

A PEDAGOGIA DE HEGEL E A AÇÃO FORMADORA DA ALTERIDADE CULTURAL

The pedagogical of Hegel and the formation action of the cultural alterity

Cesar Augusto Ramos*

Resumo

O artigo tem por objetivo tematizar algumas teses pedagógicas de Hegel, vinculando-as com a idéia de formação operada pela alteridade da cultura como conceito filosófico. Algumas categorias básicas do sistema hegeliano serão abordadas como elementos teóricos/especulativos que balizam uma possível pedagogia hegeliana, tais como: a idéia do aperfeiçoamento do indivíduo relacionado com a perfectibilidade no desenvolvimento do espírito; a noção de formação/cultura (*Bildung*); as categorias lógicas da mediação, da alteridade e da alienação (*Entäusserung*); a concepção da disciplina (*Zucht*) na relação educador-educando e, finalmente, a força conceitual da universalidade da vida ético-política (*Sittlichkeit*) na figura do Estado que se apresenta como paradigma para a educação.

Palavras-chave: Hegelianismo, Educação, Formação, Cultura.

Abstract

The article has for objective enquires some pedagogic theses of Hegel, linking them with the formation idea operated by the alterity of the culture as philosophical concept. Some basic categories of the system hegelian's will be approached as elements teorics/especulatives that a possible hegelianism pedagogy, such as: the idea of the individual's related with the perfectibility improvement in the development of the spirit; the formation/culture notion (*Bildung*); the logical categories of the mediation, of the alterity and of the alienation (*Entäusserung*); the conception of the discipline (*Zucht*) in the relationship educator-student and, finally, the conceptual force of the universality of the life ethical-politics (*Sittlichkeit*) in the illustration of the State that comes as paradigm for the education.

Keywords: Hegelianism, Education, Formation, Culture.

* Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Rua Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho, Curitiba – Paraná, CEP 80215-901.
E-mail: cauramos@uol.com.br

Introdução

A preocupação com a educação não está ausente na filosofia hegeliana. O filósofo sempre demonstrou interesse especulativo, e também prático, pelas questões pedagógicas presentes no século XVIII, marcado por uma preocupação constante com a educação. Rousseau, Kant, Lessing, Humboldt, Schiller, Pestalozzi, Fröbel, Herder, Herbart, Fichte e outros realizaram reflexões de grande repercussão nos assuntos educacionais. A preocupação de Hegel com a educação situa-se no contexto histórico e cultural do seu tempo. Na Alemanha, a tarefa de pensar esse tema e o esforço para realizar projetos de reformas educacionais representaram uma necessidade teórica e uma exigência política. (BOURGEOIS, 1978).¹

Enquanto “pedagogo filósofo”, - como ele mesmo se autodenominou em uma carta a Niethammer de 23/out./1812 - a educação significou para Hegel uma tarefa prática. Como filósofo-pedagogo, deveria refletir sobre o significado da escola e da educação motivado pela experiência de professor. Convém lembrar que Hegel dedicou toda a sua vida ao ensino nos diversos níveis da organização do sistema educacional de sua época. De 1793 a 1800, em Berna, trabalhou como preceptor. De 1808 a 1816 lecionou e ocupou cargo administrativo: foi nomeado por Niethammer diretor e professor de filosofia e religião num Colégio de Nuremberg. Em 1816 foi professor na universidade de Heidelberg, e a partir de 1818 na de Berlim, da qual foi nomeado reitor no final de sua vida (1829/1831).

A função administrativa de direção no colégio de Nuremberg não foi muito fácil para o filósofo (HEGEL, 1986a).² Constantemente reclamava do incômodo da atividade administrativa associada à função docente. Mas, nem por isso, Hegel desconsiderou a tarefa prática e teórica para com a educação, apesar de não ter escrito um livro sobre pedagogia, embora tenha manifestado esse desejo em uma carta a Niethammer (1821). Também K. Rosenkranz (pedagogo, discípulo e biógrafo de Hegel) testemunhou a intenção do mestre de escrever sobre pedagogia. Mas, contrariamente à maioria dos pensadores da época, Hegel não realizou uma obra pedagógica. No conjunto dos textos hegelianos nada de especial encontra-se sobre a educação, a não ser referências passageiras que são, apesar do caráter disperso, importantes para a com-

preensão das suas idéias sobre as questões educacionais. (BOURGEOIS, 1978, p. 23).³

A análise que pretendemos fazer não se restringirá a uma investigação isolada dos chamados textos pedagógicos, neles buscando uma teoria da educação (*Erziehung*). O objetivo é mostrar que as idéias pedagógicas de Hegel e a sua filosofia da educação, como de resto todo o seu pensamento, não podem ser delineadas segundo um perfil específico encerrado em um conjunto de idéias sobre a educação. É na articulação de alguns conceitos peculiares à sua filosofia, e que adquirem sentido no interior do sistema da sua filosofia especulativa, que se pode interpretar e deduzir algumas categorias importantes para a constituição de um pensamento hegeliano sobre a educação.

Destarte, algumas categorias básicas do sistema hegeliano serão tematizadas como elementos teóricos/especulativos importantes para balizar uma possível pedagogia hegeliana, a saber: a) a idéia do aperfeiçoamento do indivíduo vinculado ao processo de perfectibilidade do espírito no gênero humano, e a noção de formação/cultura (*Bildung*) como meio de realização da natureza universal do homem na esfera da sociedade civil-burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*); b) as categorias lógicas da mediação, da alteridade e da alienação (*Entäusserung*) como instrumentos pedagógicos no processo educativo; c) a concepção da disciplina (*Zucht*) como exigência pedagógica na relação educador-educando; d) a força conceitual da universalidade da vida ético-política (*Sittlichkeit*) na figura do Estado como paradigma para a educação.

Mediante exposição dessas categorias, pretendemos mostrar que a filosofia de Hegel torna a sua pedagogia a expressão do seu próprio *pathos* filosófico: a de exercer pela conciliação dos opostos a ação benévola da reconciliação (*Versöhnung*), de tal modo que o educando - a princípio uma alteridade oposta ao seu outro, e que se reconcilia com o mestre e com o espírito do seu tempo, - possa compreender que a sua integração na universalidade da vida ético-política não se dá pela violência ou pela repressão. É exatamente essa capacidade, representada pela potência lógica do conceito (*Begriff*) de apreender o seu outro por uma dialética pacificadora, que constitui o caráter integrador e formador do universal presente na pedagogia hegeliana. Nesse sentido, o hegelianis-

mo legitima uma ação pedagógica conservadora marcada pela disciplina e pela autoridade.

O paradigma da perfectibilidade do espírito e a idéia da formação

A perspectiva histórica com que o filósofo trata os problemas da realidade atesta a exigência da compreensão do real a partir da efetividade (*Wirklichkeit*), cujo momento imediato configura a virtualidade de uma formação que será constituída ao longo de uma trajetória com determinações superiores cada vez mais concretas. A realidade efetiva do espírito manifesta-se como liberdade, e uma filosofia que tiver por pretensão compreender o sentido da história deve ter por princípio a idéia de que a “história universal é o progresso na consciência da liberdade”. (HEGEL, 1995, p. 25). Trata-se, portanto, de um processo de constituição da liberdade que é, ao mesmo tempo, um processo de ex-posição do espírito alcançando, nos tempos modernos, a sua realidade efetiva (*Wirklichkeit*), e que se manifesta como liberdade seja ela da objetividade das instituições sociais e políticas, seja ela individual (subjetiva).

A educação também deve ser vista no processo histórico de realização da liberdade segundo a concepção de melhoria do indivíduo e do gênero humano, disseminada pela *Aufklärung*. Trata-se, para Hegel, de entender a formação do homem na trajetória de realização e efetivação histórica do espírito no sentido do aperfeiçoamento do gênero humano para a realização da liberdade. A constituição do homem define-se pelo próprio processo de afirmação do seu conceito (*Begriff*) em si mesmo e da humanidade por meio da sua inserção na cultura e no espírito de um povo.

Como realização progressiva da razão, a história universal (*die Weltgeschichte*) atesta a formação do espírito na conquista do seu telos conceitual, cujo resultado é a própria apreensão de si nas ações do homem e da humanidade. O progresso da razão é o trabalho do espírito na busca do seu aperfeiçoamento, isto é, daquilo que ele é em si mesmo.

É aqui que se põe - diz Hegel - a questão da *perfectibilidade* e da *educação do gênero humano*. Aqueles que afirmam esta perfecti-

bilidade pressentiram alguma coisa da natureza do espírito, (...) e compreenderam que, quando ele (o espírito) concebe o que *ele é*, o espírito se dá uma figura superior àquela que constituía seu ser. (HEGEL, 1986, § 343)

No prefácio à *Fenomenologia*, Hegel indica claramente o paralelo onto-filogenético, apontando para a significação pedagógica do crescimento individual em direção ao espírito:

A tarefa de conduzir o indivíduo de seu estado inculto até o saber devia ser entendida no seu sentido geral, e consistia em considerar o indivíduo universal, o espírito consciente de si no seu processo de cultura [...] O indivíduo, cuja substância é o espírito num estágio mais elevado, percorre esse passado do mesmo modo que aquele que chega a uma mais alta ciência percorre os conhecimentos preparatórios, nele implícitos há muito tempo, para tornar de novo o conteúdo presente; ele os evoca sem fixar neles seu interesse. O ser singular deve também percorrer os degraus da cultura e do espírito universal segundo o conteúdo, mas como figuras já depositadas pelo espírito, como os degraus de um caminho já traçado e aplainado; assim vemo-nos no campo dos conhecimentos que aquilo que em épocas anteriores absorvia o espírito dos adultos, é rebaixado agora a conhecimentos, exercícios e mesmo a jogos da infância, e na progressão pedagógica nós reconhecemos como esboçada em projeção a história da cultura universal. (HEGEL, 1986, p. 31-32)

O espírito do mundo percorreu pacientemente toda uma trajetória que é o atestado da sua efetivação. Assim também o indivíduo realiza sua formação por caminhos não diferentes, embora com menos esforço.

A Fenomenologia descreve a experiência da formação da consciência como ato de se transcender a si mesma, desde a sua imediatidade natural até atingir o conhecimento daquilo que ela é em si mesma. Essa experiência coloca, portanto, o problema da educação como processo dirigido para formação da consciência individual em harmonia com a cultura. (HYPPOLITE, 1941, p. 5; 1956, p. 16; 44).⁴

O trabalho de formação do indivíduo não é um assunto exclusivamente pedagógico, mas também filosófico: trata-se de educá-lo para a universalidade que o espírito engendrou no movimento de formação

da perfectibilidade do gênero humano. Nesse processo formador, cada indivíduo deve passar por diversas etapas que modelaram o homem segundo um plano de realização histórica do espírito. A formação da consciência individual e a formação da consciência universal se equivalem no processo autoconstituidor dos seus conceitos. Assim, a primeira já encontra todo um caminho percorrido pela última. O reviver (*Erinnerung*) desse caminho significa, ao mesmo tempo, a interiorização dos mecanismos dialéticos de formação que se revela, também, como recordação. O espírito não só se particulariza em formas concretas que necessariamente devem existir no tempo, realizando assim as figuras da sua efetividade, como também traça a trajetória para o percurso da consciência individual. É preciso entender, portanto, a experiência da formação do indivíduo análoga ao processo de realização do espírito. Se há uma unidade entre a formação lógica (gênese conceitual) e a formação real das idéias (gênese histórica), há, também, uma relação entre a constituição das determinações lógicas do espírito e a formação da racionalidade do indivíduo. A consciência individual deve se formar em direção à substância universal que, sendo-lhe exterior, precisa ser interiorizada na consciência. Isso é possível pela cultura e pela formação educacional como um processo que interioriza o universal após a recordação da trajetória da sua constituição. O indivíduo precisa pedagogicamente ser preparado para fazer seu o saber e elevar-se à universalidade da cultura, paradigma da condição humana.

A idéia de formação e de aperfeiçoamento presente na Fenomenologia fornece uma perspectiva teórica para compreender o significado do conceito de formação no movimento constituidor do homem e da humanidade na sua idealidade, conceito esse presente na filosofia de Hegel, nela apresentando destacada relevância.

Nessa perspectiva, a educação se constitui no esforço de um processo formador do educando que visa ao cultivo de uma personalidade bem educada. Sem o trabalho da cultura e da educação o indivíduo permanece na condição do estado bruto da natureza. Esse processo forma o homem segundo a sua idealidade conceitual, ou seja, concretiza a unidade dialética entre o ideal e o real, entre o ser e o dever-ser:

O homem só é aquilo que ele deve ser pela educação, pelo treinamento. Imediatamente, ele não é senão a possibilidade de tornar-se

o que ele deve ser, quer dizer, racional, livre: imediatamente ele não é senão a sua destinação, seu dever ser. (...) O homem deve se fazer ele mesmo o que ele deve ser; ele deve conquistar tudo por si mesmo, precisamente porque ele é espírito. Ele deve se livrar do elemento natural. O espírito é então seu próprio resultado. (HEGEL, 1965, p. 280).

Na *Filosofia do Direito*, a idealidade formadora da cultura atua na sociedade civil burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*), nela exercendo um papel mediador da libertação formal do homem da sua condição natural e inculta, preparando-o para o viver ético-institucional da comunidade política do Estado.

A formação (*die Bildung*) é, por conseguinte, na sua absoluta determinação, a libertação e o trabalho da mais alta libertação, isto é, o ponto de passagem absoluto para a não mais substancialidade [ética] imediata, natural, mas à substancialidade espiritual, infinitamente subjetiva da eticidade, elevada igualmente à figura da universalidade. Esta libertação é no sujeito o *duro trabalho* contra a mera subjetividade da conduta, contra a imediatidade do desejo, assim como contra a vaidade subjetiva do sentimento e o arbítrio do capricho [...] É por meio deste trabalho de formação que a vontade subjetiva alcança em si mesma a *objetividade*, na qual unicamente, por sua parte, ela é capaz e digna de ser a *realidade efetiva* da Idéia. (HEGEL, 1986, § 187)

O indivíduo nas sociedades modernas deve alcançar o estatuto do homem bem formado, adequando-se às formas de sociabilidade que cultivam a elaboração de conhecimentos e de pontos de vista universais próprios ao entendimento (*Versständigkeit*). São formas que superam, mas também conservam, a particularidade dos desejos subjetivos e dos projetos individuais. É na esfera sociedade civil-burguesa que se fala propriamente da “*representação* concreta que se chama homem”, conforme diz Hegel, (1986, § 190.) pela qual todos os indivíduos são pensados e agem segundo a dimensão identitária da universalidade da pessoa. Por meio do trabalho e dos mecanismos efetivos de ação cultural que a sociedade oferece, o indivíduo pode integrar-se à realidade do seu tempo, desprezando, assim, qualquer recurso formador

externo à efetividade do real, seja da imediatidade da natureza (como para Rousseau), seja da abstração de um ideal regulador (como para Kant).

Definida como o “estado do entendimento” que rege os interesses da particularidade (um dos elementos da sociedade civil-burguesa presente na pessoa como uma “mistura de necessidade natural e de arbítrio”), esta sociedade conserva e suprime a natureza no seio da própria vida ético-política (*Sittlichkeit*). Pelo concurso da formação e da cultura, e pela mediação dos outros na satisfação social das carências, há um processo de superação da natureza que Hegel chama de libertação da necessidade natural. Mas, adverte o filósofo, “essa libertação é apenas *formal*, já que a particularidade dos fins continua sendo o conteúdo que lhe serve de fundamento”. (HEGEL, 1986, § 195).

Para Hegel (1986, § 289) ao comportar aspectos do “estado de natureza”, e de ser o “campo de batalha de todos contra todos”, a sociedade civil-burguesa constitui o espaço mediador entre os elementos considerados naturais como o conflito, a luta, e a concorrência, próprios da astúcia de uma racionalidade negativa, e o aspecto ético-político da racionalidade positiva do Estado. O antagonismo dos indivíduos membros da sociedade só se transforma em solidariedade e cooperação mediante um processo lento de mediação do trabalho de aculturação, formando, assim, o *bourgeois* para a cidadania. Sem o duro trabalho da cultura, a particularidade não alcança nem mesmo a forma da universalidade do entendimento, própria dos processos sociais de formação do homem.

A função mediadora da educação e o trabalho da alteridade escolar

A análise hegeliana da importância da formação induz à compreensão do significado mais específico dos mecanismos de realização dessa formação. É propriamente o procedimento educacional que permite à criança e ao jovem alcançar o estatuto do homem formado. O objetivo último da educação é fazer com que os indivíduos cheguem à forma concreta da universalidade no seu processo formado, adaptando o indivíduo às diversas formas de compreensão e manifestação da cultura. Nessa medida, a educação serve de força mediadora, permitindo, mediante esquemas dialé-

ticos da alteridade, próprios das agências educacionais, a criação de uma segunda natureza (a cultura) no educando, pela qual ele se universaliza. Destarte, Hegel atribui à escola uma função importante no processo de formação do indivíduo, nela reconhecendo práticas institucionais apropriadas à sua finalidade.

Ela [escola] é uma esfera que tem seu próprio material e objeto, seu próprio direito e sua própria lei, suas punições e suas recompensas e, na verdade, ela representa um degrau essencial no desenvolvimento do caráter ético total. *A escola* situa-se, com efeito, *entre a família e o mundo efetivo*, e constitui termo médio, assegurando a ligação, a passagem daquele para este. (HEGEL, 1986, p. 348).⁵

Na *Enciclopédia*, a mediação é entendida como um “ato consistindo em começar e progredir até um segundo termo, de tal sorte que este segundo termo só é na medida em que a ele se chegou a partir de um outro termo em relação a ele”. (HEGEL, 1986, § 12). A vida escolar diferencia-se do primeiro termo (família), no sentido de que ela é a mediação que se põe numa relação de alteridade, e que possui o valor de anteposição de relações concretas de cidadania no Estado. Entre o princípio e o fim, entretanto, é necessário interpor um momento mediador dos processos de alteridade da dialética reflexionante que trabalha no sentido do estranhamento (que a instituição escolar representa para o educando) da imediatidade inicial.

A formação do indivíduo para o espírito universal (para que este possa, também, alcançar no indivíduo a sua existência) passa por uma ação mediadora que oferece o vivificante trabalho formador da negação. Por meio deste, o momento positivo da identidade na substância imediata da vida ética da família, na qual a criança ainda encontra-se imersa na sensibilidade afetiva e cognitiva da natureza, é negado como uma necessidade lógica para a efetivação de uma realidade humana universal.

A identidade da vida familiar, baseada no sentimento e no amor, anula as diferenças. A substancialidade desta vida torna os membros da totalidade ética meros acidente. Enquanto criança, o indivíduo vive na universalidade imediata e abstrata familiar, onde não se realiza como sujeito livre.

O que só é segundo seu conceito, o que é meramente em si, é somente imediato, apenas natural. Nós sabemos isso, também na representação. A criança é homem *em si*, ela tem a razão apenas *em si*, ela só é a possibilidade de razão e de liberdade e, assim, livre apenas segundo o conceito. O que é primeiramente em si não está na sua realidade efetiva. O homem que é racional *em si* deve se atualizar no trabalho pela produção de si mesmo, saindo de si e, ao mesmo tempo, cultivando-se interiormente, de maneira a tornar-se racional *para si*. (HEGEL, 1986, § 10)

A substancialidade da família impede o fecundo trabalho do negativo como força educadora. Nela, a criança desenvolve a determinação de uma consciência imediata, natural, não reflexiva. Envolve numa atmosfera de confiança e de amor, ela não faz a experiência da alteridade. A partir dessa relação imediata, a criança deve passar por um longo processo de educação, criador da sua personalidade individual e intersubjetiva.

Do ponto de vista da relação familiar, a educação das crianças tem uma determinação *positiva* e outra *negativa*. A educação positiva baseia-se no amor, na confiança, no próprio princípio ético da unidade familiar, e tem por finalidade introduzir nos filhos “na vida ética sob a forma de um *sentimento* imediato que ainda não conhece oposição”. (HEGEL, 1986, § 175). Desta forma, a educação estritamente familiar cria a criança em relações de amor e de confiança, próprias da eticidade familiar, onde a participação dos pais é fundamental.

A determinação negativa da educação tem por meta “elevar os filhos da imediatidade natural, na qual eles se encontram originariamente, à independência e à personalidade livre, e de lhes dar, assim, a capacidade de sair da unidade natural da família”. (HEGEL, 1986, § 175). Como pessoas autônomas e livres elas atingem a maioridade. Pelo trabalho desta educação, os filhos são;

... reconhecidos em sua maioridade como pessoas jurídicas com capacidade, por uma parte, de ter uma propriedade pessoal livre e, por outra parte, de fundar uma família, os filhos como chefes de famílias, as filhas como esposas. (HEGEL, 1986, § 177).

Se a educação dos filhos é o momento pelo qual a família se realiza, por esta mesma educação ela se dissolve. Não só pela impossibilidade

que a família tem, enquanto tal, de se colocar como o outro da criança, ou seja, de assumir a alteridade própria da escola, como também, pelo próprio ato educativo que visa à formação do indivíduo para a sociedade e não para a vida familiar. A outra dissolução, a natural, ocorre com a morte dos pais. A escola, ao efetivar a educação negativa, opõe-se à afirmação do momento imediato da família. Como instituição com sentido público que atua na sociedade civil, a finalidade da escola consiste em formar para a cidadania, negando a família e preparando o indivíduo para a sua realização na vida privada (da profissão) e, como objetivo último, a efetivação do seu conceito na vida pública (da cidadania).

A educação escolar realizada fora da família constitui o momento necessário no processo de formação do indivíduo, operando por meio do trabalho de esquemas mediadores da negatividade e da alienação. Por meio desta mediação, o indivíduo chega à sua própria realidade efetiva e plena inserção na eticidade superior e rica do Estado; após incorporar a universalidade formal da cultura como sendo sua própria essência posta exteriormente, vivenciando a representação do universal nos esquemas da sociabilidade da sociedade civil-burguesa. Assim, a criança só se completa no adulto, cuja personalidade já se encontra integrada na universalidade da comunidade ético-política.

A mediação para a realização do próprio indivíduo não se pode dar a partir da própria família, pois ela é o começo, a imediatidade e, como tal, não opera a sua própria mediação. Também não se produz a partir do Estado que é o resultado do processo. É preciso, então, postular a presença de uma esfera mediadora para realizar o trabalho de formação do homem. À situação inicial das determinações da natureza (de uma naturalidade que o homem possui no estado imediato) exige-se

...uma *educação*, um desenvolvimento (...), quer dizer a religião, a vida ética, visto que elas sejam uma *crença*, um *saber imediato*, são absolutamente condicionadas pela *mediação* que se chama desenvolvimento, educação, cultura. (HEGEL, 1986, § 67).

As determinações da imediatidade (*em si*) devem progredir no sentido da sua exteriorização em um outro, condição do seu manifestar. As

relações lógicas da alteridade indicam o processo constituidor da essência de algo a partir da alienação do sujeito no seu outro, isto é, na sua diferença. Isto significa dizer que cada um tem a sua determinação própria quando é submetido a um jogo de espelhamento, por meio do qual o indivíduo afirma a sua identidade remetendo-se ao seu outro, a sua face espelhar. Ramos (2000, p. 13)⁶, aponta o destarte, a formação do sujeito é um processo de “ex-posição” (*Heraussetzen*) ou “ex-ploticação” que, partindo do em-si da imediatidade infantil, passa pelo momento das determinações lógicas da alteridade reflexiva da escola (o seu outro), e termina pela apropriação consciente do seu ser em-si e para-si da vida adulta do indivíduo, membro da sociedade civil-burguesa e, de forma completa e plenamente formada, como cidadão partícipe do Estado. Completa-se, desse modo, o termo final da formação da individualidade para a realidade efetiva da *Sittlichkeit* com a concreta da integração do sujeito na vida ético-política do Estado. De início, pura identidade substancial indiferente a si mesmo, a criança passa a conquistar a sua verdadeira essência, após submeter-se a um processo de distanciamento de si e afirmação no seu outro: os conteúdos disciplinadores da educação escolar.

O momento escolar, com efeito, é caracterizado por uma duplicidade complementar: ele é, ao mesmo tempo, a negação da família e a afirmação antepositiva do universal concreto, isto é, da representação do homem formado e da cidadania plena. Sob esse último aspecto, a escola trabalha na inculcação ou interiorização da forma superior do espírito objetivo delineada na idealidade da vida ética do Estado.

A força mediadora da escola se traduz pela categoria reflexionante da alienação (*Entäusserung*). (HEGEL, 1970, p. 162; 1976, p. 209).⁷ O outro (escola) é o momento da negação do em-si (criança) “ex-posto” na alteridade cultural da escola, cuja reflexividade faz sustentar uma identidade pela diferença dos conteúdos escolares como algo que deve fazer parte da natureza do aluno. Nessa determinação pela alteridade, a vida infantil não é mais idêntica a si, porque a referência a si é negativa, ela é por um outro. Negando-se, ela difere de si e, ao mesmo tempo, afirma a identidade consigo, pois a identidade agora é aquilo que difere da diferença, ou seja, ela é a identidade da sua diferença.

Destarte, a educação efetiva-se por um

processo de alienação verificável em Inwood (1997, p. 86)⁸, que consiste no trabalho da negatividade dialética de elevar o indivíduo da imediatidade do em-si da vida familiar para uma condição superior, oferecendo-lhe um elemento estranho no qual ele possa identificar-se. O método pedagógico por excelência consiste, então, em ocupar o educando “de alguma coisa de não imediato, de estranho, de alguma coisa que pertence à lembrança, à memória e ao pensamento”. (HEGEL, 1986d, p. 320). Para exemplificar essa alienação, Hegel recorre à cultura antiga como instrumento pedagógico que oferece um mundo “estranho e diferente”, no qual o educando deve mergulhar. Assim, mediante distanciamento pela imersão na cultura antiga, propicia-se à juventude a oportunidade de “deixar seu próprio elemento e habitar, com Robinson, uma ilha longínqua”. (HEGEL, 1986d, p. 320). A tendência “centrífuga da alma” é a própria necessidade que ela possui de se cindir e de se afastar da situação da imediatidade familiar.

O mundo da Antigüidade clássica representa um excelente recurso pedagógico para se criar à alteridade, e serve de modelo para que o educando possa nela exteriorizar-se. Embora separada de nós, essa Antigüidade “contém ao mesmo tempo, todos os pontos de ancoragem iniciais e os fios condutores de retorno a nós mesmos[...].” (HEGEL, 1986d, p. 320). Portanto, a preparação do estudante ao conhecimento e, conseqüentemente, o ensino no ginásio deve ser “edificado sobre o pedestal da *Grécia e de Roma*”. (HEGEL, 1986d, p. 314).

É no estudo das línguas e da cultura antiga (grego e latim) que devemos nos “impregnar do seu ar, de suas representações, de seus costumes, e mesmo se quisermos, de seus erros, assim como de seus preconceitos”. (HEGEL, 1986d, p. 318). É preciso acostumar o homem neste que foi o “paraíso do *espírito humano*”. (HEGEL, 1986d, p. 318). O entusiasmo já juvenil de Hegel pela Antigüidade influencia profundamente a sua teoria educacional, de tal forma que a ambientação do espírito no elemento clássico é o ponto de partida para a formação do homem. Os tempos antigos fornecem a exemplaridade pedagógica, na qual o estudante deve alienar-se e fazer seu esse mundo, e o seu próprio alimento, o “alimento mais nobre”. A pedagogia humanística encontra inspiração nos propósitos da educação hegeliana de retorno do espírito à sua casa de origem.

Esse procedimento pedagógico de estra-

nhamento do espírito, pela aprendizagem de uma outra cultura e língua, constitui um processo necessário da formação cultural do homem a partir da infância e da juventude, e antecipa o próprio processo de inserção do indivíduo na vida ética superior do Estado. Nesta condição, o educando prepara-se à universalidade do ideal da intersubjetividade representado pela fórmula exposta na *Fenomenologia*: “um eu que é um nós e um nós que é um eu.” Essa forma superior de sociabilidade é antecipada por relações de externamento, propiciada pelo aprendizado da linguagem materna e de uma língua estrangeira na infância.

Na vida adulta, elemento pelo qual o espírito se representa como ser-aí permanece sendo a linguagem. O eu singular se universaliza precisamente porque o signo e a linguagem constituem “os elementos mais dignos para as representações do espírito”. (HEGEL, 1986c, § 78). O eu, por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que se singulariza, permanece também na universalidade, na mútua compreensão de vários sujeitos, na unidade de vários eus. Essa vida em comum que a linguagem possibilita implica o reconhecimento de uma ipseidade (*Selbstheit*) que pode ser generalizada para todas as consciências e constitui o elemento comum de todas elas. Essa interioridade comum manifesta sua universalidade pela linguagem.

Assim - diz Hegel na *Fenomenologia* - uma vez mais vemos a *linguagem* se manifestar como ser-aí do espírito. A linguagem é a consciência de si, que é *para os outros*, que está *presente* imediatamente *como tal* e que, como esta *consciência de si aqui*, é consciência de si *universal*. (HEGEL, 1986e, p. 478).

Portanto, a educação para Hegel deve ser entendida como o esforço da ação mediadora da negatividade que se realiza pela alteridade da escola, no sentido de elevar o indivíduo da sua imediatidade familiar, onde a eticidade encontra-se no seu momento mais pobre, ao estatuto da cidadania, o momento mais rico e concreto da vida ética na figura do Estado.

A ação educadora da disciplina

O grande desafio da educação - e, ao mesmo tempo, o seu enigmático paradoxo -, consiste em conciliar dois pólos aparentemente irre-

conciliáveis: a liberdade e a autoridade. Já Kant percebera esse paradoxo ao formular a aparente aporia da educação: se o ideal regulador da pedagogia é aprender a pensar por si mesmo (*selbst-denken*), segundo os cânones da autonomia da vontade, como compatibilizar esse ideal com a disciplina e a autoridade do mestre, ingredientes necessários para a educação, marcada pela força coatora que se exprime no ato educativo?

Para Kant, a disciplina é uma necessidade, pois ela “submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis”. (KANT, 1991, A 4). Essa aparente contradição se dissolve se a disciplina for vista como o elemento coator legítimo que conforme Kant (1991, A 4-5), impede o “homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade”, permite que ele alcance a liberdade e a maioridade do homem esclarecido.

Hegel segue essa mesma perspectiva. Para evitar uma educação completamente liberal, o negativo deve, pela disciplina, desentranhar o educando da imediatidade da natureza, nele realizando uma vida ética superior. Não se trata de dar livre expansão às necessidades do educando, nem deixá-lo desenvolver-se por si só a partir de suas exigências e capacidades. Educar consiste em re-frear a naturalidade e imediatidade mediante formas opostas, cujo caráter disciplinador determina o surgimento de um conteúdo que o educando vai adquirindo. A submissão à escola (e ao professor) não é outra coisa senão a aquisição de uma outra realidade, aquela que deve, verdadeiramente, convir ao aluno.

Na *Filosofia do Direito*, Hegel aponta para o dever de obediência que os filhos devem ter para com os pais, e o direito à disciplina educadora que estes exercem sobre aqueles:

...o direito dos pais sobre o *arbítrio* (*Willkür*) dos filhos tem por finalidade mantê-los disciplinados e educá-los. O fim das punições não é a justiça como tal, mas de natureza moral: consiste em intimidar uma liberdade ainda prisioneira da natureza e em elevar a consciência e a vontade deles (filhos) à universalidade. (HEGEL, 1986c, § 174).

Na escola, a educação cumpre o seu desiderato: possibilitar a manifestação da essência do homem. A alteridade da escola possibilita ao educando tomar consciência de si num processo aná-

logo ao da dialética do reconhecimento da consciência, exposto na *Fenomenologia*. Nesta obra, o filósofo procura mostrar que “a consciência de si alcança sua satisfação somente em outra consciência de si”. (HEGEL, 1986e, p. 144). A dialética do senhor e do escravo testifica o caráter irrenunciável da educação: que a formação da consciência se dá pelo rigor da disciplina, pelo exercício da obediência (submissão e reconhecimento da sabedoria do mestre) e pela ação mediadora do trabalho.

A incorporação ou interiorização da cultura representada pelos conteúdos escolares mediante a mediação do mestre, desloca a tranqüila inocência infantil do estado imediato de confiança e amor da vida familiar para uma vida de dilaceração e para o sentimento de uma verdadeira consciência infeliz. Essa dualidade de consciências implica numa luta pelo reconhecimento. Os outros são os conteúdos escolares e o saber acadêmico da universalidade formal da cultura que a consciência do educando deve descobrir como sendo ele próprio. Esse processo só é possível pelo trabalho árduo da disciplina escolar.

A educação não representa apenas uma etapa necessária para o devir do adulto, mas a própria condição de possibilidade para a aquisição de uma forma espiritual superior. Donde a necessidade da autoridade escolar operar a identificação do professor (mestre) com o aluno para que este reconheça a universalidade formal como momento constituidor da sua própria realidade. A submissão ao conteúdo racional dessa universalidade requer atos de coação, legitimando a disciplina como marca das ações pedagógicas.

Contudo, o educando não se reporta à escola de modo totalmente passivo e receptivo. Se ele se submete à norma escolar, o faz por um esforço ativo que realiza uma necessária conformação e adaptação ao mestre. A obediência significa a identificação com o outro na tentativa, nem sempre bem-sucedida, de busca da sua própria identidade, pois o indivíduo não se disciplina e nem se educa isoladamente. É preciso extirpar toda tendência individualista, solitária e anárquica, para dar lugar a uma legalidade racional objetiva que se manifesta - de um modo formal, é verdade - nessa única representação possível da racionalidade para o educando: a instituição escolar. Efetivamente, a escola não deve induzir os alunos para o florescimento individualidades auto-referentes. Ao con-

trário, ela procura eliminar inclinações egoístas de claro menosprezo ao que é comum. Ela cumpre, dessa forma, sua função socializadora pela disciplina.

A unidade disciplinar estabelecida entre pai e filho e a obediência que decorre dessa relação constituirão, para Hegel, o paradigma de toda a vida do indivíduo, quer na sua relação com a escola na sociedade civil-burguesa que consoma a dissolução da família, quer na sua participação como cidadão da universalidade concreta da vida ética.

Essa unidade disciplinar é, nos diversos níveis, o esforço de identificação do indivíduo com o seu outro. A obediência é apenas a confirmação da necessidade dessa identidade. Obedecer não é outra coisa senão conduzir a particularidade para a aceitação pacífica de uma natureza humana que deve ser formada. A autoridade das relações de alteridade tem a função de integrar o indivíduo, realçando a presença e a realidade dos agentes e conteúdos superiores do processo formador. Nesse sentido, a autoridade paterna é menos autoritária que a do professor, pois enquanto esta se baseia numa unidade formal, aquela se dá numa unidade substancial permeada pelo amor e confiança. Destarte, a autoridade paterna é menos eficaz, pois menor é a distância entre o indivíduo e a família. No Estado, a autoridade será tanto maior quanto mais individualizada for a vida dos indivíduos, tanto mais presente e viva quanto mais nítido for o contorno entre o Estado e o cidadão, justamente para que este reconheça a potência da universalidade ético-política, dela participando de forma consciente, ativa e integrada.

A universalidade do Estado como paradigma último da educação

A escola ocupa uma “*situação ética particular*” de mediação entre a família e a vida concreta do cidadão. “O que é realizado pela escola, a formação cultural dos indivíduos, é a capacidade que eles têm de pertencer à vida pública”. (HEGEL, 1986d, p. 352). Por essa razão, ela adquire a importância de um bem público, cujo reconhecimento constitui marca de um povo culto. “Há dois ramos da administração do Estado, aos quais, pela sua boa organização, os povos têm costume de manifestar o maior reconhecimento: uma boa justiça e bons estabelecimentos de ensino”. (HEGEL,

1986d, p. 312).

O entendimento de que o sentido e fim da educação, principalmente a educação escolar, é formar o indivíduo para a vida social e política, incita Hegel, por diversas vezes nos seus escritos⁹, a elogiar a atitude pedagógica dos pitagóricos, para os quais a melhor norma educacional consistia em fazer do indivíduo um cidadão digno de pertencer a um Estado: “A um pai - relata Hegel - que perguntava qual era a melhor maneira de educar moralmente seu filho, um pitagórico deu esta resposta (que é atribuída igualmente a outros): Faz dele o cidadão de um Estado cujas leis são boas”. (HEGEL, 1986c, § 153).

Contudo, a ação da escola é ainda limitada, pois ela cuida da formação do espírito na ótica do entendimento ao realizar uma universalidade que, embora *formal*, torna-se necessária como mediação (por meio de representações que prefiguram o conceito de cidadão) para a universalidade concreta da cidadania. A criança na imediatidade familiar encontra sua verdade no adulto, de tal forma que este constitui, na ordem conceitual, o fim da infância. E o adulto, por sua vez, realiza a sua universalidade apenas quando alcança o estatuto ético-político da cidadania. A criança só perfaz a sua realidade efetiva (*Wirklichkeit*) no adulto-cidadão, afirmando-se na comunidade ético-política do Estado, onde se perfaz o conceito e a realidade efetiva do homem.

Do ponto de vista da formação do indivíduo para a cidadania, a educação se reduz a essa representação da vida pública. Nessa medida, ela circunscreve-se a uma universalidade formal que impregna a consciência do educando.

Na escola, afirma Hegel, os interesses privados e as paixões são rebaixadas; ela é uma esfera que se ocupa principalmente de representações e de pensamentos. Mas, se a vida na escola está isenta de paixões, ela está ao mesmo tempo privada do interesse mais elevado e do sério da vida pública (...) (HEGEL, 1986d, p. 352).

A educação deve traduzir o esforço convergente da realização do próprio Estado no indivíduo e da elevação do indivíduo para o Estado, o qual, por sua vez, constitui o fundamento da educação. Ao recusar a autonomia educativa absoluta da família, Hegel concede à sociedade civil-bur-

guesa - quando o indivíduo passa a ser “filho” dessa sociedade - o “controle e a influência sobre a educação”. Ela pode, por exemplo, obrigar o envio das crianças à escola, mesmo quando a família se opõe à educação pública.

Neste caráter de *família universal*, ela [a sociedade civil-burguesa] tem frente ao *arbitrio* e à contingência *dos pais*, o dever e o direito de exercer vigilância e influência sobre a *educação*, na medida em que esta se refere à capacidade de tornar-se membro da sociedade, sobretudo quando não são os próprios pais, mas outros que asseguram esta educação na sua completude. (HEGEL, 1986c, § 239).

A educação escolar deve ser um serviço público, mas cujo *locus* encontra-se na sociedade civil-burguesa e, em última instância, no Estado como seu fundamento e objetivo último. Assim como a corporação, a escola é uma instituição social que tem por escopo educar o indivíduo para a vida política no Estado mediante a universalidade da cultura, formando a juventude segundo princípios que estão além dos interesses egoístas da sociedade civil-burguesa. A submissão a essa universalidade atesta o reconhecimento da essência última dos indivíduos e a superação progressiva da particularidade da sociedade civil-burguesa, e antecipa, embora de modo formal, a vida do homem no Estado.

A educação formal de cunho universal e humanista deve nortear o conteúdo da educação na escola. Por isso, Hegel critica o excesso de individualismo pedagógico, ao recusar, por exemplo, as experiências pedagógicas (como aquelas de Rousseau no *Emílio*) que pretendem educar a criança fora das leis da sociedade. Julga que essas tentativas de separar a criança do mundo dos adultos, educando-a longe da vida social do seu tempo, foram inúteis. A educação não pode ser um ato isolado. Deve-se educar orientando o estudante para ser cidadão do Estado, pois “o indivíduo só alcança o seu direito ao ser cidadão de um bom Estado”. (HEGEL, 1986c, § 153). O próprio diploma significa, na ótica do filósofo, um reconhecimento social da saída do “calmo círculo da escola para entrar numa relação com o público e com o Estado.” (HEGEL, 1986d, p. 359).

Se a família educa, se a sociedade civil-

burguesa educa, não se pode concluir daí por um relativismo das instâncias educadoras. A família é um momento da educação, enquanto a criança está encerrada na imediação do afeto, mas cuja verdade encontra-se na vida ética superior que se oferece ao educando na escola, no âmbito da sociedade civil-burguesa. É preciso ver nestes momentos éticos a responsabilidade educacional que decorre da própria relação que o universal mantém com o particular. O Estado, realização efetiva da eticidade, constitui, em última instância, o fundamento e o fim da educação. A escola, cujo lugar apropriado no sistema da vida ética (*Sittlichkeit*) é a sociedade civil-burguesa, surge como elemento da universalidade formal exteriorizando o princípio educativo do Estado como forma cultural de representação do universal concreto.

Propriamente falando, o Estado é o educador, na medida em que, enquanto verdade da sociedade civil-burguesa e realização objetiva da vida-ética, ele é a efetivação última da escola e a autoridade máxima em educação. Para os indivíduos, a relação com o Estado não é direta, mas necessita ser o resultado de mediações, dentre as quais a escola é uma das mais importantes. Ela prepara o homem para a vida no Estado, mas é este, em última instância, que modela o homem para fazer dele um membro consciente da substância ética. Por outro lado, o Estado contém o conceito de educação em si, de forma abstrata, e efetiva esse conceito pela atividade pedagógica. Assim, a educação e a cultura realizam um duplo movimento complementar: possibilitam a realização do Estado no indivíduo e a integração deste no Estado.

Considerações finais

Do ponto de vista especulativo, a pedagogia se perfaz na dinâmica dialética que percorre os seguintes momentos. A partir da imediatidade da natureza na relação da identidade familiar, a criança é submetida a um processo de formação da sua humanidade pelo mecanismo mediador da lógica reflexionante da alteridade, especialmente pela categoria da alienação. Esse processo é marcado pela diferença na relação de estranhamento entre educador-educando, justificando a ação da disciplina e da repressão. O objetivo é reconciliar o educando numa identidade superior, nele realizando o seu outro (a diferença da sua identidade)

que se torna, na integração da cultura, algo idêntico a si.

A pedagogia hegeliana está firmada, portanto, na idéia sempre presente no sistema filosófico da noção, de fundo aristotélico, de que o momento da efetividade teleológica se constitui o momento mais rico, pois é ele que determina, de forma ulterior, a realidade. Assim, é impossível nos tempos modernos compreender a escola sem o Estado, avaliar a educação sem as formas superiores da efetividade da vida ética, representada pelo adulto cultivado. O esforço de realizar o adulto na criança, a partir do trabalho de formação do universal, encontra receptividade no próprio desejo que a criança tem pelo superior, pelo melhor, pelo mundo dos adultos:

A necessidade de serem educadas existe nas crianças sob a forma de um sentimento que lhes é próprio, aquele da insatisfação de serem tais como elas são: é a inclinação que as incita a pertencer ao mundo dos adultos o qual elas pressentem como alguma coisa de superior ao seu mundo, ou ainda o desejo de se tornarem adultas. (HEGEL, 1986c, § 175).

Essa necessidade de tornar-se adulto faz com que a imediatidade familiar represente, para a criança, o momento que deve ser negado (superado), e o mundo dos adultos surge como paradigma da formação. Evidentemente, não se trata do adulto isolado, em si mesmo, e nem como indivíduo membro da sociedade civil-burguesa (*bourgeois*), mas da concretização de um modo de vida superior própria de um espírito público, esclarecido e formado segundo o ideal cultural (ético-político) do cidadão de um Estado racional.

O desejo do melhor faz da pedagogia hegeliana uma pedagogia do adulto (do cidadão), do que propriamente da criança ou do jovem. O estágio mais avançado, o do adulto ou do indivíduo como membro do Estado, torna esse momento força absorvente que supera/conserva as fases anteriores. Daí a coerência do princípio educativo hegeliano estar baseado na disciplina e na obediência. Mesmo a aceitação da auto-atividade tem sentido apenas enquanto esforço pessoal para fazer aflorar no educando a figura do educador.

É no processo de identificação com o mestre que o educando se forma. A criança não se coloca como objeto privilegiado da ação pedagó-

gica, objeto esse que determina a especificidade e a modernidade da pedagogia. Nesse sentido, Hegel é conservador, já mesmo em relação a Rousseau, uma vez que a “descoberta” da criança tornou possível uma nova pedagogia e uma psicologia do desenvolvimento.

À criança e ao jovem é imposto um conteúdo que vem de fora. Se há uma ligação entre o adulto e a criança é porque o adulto constitui o momento superior e concreto da história individual. Por isso, Hegel critica aquelas pedagogias que vêem a criança por ela mesma como um momento especial da ação educadora. A crítica à pedagogia do jogo, como prática educacional voltada exclusivamente para o educando (criança), é matéria da qual o filósofo ocupou-se na *Filosofia do Direito*. Essa pedagogia constitui um absurdo, pois leva em conta a infância como uma fase importante por ela mesma e exclusiva da ação pedagógica, desconsiderando o momento superior.

A pedagogia do jogo - diz Hegel - considera que a infância vale por ela mesma e apresenta-a como tal às crianças; ela deprecia assim o elemento sério e se rebaixa ela mesma numa forma pueril pouco apreciada pelas próprias crianças. Ao representar como completo o estado de incompletude em que eles se sentem, e pretender que elas encontrem nesse estado satisfação, [esta pedagogia] perturba e perverte a necessidade que elas têm de algo melhor. Ela produz uma falta de interesse e uma cegueira em relação às realidades substanciais do mundo espiritual. (HEGEL, 1986c, § 175).

A crítica de Hegel àquelas pedagogias que tomam a criança por ela mesma, e baseiam sua prática educacional a partir dos interesses e necessidades do próprio mundo infantil - a tal ponto de criar nela sentimentos de auto-suficiência - decorre de um fato elementar no pensamento pedagógico hegeliano de que a criança não pode ser educada a partir dela mesma, mas do adulto. Toda pedagogia que não considerar o momento da realidade efetiva do homem torna-se uma pedagogia contraditória nela mesma, pois se reduz à própria infância-juventude, e não tem como sair deste estado. Se a educação é o processo de elevar o inferior ao superior, uma pedagogia que se encerra no inferior e o representa não pode cumprir a verdadeira função da educação. Além disso, ela gera

nas crianças um sentimento de apatia e desprezo às relações efetivas do mundo espiritual dos adultos. Não se trata, portanto, de ver o superior a partir do inferior, mas o contrário, de entender que as formas superiores explicam as inferiores.

A ação disciplinadora dos pais e da escola sobre a criança e o jovem repercutirá de forma decisiva na formação do caráter do futuro cidadão, no sentido da sua adequação e obediência ao poder agregador e reconciliador da universalidade do Estado. Enquanto razão de ser da própria liberdade, o poder do Estado deve ser a expressão de uma potência destituída de toda força opressiva. Se ele está introjetado na consciência dos cidadãos, a sua ação é formadora, diretiva, mas nunca repressiva.

Tal como o conceito, que manifesta seu vigor de integração sem violência, também o Estado contém o poder da universalidade: a difusão pacífica da sua livre potência que impregna intimamente o súdito. “O universal é, por conseguinte, a potência *livre (freie Macht)*; ele é ele mesmo e sobre-agarra (*greift über*) seu outro, no entanto, não como algo de *violento*, mas antes, nesse mesmo [outro], está em repouso e no seu *próprio elemento*”. (HEGEL, 1986a, p. 277). O poder do Estado na forma lógica da expansão pacífica da universalidade não exhibe a intromissão violenta e externa de uma potência, mas abriga a “beatitude desprovida de limite” que se manifesta na livre adesão da particularidade à universalidade. Esse poder imprime uma força apaziguadora aos conflitos, modelando os indivíduos de forma positiva. (LEBRUN, 1983, p. 342; 1988, p. 921).¹⁰

Para Hegel, portanto, a relação mestre-educando representa uma matriz para a constituição ulterior de integração solidária da particularidade à universalidade, ou seja, a inserção pacífica do indivíduo educado às instituições ético-políticas do Estado. Nessa integração, realiza-se o projeto hegeliano da reconciliação, no qual a ação pedagógica pensada no modelo da formação e da disciplina sem violência constitui um aspecto essencial.

O indivíduo que passou pelo trabalho da cultura está reconciliado com a realidade, ou seja, com a racionalidade do mundo social e político que, exprimindo a liberdade, determina um vínculo entre a realidade e a forma de vida que é necessária para o homem e para as instituições sociais. A fuga para o dever-ser significa não compreender que os homens, pela formação da cultura, estão enraizados

no mundo real da racionalidade, se compreendem como pertencendo a este mundo, e com ele estão reconciliados. Adquirem o saber de que apenas nessa condição eles atuam livremente. Isso induz Hegel a evitar a ética do *Sollen*, reivindicando a idéia da *Sittlichkeit* como uma totalidade de instituições políticas e sociais racionais que tornam a liberdade possível, constituindo a substância dos indivíduos. Apenas uma ordem racional social permite a liberdade, tornando-a real para os indivíduos, que realizem as suas liberdades pelas instituições sociais e políticas.

Ao criticar as pedagogias que deixam a criança ao abandono de si mesma, à sua naturalidade, exigências e direitos, Hegel legitima um modelo educacional essencialmente conservador, cuja regra máxima é a de que a ação formadora do universal, na figura do educador, deve ser o instrumento pedagógico necessário que se oferece ao educando como o seu outro no processo de sua formação, legitimando, desse modo, a disciplina e a obediência. Contudo, o caráter conservador da teoria hegeliana, presente na aplicação (não sistematizada) de categorias filosóficas (especulativas) do seu pensamento, não resulta da escolha de um modelo pedagógico. Decorre, antes, da inevitabilidade do próprio *pathos* de qualquer educação: o fato desta oferecer necessariamente algo superior ao educando, a sua própria essência que necessita ser apreendida para si mediante um processo de aprendizagem.

Notas

- 1 Bourgeois observa que a reforma educacional marcou “profundamente a vida cultural dos países germânicos, de uma Alemanha na qual, seguramente, a reforma pedagógica podia estar mais à ordem do dia que a revolução política”. (BOURGEOIS, 1978, p. 7.).
- 2 O Colégio de Nuremberg tinha alunos nas idades de 8/10 anos a 18/20 anos, distribuídos nas três classes do Ginásio: a escola primária (*Primärschule*), reunindo alunos nas idades de 8/10 anos a 12/14 anos, o proginásio (*Progymnasium*) com alunos de 12/14 a 14/16 anos e o ginásio propriamente dito (*Gymnasium*) com alunos na idade de 14/16 a 18/20 anos. Esse último, por sua vez, compreendia três classes: a classe inferior (*Unterklasse*), a classe média (*Mittelklasse*) e a classe superior (*Oberklasse*). No Ginásio, ensinava-se religião, história, geografia, matemática, fisiografia, literatura alemã, francês, filosofia e, principalmente, humanidades clássicas. A orientação pedagógica de Hegel, bem como a do conselheiro escolar da Baviera Niethammer, era de fundo humanista.
- 3 Segundo Bourgeois, as posições hegelianas “sobre os problemas pedagógicos, particularmente escolares e universitários, exprimi-

dos, sobretudo, em documentos de circunstância, mencionamos os cinco discursos de distribuição de prêmios pronunciados no Ginásio de Nuremberg, diversos relatórios administrativos, dois relatórios detalhados sobre ensino da filosofia no Ginásio - um de 1812 para a Baviera, outro de 1822 para a Prússia - e uma carta-relatório sobre o ensino da filosofia nas universidades, de 1816”. (1978, p. 23).

- 4 Para Hyppolite, a *Fenomenologia* encerra propósitos pedagógicos. Na nota de tradução afirma que, na primeira parte da obra, “Hegel trata da educação ou da formação da consciência individual.” O propósito de Hegel, acrescenta Hyppolite, é de “conduzir a consciência comum ao saber filosófico e elevar a consciência individual encerrada nela mesma no seu isolamento da comunidade espiritual”. Trata-se da evolução do indivíduo humano. Já na segunda parte, “encontra-se um primeiro esboço de uma filosofia da história, e um estudo daquilo que Hegel chamará mais tarde o ‘espírito’ no sentido preciso que Hegel comumente atribui a este termo. São fenômenos gerais de civilização como tais: a cidade antiga, a feudalidade, a monarquia absoluta, o período das luzes e a Revolução Francesa, etc.” (HYPPOLITE, apud HEGEL, 1941, p.5.). No seu estudo sobre a *Fenomenologia*, este autor reitera o caráter pedagógico da obra hegeliana e da relação que nela se estabelece entre o indivíduo e a espécie, observando que a leitura do *Emílio* de Rousseau - como um romance e de cultura que traça a educação do indivíduo desde o estado de natureza até a liberdade - significou, para Hegel, influência considerável na composição da *Fenomenologia*: “O Prefácio da *Fenomenologia* insistirá sobre o caráter pedagógico da obra, sobre a relação entre a evolução do indivíduo e a evolução da espécie, relação esta que era considerada também na obra de Rousseau”. Para Hyppolite, portanto, “A *Fenomenologia* é o desenvolvimento concreto e explícito da cultura do indivíduo, a elevação do seu eu ao eu absoluto, mas esta elevação só é possível utilizando os momentos da história do mundo que são iminentes a esta consciência individual”. (HYPPOLITE, 1956, p.16 ; 44).
- 5 Löwith comenta a importância e o lugar da escola na filosofia política de Hegel: “(...) a tarefa da escola consistirá em ser intermediária entre a particularidade privada e a universalidade pública da vida (...). Ela é, pois, intermediária entre a vida na família e a vida no mundo comum a todos. O aluno deve se formar para um mundo que não é o privado, mas para uma *res publica* ou *pólis*. Nela o homem não tem valor por suas particularidades individuais, mas por sua aptidão para atuar numa esfera objetiva. Portanto, a cultura tende a plasmar e a formar o indivíduo - na renúncia de suas qualidades - no ‘elemento da coisa’, que é o mundo comum, diferentemente das relações pessoais e particulares da família das quais é arrancada pela esfera mediadora da escola”. (1974, p. 408).
- 6 Não se trata aqui de uma mera transcrição das categorias reflexionantes da Lógica da Essência. A alteridade mantém-se na relação entre o educando e o educador (escola) no nível próprio de relações já efetivadas pela categoria da efetividade (*Wirklichkeit*) da Lógica do Conceito. A categoria da alteridade se exerce de forma analógica àquelas das relações espirituais, onde se pode falar das determinações de reflexão, postas a partir da efetividade do conceito. “[...] a reflexão do conceito enquanto reflexão em si da totalidade, também se distingue das determinações reflexivas da essência produzida no jogo reflexionante do aparecer no seu outro. Na essência, a determinação-de-reflexão ‘enquanto algo de relativo, não se refere apenas a si, mas a uma relação. Ela se faz conhecer no seu outro, mas aparece apenas nele, e o aparecer de cada um no outro ou o seu recíproco determinar tem, em sua autonomia, a forma de um fazer exterior. O univer-

sal, em compensação, está posto como a *essência* de sua determinação, a *própria natureza positiva* desta mesma [determinação]”. (HEGEL, 1986a, p. 276.) A reflexão aplica-se propriamente à finitude, onde há um jogo dialético de oposição, de *determinações-de-reflexões-contrapostas* (*entgegengesetzten Reflexionsbestimmungen*), como, por exemplo, entre forma/contéudo, interior/exterior, subjetividade/objetividade, etc. Nessas determinações, o processo constituidor da essência opera num jogo de espelhamento de um no outro, em virtude da natureza eminentemente dialética desses pares. Mas, quando se alcança o conceito, esse jogo reflexionante é subsumido na lógica do progredir da totalidade infinita marcada pelo livre desenvolvimento da Idéia que se conserva em-si, permanecendo no seu próprio elemento, mesmo se externando no seu outro. Subsunção no conceito das determinações-de-reflexão no sentido de que, tal como na categoria da imediatidade do ser, pode-se fazer um uso “analógico” de uma “reflexão” no âmbito da Idéia, isto é, que na lógica do conceito permanecem estruturas dialéticas homológicas que são, ao mesmo tempo, superadas e conservadas no conceito. Essa superação significa que a imediatidade e reflexividade são, agora, *postas* pelo conceito”. (RAMOS, 2000, pág. 13).

⁷ A alienação no sentido de exteriorização (*Entäußerung*) difere da alienação no sentido de estranhamento (*Entfremdung*). “A exteriorização [...] designa o movimento graças ao qual o conceito inicial se cinde e se põe exterior a si, sem que seja necessário que em tal cisão alcance uma autêntica determinação de si ou uma perda sem retorno na alteridade estranha”. (HEGEL, 1976, p. 209) O ato de se alienar (*sich entfremden*) difere do ato de se exteriorizar (*sich entäußern*). O primeiro significa uma saída, um estranhar-se sem retorno que se manifesta pelo dilaceramento dos processos de cisão (*Entzweiung*) que não se reconciliam; o segundo significa uma relação reflexionante pela qual o sujeito sai de si e se “ex-terioriza” e se descobre no seu outro algo que é idêntico a si mesmo, e nessa externalização de si se supera e se reconcilia consigo mesmo numa determinação superior. Um exemplo significativo do processo alienação/exteriorização encontra-se na exposição da Idéia (em-si) no seu outro que é a Natureza e que retorna a si (o Espírito). “A Natureza não é outra coisa senão a Idéia, [...] mas ela aí é na forma da *alienação*; da mesma maneira que no Espírito é a mesma Idéia que é *enquanto sendo para si* e que *devém em si e para si*”. (HEGEL, 1970, § 11, p. 162).

⁸ Inwood observa que “a sua [de Hegel] concepção de educação e cultura, seja de um indivíduo, de um povo ou da humanidade como um todo, difere do Iluminismo e do humanismo clássico de Goethe. Para o Iluminismo, a educação é um aperfeiçoamento regular, unilinear do indivíduo e da sociedade mediante a gradual superação da fé pela razão. Para Goethe, a educação é a modelação igualmente regular do indivíduo para se atingir um ideal de harmonia estética. Hegel, em contrapartida, viu a educação (e o desenvolvimento em geral) como uma progressão de um estágio de unidade natural primitiva para um estágio de alienação/externalização, e daí para um estágio de harmoniosa reconciliação (*Versöhnung*)” (1997, p. 86).

⁹ A idéia é repetida no texto *Maneiras de Tratar Cientificamente o Direito Natural*, na *História da Filosofia* e na *Filosofia do Direito*.

¹⁰ Lebrun observa que esta concepção de poder como potência explicitante e formadora que se alastra sem coerção e envolve sem violência aproxima o Estado hegeliano à noção grega de *archein*, enquanto princípio político organizador e regulador da vida do cidadão e da própria *pólis*. Nesta perspectiva, na relação entre a concepção hegeliana de poder e a dos gregos, a análise de Lebrun é exemplar. “Sem dúvida, um dos pontos essenciais

que Hegel tem consciência de ter reencontrado por sua conta é que a *arché*, a *ousia*, o *eidós* não são instâncias diretivas na medida em que *dirigir* não significa mais *comandar*, *submeter*, mas *constituir*, *elaborar*. A *ousia* é um *formierendes Prinzip*.” (1983, v. 3p. 342). Pode-se dizer, com Lebrun, que a filosofia política hegeliana orienta-se por um “princípio de organização, e não de dominação - poder depurado de toda vontade de dominar (*maîtrise*): é com base nessa noção de *archein* que Hegel trabalha, na esteira dos clássicos gregos”. (LEBRUN, 1988, p. 92). Na sua leitura nietzscheana de Hegel, Lebrun denuncia essa concepção grega e cristã de um *archein* sem coerção, de um poder sem força despótica, que orienta a visão hegeliana de Estado: “Ora, esse mito de uma potência que, no limite, poderia ser despojada de todo aparelho opressivo é exatamente o que governa a *Filosofia do Direito*.” (*Ibid.*, p. 84).

Referências

BOURGEOIS, B. La Pédagogie de Hegel. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Textes pédagogiques**. Trad. Bernard Bourgeois. Paris: Vrin, 1978.

HEGEL, G. W. F. **Werke in Zwanzig Bänden**. E. Moldenhauer e K. M. Michel (Eds). Frankfurt: Suhrkamp, 1986a. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).

_____. **Enzyklopädie**. Ertster Teil Die Wissenschaft der Logik. Frankfurt: Suhrkamp, 1986. v. 1. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Werke, 8).

_____. **Encyclopédie des sciences philosophiques. la science de la logique**. Trad. B. Bourgeois. Paris: Vrin, 1970.

_____. **Filosofia da História**. Trad. Maria Rodrigues; Hans Harden. Brasília,DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

_____. **Grundlinien der philosophie des rechts oder naturecht und staatswissenschaft im grundrisse**. Frankfurt: Suhrkamp, 1986. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Werke 7).

_____. **Nürnberger und Heidelberger Schriften: (Gymnasialreden 1808-1817)**. Frankfurt: Suhrkamp, 1986. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Werke 4)

_____. **Phänomenologie des Geistes**. Frankfurt: Suhrkamp, 1986. (Taschenbuch Wissenschaft, Werke 3).

_____. **La Phénoméologie de l'Esprit**. Trad. Jean Hyppolite. Paris: Aubier, 1941. Tome, 1.

_____. **La Raison dans l'Histoire: introducti-**

on à la philosophie de l'histoire. Trad. Kostas Papaioannou. Paris: 10/10-Plon, 1965.

HYPOLITE, Jean. **Genèse et structure de la phénoménologie de l'esprit de Hegel**. Paris: Aubier, 1956.

INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1997.

KANT, Immanuel. *Werke in zwölf Bänden*. (Pädagogik). Hrsg. Von W. Weischedel, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.

LEBRUN, Hegel. Lecteur d'Aristote. **Les Études Philosophiques**, v. 3, Juil. / Sept. 1983.

_____. **O Averso da Dialética**: Hegel à luz de Nietzsche. Trad. R. J. Ribeiro. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1988.

LÖWITH, K. **De Hegel a Nietzsche**: la quiebra revolucionaria del pensamiento en el siglo XX. Trad. Emílio Estiú. Buenos Aires: Sudamericana, 1974.

RAMOS, C. A. **Liberdade subjetiva e estado na filosofia política de Hegel**. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

Recebido em / Recieved in: 11/03/2003
Aprovado em / Approved in: 22/05/2003