteremos àquilo que concerne a infância e a juventude, já que “para a tradição, a educação é o termo que designa o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais da criança e do adolescente.” (SANTANA, 2009). Por conseguinte, o conceito de educação diz respeito unicamente a essas duas fases da vida.

II – A infância

Nos *Parerga*, o filósofo concebe a infância como a fase em que nos comportamos mais como seres cognoscentes do que volitivos, pois que no curso do desenvolvimento do organismo, o cérebro chega ao fim de sua constituição aos 07 anos de idade, enquanto que, só tardiamente, há o desenvolvimento das forças fisiológicas, a saber, a irritabilidade, a reprodução e a função genital. A precedência do desenvolvimento cerebral sobre o genital faz com que as crianças se direcionem com mais afinco para o ato de conhecer, onde tudo se torna objeto de sua admiração, pois que seu intelecto sente-se voltado para a descoberta do mundo exterior. Por este motivo, nessa fase da vida, as crianças tornam-se passíveis de instrução, uma vez que nela o desejo sexual dormita. Na infância, há a primazia do intelecto sobre a vontade, ainda que na maturidade essa primazia não mais permaneça.

Na infância... o sistema nervoso e cerebral tem um claro predomínio, pois seu desenvolvimento se adianta muito ao resto do organismo; [...] Em compensação, o que mais tarde começa a se desenvolver é o sistema genital, e só ao chegar a maturidade adquirem toda a sua força a irritabilidade, a reprodução e a função genital, que então, regularmente, possuem/adquirem o predomínio sobre a função cerebral. Por isso se explica que as crianças sejam em geral tão razoáveis, ávidas de saber e fáceis de instruir, e que inclusive no conjunto estejam mais dispostas e sejam mais aptas que os adultos para todas as ocupações teóricas [...]. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 250)

Os anos de infância, assinala Schopenhauer, são-nos tão saudosos até o dia em que descobrimos a vida como sendo um engodo. Esse período é marcado por um intenso encantamento, onde “a vida com toda a sua importância apresenta-se perante nós tão nova, fresca e sem o embotamento de suas impressões pela repetição [...]” (SCHOPENHAUER,

2006, p. 248). Porém, as crianças precisam ser instruídas a logo compreenderem o mundo, pois quando chegarem à fase da *desilusão*, a saber, a fase da maturidade e da velhice, elas irão descobrir o conteúdo real do qual a vida é feita, voltando-se, por conseguinte, para aqueles que não lhe apresentaram devidamente o mundo em que ela foi lançada. Assim, “[...] na infância, a vida apresenta-se como uma decoração teatral vista de longe; na velhice, como a mesma decoração, porém, vista de mais perto.” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 251). Esse primeiro contato com o mundo e com a experiência fará com que as impressões, dele resultante, fiquem gravadas muito fortemente na memória das crianças, que permitirá, em termos de lembrança, a experiência do saudosismo, quando a vida se apresentar em sua verdadeira essência.

[...] Na infância, as coisas são conhecidas muito pelo lado da *visão*, portanto, da representação, da objetividade, do que pelo lado do *ser*, da vontade. Como o primeiro é o lado agradável das coisas, enquanto o lado subjetivo e terrível ainda é desconhecido, o intelecto jovem considera todas as imagens que a realidade e a arte lhe apresentam como se fossem outros tantos seres bem-aventurados: ele imagina que, tão belo quanto vê-los, mais belo ainda seria ser o que são. Desse modo, o mundo apresenta-se diante dele como um Éden; esta é a Arcádia na qual todos nascemos. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 250-51)

As crianças, portanto, encontram-se voltadas para a compreensão intuitiva do mundo, por seu lançar-se nele, sem que qualquer conceito prévio venha a se interpor nesse contato imediato com o mundo. Consoante Schopenhauer, nesse estado intuitivo de apreensão do mundo exterior, forma-se na criança o fundamento de sua visão de mundo, enquanto que a educação, contrapondo-se a esse processo intuitivo de captação da realidade, esforça-se por lhe transmitir conceitos, que

[...] não nos fornecem a verdadeira essência das coisas; ou seja, o conteúdo profundo e autêntico de todo o nosso conhecimento, reside antes na concepção intuitiva do mundo. Tal concepção, no entanto, só pode ser adquirida por nós, e de modo algum nos poderia ser ensinada. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 249-50)

No último capítulo dos *Parerga*, encontra-se uma afirmação do filósofo que nos faz reconhecer uma impossibilidade, em alguns casos, com relação à educação intelectual, no sentido de sua correção, ainda que nesta o determinismo não seja metafísico nem inato, como no caso da impossibilidade da educação moral defendida em seus escritos morais, mas algo que se processa na primeira infância e que permanece ao longo da vida. Tal afirmação é percebida quando diz: “desse modo, o fundamento sólido de nossa visão de mundo e o que nele há de superficial e profundo forma-se já nos anos de infância: mais tarde ela será desenvolvida ou completada, sem, todavia alterar-se no essencial.” (SCHOPENHAUER,

2006, p. 249). Isso acontece quando no processo educativo os conceitos precedem as intuições. Depois da fase da infância e da juventude segue-se a fase da maturidade, que Schopenhauer define como o momento da grande desilusão. Por conseguinte,

[...] surge a sede pela vida real, o ímpeto para agir e sofrer, a impelir-nos para o tumulto do mundo. Nele aprendemos a conhecer o outro aspecto das coisas, ou seja, o aspecto do ser, do querer, que é contrariado a cada passo. Então, aos poucos, aproxima-se a desilusão, e após seu aparecimento diz-se que *l'âge des illusions est passé* [a idade das ilusões passou]. E, todavia, ele avança, completando-se cada vez mais. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 251)

III – A juventude

A juventude é concebida por Schopenhauer como um período infeliz, pois os jovens vivem intensamente a procura da felicidade, supondo que ela tem que ser encontrada na existência, quando, na verdade, *a posteriori*, dão-se conta de que a existência é permeada por sofrimentos intermináveis, sendo a felicidade apenas um momento breve de satisfação, que logo faz surgir uma nova necessidade, e assim *ad infinitum*. E quanto mais tarde se toma consciência de que se é vítima de um desejo por natureza contrariado, já que não há objeto capaz de preenchê-lo, mais intensa se torna a experiência de insatisfação. Com a maturidade, descobrem-se estratégias capazes de reduzir o volume de excitação do desejo, que faz intensificar o sentimento de insatisfação.

Por isso, nos anos de juventude, estamos quase sempre descontentes com a nossa situação e o nosso ambiente, não importando quais sejam; porque lhe atribuímos o que na verdade pertence, em toda parte, à vacuidade e à indigência da vida humana, com as quais só então travamos o primeiro conhecimento, após termos esperado coisas bem diversas. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 251-52)

Schopenhauer adverte sobre a necessidade de instruir os jovens de um modo adequado, dissipando suas ilusões acerca da realidade. A instrução que tenha esse escopo despertará o jovem para a constatação da precariedade inerente à existência humana, fazendo-o, desde cedo, buscar caminhos que tornem a vida menos pungente. Esse despertar da consciência evita as decepções diárias que são provocadas quando há o predomínio das ilusões sobre o verdadeiro conhecimento da existência. Se a instrução dada aos jovens por seus preceptores cuidassem de dissipar essas ilusões, a vida não causaria tanto desgosto. Assim, poder-se-ia dizer “que *a dor é tão velha que pode morrer*”, uma vez que, já se tomou

conhecimento do que de fato ela é: o lugar do sofrimento inarredável, que entre os indivíduos só muda em termos de grau e forma.

Ganhar-se-ia bastante se, pela instrução em tempo apropriado, fosse erradicada nos jovens a ilusão de que há muito a encontrar no mundo. Porém, é o contrário que acontece: na maioria das vezes, conhecemos a vida primeiro pelo lado da poesia, e depois pela realidade. Na aurora de nossa juventude, as cenas descritas pela poesia resplandecem diante de nossos olhos, e o anelo atormenta-nos para vê-las realizadas, a tocar o arco-íris. O jovem espera que o curso de sua vida se dê na forma de um romance interessante. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 252)

Enquanto que a maturidade diz respeito ao aprendizado obtido pela experiência de vida, que faz o homem maduro encarar a vida sempre num profundo realismo, na fase da juventude, os jovens tendem a ter o conhecimento do mundo distorcido por ilusões que, em longo prazo, podem se constituir em um *déficit* intransponível, que impede a correção do intelecto, uma vez que se tenha muito fortemente gravadas na memória as ilusões aprendidas com relação à vida. As ilusões, segundo Schopenhauer, próprias ao período da juventude, são compostas de *caprichos pessoais, preconceitos herdados e fantasias estranhas*.

Os caprichos pessoais referem-se à busca da felicidade, própria do período da juventude, a qual por inexperiência não compreendeu que a felicidade não existe, e que por este motivo, não poderá ser encontrada na existência. Por conseguinte, ao chegar a essa constatação, vê o caráter vão de todos os esforços a que se submeteu. Assumida, então, a infelicidade inerente à existência humana, o jovem passa para a fase da maturidade, que consiste na assimilação da infelicidade. Assim diz Baltasar Gracián:

Foi com habilidade, para não dizer com embuste, que a natureza se comportou com o homem para fazê-lo entrar neste mundo, pois ela planejou jogá-lo lá sem nenhuma espécie de conhecimento, a fim de prevenir qualquer objeção. Ele chega na obscuridade e mesmo às cegas; começa a viver sem sentir que vive e sem saber o que é a vida. Torna-se então uma criança – tão pueril que a menor bagatela o acalma se chora – e um brinquedo basta para sua felicidade. A natureza parece introduzi-lo em um jardim de delícias, mas este é apenas uma prisão de dores e de lágrimas; de modo que, quando ele abre finalmente os olhos da alma, descobrindo tarde demais a armadilha, já está comprometido irremediavelmente, e se vê mergulhado na lama da qual foi formado. A partir de então, o que pode fazer senão chafurdar nela, tentando se virar o melhor que puder? Estou convencido de que, sem essa fraude universal, ninguém gostaria de entrar em um mundo tão enganador, e que bem poucos aceitariam a vida se os tivessem prevenido antes do que ela era feita... Quem não te conhece, ó vida, te dá – se pode – a sua estima, mas o homem desiludido preferia passar do berço à tumba, do tálamo ao túmulo. Um presságio comum de nossas desgraças é que o homem nasce chorando... Pois, o que pode ser uma vida que começa no meio dos gritos da mãe que a dá e do choro da criança que a recebe? Isso prova que, se ela (a criança) não tem conhecimento das desgraças que a esperam, possui delas o pressentimento, e que, se não as concebe, pelo menos as adivinha. (GRACIÁN, 1995, p. 61)

Os preconceitos herdados referem-se “às quimeras e aos conceitos falsos incutidos em nós durante a juventude.” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 253). Aqui, a educação se incumbiria

de libertar as crianças e os jovens desse conhecimento equivocado que lhe fora transmitido pelo contexto que o formou, em termos de constituição intelectual de sua visão de mundo. Assim sendo, Schopenhauer sugeriu, em termos de melhoria da educação, que

[...] dever-se-ia, para este fim, manter o horizonte da criança desde o princípio o mais estreito possível, transmitindo-lhe, dentro dos seus limites, apenas noções claras e corretas, para que só gradualmente esse horizonte se amplie, depois que ela tiver reconhecido com justeza tudo o que nele estiver contido, tendo sempre o cuidado de não deixar nada de obscuro, nada de mal compreendido ou entendido apenas pela metade. O resultado seriam noções restritas e simples acerca das coisas e das relações humanas, todavia claras e corretas, de maneira a necessitar sempre e unicamente de ampliação, não de correção, e assim até a adolescência. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 253-54)

A educação que não prioriza o fato de que as crianças precisam ser formadas de um modo profícuo, em termos de conhecimento intelectual da realidade, na qual as intuições devem preceder os conceitos, termina por alimentar nelas estranhas fantasias, quase sempre são produzidas por acessos a leituras de romances, que contribuem para que as crianças tenham sempre mais uma compreensão deturpada do seu entorno. Portanto, a educação que desejasse alcançar níveis de excelência naquilo que diz respeito a um correto conhecimento da realidade, por parte das crianças e dos jovens, segundo Schopenhauer, deveria exigir, enquanto método, que a leitura de romances fosse substituídas por biografias autorizadas, como o próprio filósofo veio a especificar: Franklin, o *Anton Reiser* de Moritz e semelhantes. (SCHOPENHAUER, 2006) Ainda que de um modo geral os romances não devem ser lidos.

IV – Sobre a educação

No capítulo 28 dos *Paralipomena*, Schopenhauer se ocupou no §372 de tratar da oposição existente entre a *educação natural* e a *educação artificial*, baseada na “natureza do nosso intelecto”; no § 373, o mais extenso, buscou determinar a finalidade da educação e apresentar as conseqüências advindas da educação artificial; no § 374, abordou as medidas educativas que devem ser tomadas, tendo em vista o correto desenvolvimento da nossa faculdade de juízo e memória; no § 375, dedicou-se a falar sobre a maturidade do conhecimento, e por último, no § 376, apontou para a necessidade de censurar a leitura de romances. Embora Schopenhauer tenha sugerido algumas biografias e romances que lhes são confiáveis, não apontou os romances que a seu ver não deveriam ser lidos por parte das crianças e dos jovens.

O filósofo definiu a educação natural como o processo de obtenção de conhecimento em que os *conceitos* surgem das *intuições*, mediante sua abstração. Aqui, havendo a primazia das intuições no conhecimento da realidade, o homem tem por professor e livro, sua própria *experiência* (SCHOPENHAUER, 2007), sendo esta, portanto, a forma natural do processo de aquisição do conhecimento. A educação artificial seria o oposto da educação natural, na medida em que os conceitos precedem as intuições, fugindo ao curso natural da faculdade cognitiva. “Em contrapartida, a educação artificial, o ditado, o ensinamento e a leitura deixam a mente repleta de conceitos, sem que antes haja o conhecimento intuitivo do mundo.” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 639). A conseqüência da educação artificial, segundo o próprio Schopenhauer, é a produção de mentes distorcidas e enviesadas, que faz com que os jovens, pelo simples fato de apenas terem lido e aprendido conceitos, entrem no mundo de maneira inexperiente, praticando juízos falsos e absurdos acerca da realidade.

Ao não priorizar a educação natural, as instituições de ensino terminam por desenvolver nas crianças e nos jovens uma incapacidade no correto exercício da faculdade de juízo e de discernimento, pois ao se defrontarem apenas com conceitos em seu processo de aprendizado, não aprenderão a pensar por conta própria e nem conhecerão o mundo no qual estão inseridos. E, por fim, quando na vida adulta a experiência vir a contestar a validade daquilo que se aprendeu pelos conceitos, terão que desaprender o que aprenderam, constatou Schopenhauer. Porém, vale ressaltar que no capítulo 28 dos *Paralipomena* também há diversas afirmações do filósofo que revelam sua descrença com relação à possibilidade da correção do intelecto, ainda que essa impossibilidade seja por razões adquiridas. Essa descrença do filósofo é encontrada em diversas passagens do texto, quando diz:

[...] surgem conceitos defeituosos que, por sua vez, produzem falsas e distorcidas visões de mundo, peculiares aos indivíduos, que tanto podem permanecer por um tempo, como pelo resto da vida. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 640) [...] Mais tarde uma larga experiência haverá de corrigir todos aqueles juízos nascidos da aplicação de falsos conceitos. Raras vezes se alcança isso por completo. [...] com a que quase todos levam durante muito tempo na cabeça e na maioria para sempre – a visão de mundo. [...] dar a conhecer metodicamente as crianças as coisas e suas relações com o mundo, sem meter-lhes na cabeça certos disparates, que muitas vezes não podem ser erradicados. [...] daí que aquelas (intuições) não levem a término a correção de tais conceitos preconcebidos até muito tarde, ou nunca. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 640-41) [...] Pois, dado o que se tem aprendido bem na juventude, será adquirido para sempre [...]. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 640)

Assim, a educação natural está em consonância com a dianologia de Schopenhauer encontrada no primeiro livro do *Mundo* e em seus *Complementos* e na *Quádrupla raiz do*

princípio de razão suficiente, assim, então, definida: tem-se o intelecto que está estruturado pelo princípio de razão suficiente, a saber, espaço, tempo e causalidade, suas formas *a priori*, que são condições de possibilidade para que os objetos possam ser conhecidos. Este mesmo intelecto é visto sob dois pontos de vista distintos: um ponto de vista filosófico e outro fisiológico, um subjetivo e outro objetivo, um transcendental e outro empírico, em que o intelecto aparece ora como cérebro, ora como vontade. (SANTANA, 2009)

A representação possui duas metades essenciais, a saber, sujeito e objeto, que estão numa relação indissociável, já que a cada um é impossível existir sem o outro. Não existe sujeito sem objeto, nem objeto sem sujeito. Na representação há sempre um cognoscente e um conhecido, sendo que o cognoscente não pode conhecer a si mesmo, do mesmo modo que conhece os objetos. (SANTANA, 2009) Por conseguinte,

enquanto faculdade de conhecimento em geral, o intelecto é analiticamente separável em entendimento (*Verstand*) e razão (*Vernunft*) que desempenham papéis distintos. O entendimento é a faculdade da intuição (*Anschauung*) que conhece a causalidade (ligação de coisas singulares como causa e efeito) e a razão é a faculdade de reflexão que produz conceitos (*Begriffe*) mediante a abstração das intuições (os conceitos são representações tiradas de representações) para conservar, fixar, classificar e combinar o conteúdo do conhecimento intuitivo e imediato do entendimento, sem jamais produzir nenhum conhecimento propriamente dito. O entendimento, na medida em que forma ativamente a intuição, é competente para conhecer os objetos concretos tais como são dados aos sentidos. (SANTANA, 2009, p. 8)

Sendo a intuição a base de todo conhecimento, a educação natural pressupõe que a criança ou o jovem, ao serem instruídos com relação ao como devem conhecer, tenham a intuição como primeiro caminho de acesso ao conhecimento, condição para a formação dos conceitos, que são sempre *a posteriori*. Tal caminho evitará aquela inadequação percebida na vida adulta, quando se constata a incompatibilidade entre o que nos foi ensinado mediante conceitos apenas e a experiência intuitiva. O homem natural confia mais em suas intuições do que em seus conceitos.

Eis por que o homem natural sempre atribui mais valor àquilo que foi conhecido imediata e intuitivamente do que os conceitos abstratos, meramente pensados. Ele prefere o conhecimento empírico ao lógico. O contrário pensam as pessoas que vivem mais nas palavras que nos atos, que enxergam mais no papel e nos livros que no mundo efetivo, e que, ao degenerarem, tornam-se pedantes e apegados à letra. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 139-40)

Reconhecendo a importância da intuição no processo de obtenção do conhecimento da realidade, evita-se a educação artificial, na qual os conceitos precedem a experiência intuitiva, que traz consequências nefastas para as crianças, pois estas passam a erigir falsas e distorcidas visões de mundo. E por este motivo, tornam-se desavisadas e desatentas com relação às

estratégias que deveriam adotar para se precaverem dos males que o mundo encerra. “Daí que poucos eruditos possuem um entendimento semelhante aos homens completamente incultos.” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 640). A educação artificial ocorre quando “os educadores, ao invés de desenvolver nas crianças a capacidade de conhecer, julgar e pensar por elas mesmas, empenham-se em encher suas cabeças de pensamentos alheios e acabados.” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 640).

Os gregos concebiam a educação como *Paidéia*, que consistia no tratamento que se deve dispensar à criança para fazer dela um homem por meio do desenvolvimento de sua capacidade física, intelectual e moral, que também incluía o adolescente (JAEGGER, 2001), já que “o campo semântico da educação é, pois, a infância e a juventude.” (SANTANA, 2009, p. 4). Os latinos também tomaram a educação no sentido de *Humanitas*, que

repousa sobre uma concepção de homem herdada do ‘humanismo retórico’, cujo maior representante é Cícero, e faz da ‘humanidade’ não uma essência perene, mas um fim a alcançar, segundo um processo que permita ao homem despojar-se de sua animalidade que está dentro dele. [...] Nisso reside toda a ‘nobreza’ ou a ‘dignidade’ do homem [...]. (PONS, 2003. p. 498-99)

Tanto a perspectiva grega como a latina encontram-se, pois, dependente de uma antropologia filosófica, que parte do pressuposto de que o homem é um ser educável, ou seja, uma vez entrando no processo daquilo que se entende por educação, poderá alcançar o ideal de excelência, “a perfeição, isto é, a realização de sua humanidade, tanto em seu corpo quanto em sua alma.” (PONS, 2003, p. 498-99) Por conseguinte, a educação, independente do sentido semântico que seja tomada, tem um *telos*, isto é, uma finalidade, uma meta ou um propósito “cuja pergunta genuinamente filosófica que se lhe pode fazer é: *para quê educar?*” (SANTANA, 2009, p.10). Ainda, segundo Kleverton Bacelar Santana, há um certo consenso entre os filósofos acerca do conceito de educação e sobre a maneira filosófica de abordá-lo, porém esse consenso chega ao seu término quando se trata de determinar o objetivo, a meta, ou a finalidade da educação.

A ruptura desse consenso entre os filósofos deve-se ao fato de que cada proposta educacional irá propor a finalidade do seu processo sempre em consonância com a antropologia filosófica que melhor favorecer os objetivos que almeja alcançar, em termos de educação. Tal situação nos faz constatar não uma antropologia filosófica apenas, mas sim diversas antropologias filosóficas, que irão divergir na forma de concepção de homem e, por conseguinte, na finalidade a que tende sua proposta educacional.

[...] formar o homem para si mesmo, em vista de sua finalidade terrena ou em vista de sua salvação? Formá-lo para a família, para a pátria, para a sociedade? As diversas respostas dadas a essa questão normalmente dependem das diversas teorias da natureza humana, dependente portanto das diversas antropologias filosóficas. (SANTANA, 2007, p. 10-11)

A finalidade da educação intelectual, segundo a perspectiva de Schopenhauer, deverá ter como ponto principal o conhecimento do mundo – *die Bekanntschaft mit der Welt*, estando nesse conhecimento todo o seu propósito. Esse exato conhecimento do mundo passa por um processo de conhecê-lo, em que as intuições devem necessariamente preceder os conceitos. Assim, aos serem instruídas pelos professores, as crianças e os jovens devem tomar parte, em termos intuitivos, da existência das coisas que configuram o mundo, e não conhecê-lo apenas por conceitos abstratos.

Em geral, as crianças não devem chegar a conhecer a vida por qualquer aspecto, onde o original seja substituído pela cópia. Daí que ao invés de se apressarem a por em suas mãos os livros devemos ensiná-las processualmente as coisas e as relações humanas. Antes de tudo, devemos cuidar de dirigi-las até a captação pura da realidade: e temos de levá-las a extrair sempre seus conceitos imediatamente do mundo real e os forme de acordo com a realidade [...]. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 641)

O conhecimento do mundo não pressupõe apenas o saber abstrato sobre sua natureza exterior, mas também o saber do mundo humano, isto é, dos mecanismos da cultura e da civilização. O mundo equivale, portanto, tanto o mundo exterior como o mundo humano. Por isso, Schopenhauer advertiu sobre a necessidade de dar as condições para que crianças e os jovens possam tomar consciência dos males do mundo humano, marcado pelo embate do egoísmo peculiar a cada indivíduo, que a todo custo busca afirmar os seus interesses, ainda que seja preciso a aniquilação dos outros. A instrução competente deveria se encarregar de denunciar o otimismo creditado nas relações humanas, auxiliando a criança e os jovens na adoção de estratégias de proteção para a vida em sociedade, evitando assim que sejam muito facilmente objetos da maldade alheia.

Outra grande questão, apontada por Schopenhauer, com relação ao processo de aquisição do conhecimento, refere-se à faculdade de juízo e à memória. Havendo uma preocupação por parte de pais e instrutores das crianças e dos jovens quanto ao correto conhecimento do mundo, evita-se o desenvolvimento de uma visão de mundo imbuída de preconceitos, que depois pode se tornar impossível de ser extinta. Assinalou Schopenhauer:

[...] se deve manter as crianças até dos dezesseis anos livres de todas as teorias que podem conter grandes erros, isto é, de qualquer classe de filosofia, religião ou visão geral: e não devemos permitir que se ocupem senão com as disciplinas nas quais nenhum erro é possível, como na matemática, ou nas que não represente nenhum perigo, como as línguas, a história natural, a história, etc. Mas, em geral, a cada idade se devem dedicar unicamente as ciências que são inteligíveis e plenamente compreensíveis. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 642)

Mantido esses cuidados, que, portanto, inviabilizam o conhecimento deturpado da realidade, posteriormente, ao terem recolhidos dados acerca do mundo e de conhecê-lo em sua dinâmica profunda, poder-se-á exercer com sapiência a faculdade de juízo, que pressupõe maturidade e experiência em termos de conhecimento do mundo. Por conseguinte, a infância e a juventude se constituem em fases de recolhimento de dados da realidade, que impede o correto desenvolvimento da faculdade de juízo, já que não há material suficiente para estabelecer relações entre sentenças, próprias a fase da maturidade, onde o homem já alcançou, pelo viés da experiência, um amplo e exato conhecimento do mundo.

A eleição acurada dos conteúdos das diversas ciências que serão destinados aos jovens irá evitar que a memória, muito vigorosa e tenaz na juventude, possa ser preenchida por conhecimentos obtusos da realidade, evitando que o conteúdo do aprendizado errôneo possa permanecer ao longo da vida. Assim, por ser a memória limitada, por não poder gravar todos os conteúdos vividos pelo homem, ao longo da vida, mas tão somente aqueles que possuem uma relação direta com os seus interesses, esta deve ser preenchida por conhecimentos criteriosamente selecionados, pois que nesse período da infância e da juventude, eles ficam fortemente gravados e, muitas vezes, sem possibilidade de remoção.

Mas, posto que ao homem são dados uns poucos anos de juventude e a capacidade de memória em geral é sempre limitada, e no caso da memória individual todavia mais ainda, o mais importante seria preenchê-la com o essencial e mais relevante de cada espécie (de conhecimento relativos as diversas ciências) excluindo os demais. Tal seleção deveria ser realizada pelas mentes mais aptas e os mestres de cada especialidade de uma única vez e traria uma madura reflexão, e seus resultados deveriam ser fixados. Sua base seria uma análise ou exame do que é necessário e importante para o homem conhecer tanto genericamente como em alguma profissão ou campo específico do conhecimento. Os conhecimentos da primeira classe teriam que estar a sua vez divididos em cursos gradualmente ampliados ou em enciclopédias, segundo o nível da instrução em geral que se destina a cada qual em função de suas circunstâncias externas: iriam desde o nível limitado a educação primária básica até o compêndio de todos os objetos de ensino na Faculdade de Filosofia. Os conhecimentos da segunda classe deveriam ser confiados a eleição dos verdadeiros mestres de cada especialidade. O conjunto daria como resultado um cânon da educação intelectual especialmente desenvolvido e que, logo cedo, iria requerer uma revisão a cada dez anos. Com tais disposições, empenharíamos a força juvenil da memória com o maior proveito possível e ofereceríamos um excelente material ao juízo que se segue na maturidade. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 643)

Uma vez assegurado o devido cuidado com os conteúdos que serão fortemente gravados na memória dos jovens, estes terão, em longo prazo, condições de exercer eficazmente a sua faculdade de juízo, já que o material psíquico acumulado não se constitui em entrave para essa possibilidade, pois, dados os critérios observados, foi o que de melhor poderia ter sido assimilado, em termos de conhecimento do mundo. Por conseguinte, o correto exercício da faculdade de juízo pressupõe a maturidade, isto é, um número suficiente de experiências e conhecimentos adquiridos, que só poderão ser obtidos com os tempos idos de um indivíduo. A maturidade seria, portanto, a capacidade de perceber de modo inequívoco, a congruência ou incongruência “entre todos os seus conceitos abstratos e sua captação intuitiva [...]” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 643). Porém, a congruência entre conceitos e as intuições só é alcançada na fase da maturidade, uma vez que na juventude, por conta da educação artificial recebida, têm-se poucos elementos para fazer a conexão entre estes, a saber, conceitos e intuições, já que são aprendidos de maneira dicotômica. Esta é a razão da afirmação de que na maturidade quase sempre somos obrigados a desaprender o aprendido, pela aguda percepção que passamos a ter com relação à desconexão entre certos conceitos e as percepções intuitivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRACIÁN, Baltasar. *El Criticón*. Madrid: Olimpia Ediciones, 1995.

JAEGER, W. *Paidéia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PONS, A. *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. Vol. 2. In: (Org) Monique Canto-Sperber. Renascimento. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

SANTANA, Kleverton Bacelar. *Schopenhauer e a impossibilidade da educação moral: comentário do capítulo XXVIII dos Paralipomena*. Colóquio Internacional sobre Schopenhauer. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

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

_____. *O mundo como vontade e representação*. Livro III. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores)

_____. *El mundo como voluntad y representación II (Complementos)*. Tradução de Pilar López de Santa María. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

_____. *Parerga y Paralipomena I*. Tradução de Pilar López de Santa María. Madrid: Editorial Trotta, 2006.

_____. *Parerga y Paralipomena II*. Tradução de Pilar López de Santa María. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

_____. *Parerga and Paralipomena Short Philosophical Essays Volume Two*. Translated from the German by E. F. J. Payne. Oxford: Clarendon Press, 2000.

_____. *Aforismos para sabedoria de vida*. Tradução: Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes, 2006.