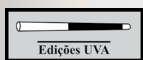
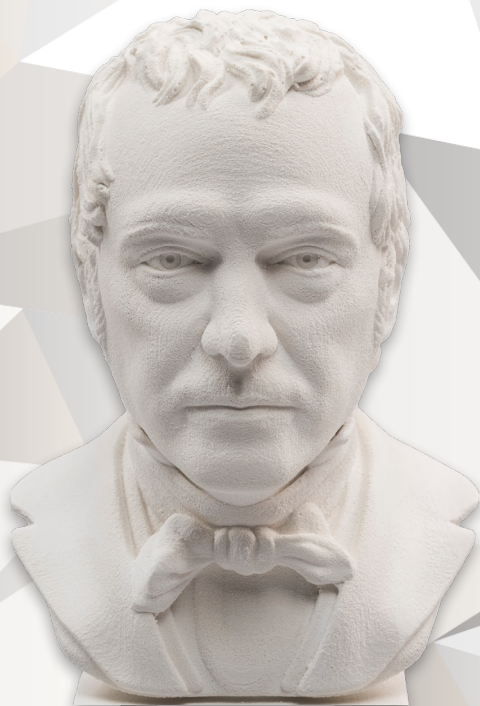


Marcos Fábio Alexandre Nicolau

O Conceito de *Bildung* em Hegel





Marcos Fábio Alexandre Nicolau

Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), período do qual foi Bolsista de Iniciação Científica do CNPq (2004-2006). Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia do ICA/UFC, com Bolsa CAPES [2006-2008], pesquisou sobre a questão do ser na Ciência da Lógica de Hegel. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC, com Bolsa FUNCAP [2009-2013], pesquisou o conceito de Bildung (Formação Cultural) na filosofia hegeliana e suas implicações educacionais. Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, além de ser Professor Colaborador no Mestrado Profissional em Filosofia UFC/UFPR e no Mestrado Profissional em Saúde da Família UVA/Fiocruz. Coordena o Laboratório de Estudos Hegelianos – LEH/UVA-CNPq e é membro dos GT's "Hegel" e "Ética e Cidadania", vinculados a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia - ANPOF, e da Associação Brasileira de Filosofia da Religião - ABFR. É Bolsista Produtividade do Programa BPI/FUNCAP (2016-2018/2018-2020). É pesquisador de Metafísica Moderna (Leibniz), Idealismo Alemão (Hegel), Ensino de Filosofia e Filosofia na Saúde.

Marcos Fábio Alexandre Nicolau

O Conceito de *Bildung* em Hegel

Sobral/CE
2019



O Conceito de *Bildung* em Hegel
© 2018 copyright by Marcos Fábio Alexandre Nicolau.
Impresso no Brasil/Printed in Brasil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1328
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222 / 9 9846.8222
sertaocult@gmail.com / mammarco@gmail.com

Conselho Editorial

Adriana Brandão Nascimento Machado
Carlos Augusto P. dos Santos
Isorlanda Caracristi
Nilson Almino de Freitas
Regina Celi Fonseca Raick
Telma Bessa Sales
Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico
Marco Antonio Machado

Catálogo na publicação

Bibliotecária Leolgh Lima da Silva – CRB3/967



Av. da Universidade, 850 - Campus da Betânia - Sobral - CE
CEP 62040-370 - Telefone: (88) 3611.6613

Filiada à



Reitor

Fabianno Cavalcante de Carvalho

Vice-Reitora

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque

Diretora das Edições UVA

Maria Socorro de Araújo Dias

Conselho Editorial

Maria Socorro de Araújo Dias (Presidente)
Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo
Ana Iris Tomás Vasconcelos
Carlos Augusto Pereira dos Santos
Claudia Goulart de Abreu
Eneas Rei Leite
Francisco Helder Almeida Rodrigues
Israel Rocha Brandão
Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque
Maria Adeline Monteiro da Silva
Maria Amélia Carneiro Bezerra
Maria José Araújo Souza
Maria Somália Sales Viana
Maristela Inês Osawa Vasconcelos
Raquel Oliveira dos Santos Fontinele
Renata Albuquerque Lima
Simone Ferreira Diniz
Tito Barros Leal de Ponte Medeiros
Virgínia Célia Cavalcanti de Holanda

N548c Nicolau, Marcos Fábio Alexandre.
O conceito de Bildung em Hegel / Marcos Fábio Alexandre Nicolau.
- Sobral: Sertão Cult; Edições UVA, 2019.
202p.

ISBN: 978-85-9539-034-8
ISBN: 978-85-67960-16-6
DOI: 10.35260/67960166-2019

1. Bildung. 2. Hegel. 3. Filosofia. 4. Estética.
I. Título.

CDD 193

O trabalho teórico, estou
cada dia mais convencido,
tem maior incidência no
mundo que o prático; se se
revoluciona primeiramente
o reino das representações,
a realidade não permanece
a mesma.

G. W. F. HEGEL

Prefácio

O livro com o qual Marcos Fábio A. Nicolau nos brinda é uma discussão sobre o conceito de Bildung na filosofia de G.W.F. Hegel, visando esclarecer a ideia de Formação Cultural para fomentar o debate acerca da educação, tanto no conjunto da obra do filósofo alemão, quanto no cenário educacional hodierno. O autor esclarece, no entanto, que não pretende apresentar uma pretensa teoria da educação formulada deliberadamente por Hegel em seu sistema. Porém, não menos arrojado, o autor deste livro intenta uma sistematização das ideias hegelianas quanto ao processo educativo para, desse modo, constituir uma proposta pedagógica fundada nas reflexões hegelianas sobre o tema da Bildung.

Gostaria de frisar neste prefácio o quanto a discussão suscitada por Marcos Nicolau é necessária, urgente e fundamental para os dias atuais. Vivemos em um ordenamento social cuja proposta educacional assenta-se numa formação aligeirada, superficial, que é praticada de maneira unilateral, mecanizada, moldando indivíduos cada vez mais “adestrados” para exercerem atividades laborativas específicas de acordo com as demandas do mercado. É ante esse dilema educacional contemporâneo que o autor põe, a partir de Hegel, a questão fundamental para todo e qualquer educador ou intelectual devotado a pensar a formação humana: Qual a melhor forma de educar o homem? A Bildung, como bem expõe o autor, relaciona-se diretamente à ideia do cultivo harmônico da personalidade, o que nos põe diante de um desafio, a saber: pensar uma educação que fomente uma formação omnilateral, integral, dos indivíduos, tornando-os emancipados, capazes de viver de maneira autônoma, livres de tutelas dogmáticas, ideal forjado na modernidade e tão caro a muitos filósofos, especialmente no contexto intelectual alemão dos séculos XVIII e XIX.

Conhecendo bem o professor Marcos Nicolau, pois fomos colegas nos tempos de estudante na Universidade Federal do Ceará e hoje somos colegas professores do curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, longa convivência essa que resultou numa sólida amizade, posso afirmar, sem dúvidas, que o professor Marcos Nicolau é uma das pessoas mais preparadas para abordar o tema do presente livro, primeiro devido aos seus anos de estudos e pesquisas da obra de Hegel; segundo por ser um educador dedicado e sensível aos dilemas educacionais contemporâneos. Isso o gabarito e o torna uma referência entre os estudiosos hegelianos sobre o tema da formação humana em Hegel.

A obra que agora é prefaciada não é apenas o trabalho de um especialista, mas a investigação de alguém que conhece, vive e se inquieta com objeto aqui debatido. Não é à toa que a tessitura do livro é de agradável leitura, mesmo quando nos deparamos com os jargões, com os conceitos clássicos da filosofia hegeliana. O professor Marcos Nicolau os aborda com maestria, típica de um grande conhecedor de Hegel.

Confesso que quando me deparei pela primeira vez com o texto da presente obra uma questão me assaltou: Hegel tem algo a contribuir para pensar a educação hoje? Porém, imediatamente tal questão se dissolve quando lembramos da monumental construção teórica do filósofo. Certamente Hegel tem muito a contribuir, mas como nos alerta Marcos Nicolau, o ideal pedagógico hegeliano não está caracterizado por nenhuma obra específica no sistema de Hegel, não sendo, portanto, algo simples de ser explicitado. Contudo, focando o momento do Espírito (na tríade hegeliana da Lógica, Natureza e Espírito), Marcos Nicolau vai articulando as ideias de Hegel e nos apresentando, através do conceito de Bildung, a proposta de um ideal pedagógico. O autor tem de consciência que esse ideal não é uma proposta para solucionar os problemas contemporâneos da educação. Sua relevância reside no fato de se apresentar como uma contribuição ao debate, no melhor espírito hegeliano de pensar o tempo presente em conceitos. Como assevera Paulo Meneses: “Hegel, pois, ensina a pensar enquanto nos estimula a fazer com o nosso tempo o que fez com o dele, ou melhor, a fazer como ele fez, e não o que fez. Pois cada tempo é uma realidade, e não há pensamento pensado que possa dar conta do mesmo; só o pensamento pensante pode surpreender o que cada tempo tem de próprio, e encontrar conceitos capazes de traduzi-lo”.

A obra que o professor Marcos Nicolau nos apresenta é esse “pensamento pensante” em atividade. A proposta de pensar educação a partir de Hegel figura como revolucionária no século XXI, pois rompe com a razão instrumentalizada pelo poder socioeconômico do sistema produtor, que cria formas de opressão, tornando a emancipação humana um sonho cada vez mais distante.

Fortaleza, 22 de Agosto de 2018.

Renato Almeida de Oliveira

Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Agradecimentos

É com satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível. Gostaria, antes de mais nada, de agradecer ao Professor Dr. Eduardo Ferreira Chagas, orientador desta tese, pelo apoio, incentivo e disponibilidade demonstrada em todos os momentos de pesquisa e escrita da mesma e pela sincera amizade.

Agradeço às professoras Dra. Marly Soares de Carvalho (UECE) e Dra. Josefa Jackline Rabelo (UFC) pela participação e contribuição na primeira banca de qualificação do projeto de tese; e aos professores Dr. Homero L. A. de Lima (UFC) e Dr. Fábio M. Sobral (UFC), membros da banca de segunda qualificação, pela disponibilidade e por suas contribuições ao trabalho. Aos membros da banca de tese: Dr. Evanildo Costeski (UFC), Dr. Hildemar L. Rech (UFC), Dr. Francisco Humberto Cunha Filho (UNIFOR) e Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia (UVA) pela disponibilidade, atenção e contribuições para com o estudo.

Gostaria ainda de agradecer a todos os meus amigos e familiares, principalmente minha mãe, Maria Luzanira Alexandre Nicolau, pelo apoio e incentivo incondicional. Um agradecimento especial aos amigos Renato Almeida Oliveira, Ricardo George de Araújo Silva, Flávio Maria Leite Pinheiro e Ermínio de Sousa Nascimento pela amizade, sugestões e incentivos que tornaram esse momento de minha vida mais vivo e profícuo. Aos meus colegas de trabalho do Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, principalmente Geovani Paulino de Oliveira e José Edmar Lima Filho, pela disposição irrestrita ao debate de ideias e conceitos, o que me proporcionou por diversas vezes aprimorar meu discurso e os argumentos dispostos no estudo. Aos colegas de turma do doutorado, das linhas E-LUTA e FILOS e do eixo de pesquisa Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, assim como aos professores e aos técnicos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFC, pelo ambiente propício para o bom desenvolvimento da pesquisa e de boas amizades no decorrer desses 4 anos.

À Susy Anne Cabral pela sua inteira disponibilidade com as traduções e revisões do Alemão. Danke! Pela disponibilidade das colegas Jessica Melo, para as traduções e revisões do Inglês, e Kylvia Pereira, para as traduções e revisões do Francês. Thanks e Merci! Agradeço ainda a Cristianne Portela pela revisão de português e ortografia. Muito obrigado!

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio. Por último à Diala, a minha amada companheira de percurso na vida, pelo inestimável apoio que me dá, independente de meu merecimento ou não, e por me proporcionar o momento mais espetacular de minha vida: a vinda de nossa Sophia. Eu sempre te amarei mais...

Sumário

Introdução / 11

Parte I: Compreendendo a Bildung

1. As Condições Históricas para a Formação do Ideal da Bildung / 17

1.1. O Sistema Escolar Alemão / 21

1.2. Os Ideais da Bildung / 26

1.3. O Conceito de Bildung: Uma Possível Tradução / 30

2. Fenomenologia do Espírito: A Bildung como Processo e Autoconscientização / 37

2.1. A Fenomenologia do Espírito como uma “Pedagogia do Caminho” / 37

2.2. O conceito de Bildung na Fenomenologia do Espírito: Reconhecimento e Formação Cultural / 56

2.3. Autoconsciência, Dominação e Servidão, Liberdade da Autoconsciência: Momentos de uma Formação Consciente-de-si / 62

2.4. Tornar-se o que se é: A Bildung enquanto Processo de Alienação do Espírito / 73

Parte II: Historicizando a Bildung

3. A Bildung como expressão da liberdade: os Discursos de Nüremberg (1808-1815) e as Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito (1821) / 79

3.1. A Bildung é histórica / 82

3.2. A Bildung familiar na primeira instituição ética / 99

3.3. O projeto educacional hegeliano / 106

3.3.1. A Bildung e a instituição escolar: o modelo hegeliano de escola / 111

3.3.2. A indissociável relação entre a Bildung e o estudo dos clássicos / 122

3.3.3. A Bildung e a Profissão Docente / 130

3.3.4. A Bildung e o ardil pedagógico: a instituição escolar e a formação ética / 138

3.4. A Bildung do mundo do fenômeno do ético: formação e sociedade civil-burguesa / 146

3.5. A Bildung efetiva: a ideia de Estado como consolidação da formação humana / 166

Considerações Finais / 175

Referências Bibliográficas / 181

Introdução

Adaptando uma interrogação encontrada em Gur-Ze'ev (2006, p. 14), pergunto: *Ainda é possível defender o ideal da Bildung hegeliana na atualidade?* Qual seria o custo filosófico, político, existencial e educacional de se defender a posição hegeliana de educação? A busca por uma posição sobre tal questão é a principal meta desse estudo.

Entretanto, faz parte de uma análise filosófico-científica a apreensão conceitual dos elementos envolvidos naquilo a que se pretende estudar, pois somente ao apreender o processo de como algo veio a ser é que posso tentar vislumbrar, através de um discurso racionalmente compreensível e justificável, o que vem a ser a coisa mesma. Somente após esse processo é possível argumentar sobre seu valor e atualidade.

A imposição desse procedimento a todo aquele que pretenda fazer ciência é feita pelo filósofo em que centra a pesquisa: G. W. F. Hegel (1770-1831). Segundo escreve em sua *Fenomenologia do Espírito* (*Phänomenologie des Geistes*), de 1807, não há possibilidade de apreensão da verdade senão no *todo* – pois “o verdadeiro é todo” (HEGEL, 2001, p. 31) –, e essa apreensão deve ser científica, ou seja, filosófica, o que implica necessariamente a elaboração de um conhecimento sistemático e rigoroso, um *sistema* – pois “o saber só é efetivo – e só pode ser exposto – como ciência ou como sistema” (HEGEL, 2001, p. 33). Logo, a apreensão aqui almejada do conceito da *Bildung* em Hegel não pode ser obtida de outra forma que não seja no relacionar dialético das partes com o todo, ou seja, através da tematização sistemática da *Bildung* enquanto processo.

Mas, de antemão, devo alertar: meu intuito não é solucionar através dessa pesquisa o *problema pedagógico*, ou seja, saber qual o *melhor modo* de educar o homem. Na verdade, minha pesquisa pretende contribuir para o debate sobre esse tema a partir da descrição da proposta hegeliana – que surge como *uma das* propostas de solução ao mesmo. Nesse sentido, analiso o conceito hegeliano de *Bildung*, expondo-o a partir do ideal croceano de tornar evidente *o que está vivo e o que está morto* em uma teoria hegeliana da educação,¹ pois saber *o que ainda*

¹ O filósofo italiano B. Croce (1866-1952) redigiu em 1907 um ensaio intitulado *O que está vivo e o que está morto na filosofia de Hegel* (*Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel*), na qual apresenta o que há de profundo e perene no idealismo hegeliano, o que o fez seguindo um princípio simples, exposto ao final da obra, que não deixa de ser a principal chave de leitura para qualquer filosofia: “Mas, a primeira condição para resolver-se acolher ou refutar os ensinamentos que Hegel propõe, é, [...] ler os seus livros: cessando o espetáculo, entre cômico e repugnante, de acusar e injuriar um filósofo, que não se conhece, de batalhar estupidamente contra um espantoso ridículo, forjado pela própria imaginação sem estímulo, em nada nobre, da preguiça mental” [*Tradução minha*] (CROCE, 1907, p. 208).

é viável ou não nas ideias hegelianas sobre o processo de formação é o *leitmotiv* que justifica perante a comunidade científica o estudo ora realizado.

Objetivo detectar e compreender o significado do conceito de *Bildung* em Hegel a partir de duas problemáticas: 1) Como Hegel trabalhou o conceito de *Bildung* em seu sistema? 2) Qual sua função e extensão? Essas questões estão subordinadas à questão central do estudo, a saber, “Ainda é possível defender o ideal da *Bildung hegeliana* na atualidade?”.

Mas antes, com o objetivo de compreender como Hegel trata a questão da *Bildung*, impõe-se a apreensão do contexto educacional que o filósofo alemão estava inserido. Assim, empreendo uma busca pelo campo histórico e ideológico das discussões e propostas de solução ao problema pedagógico, próprios dos séculos XVIII e XIX, com as quais o filósofo se defrontou. Em um período no qual as experiências pessoais, desde que concordem com a razão, podem representar experiências educativas, a análise da formação do ambiente educacional alemão deve considerar não apenas os referenciais pedagógicos, mas também os aspectos históricos, filosóficos e literários do período em questão.

Entretanto, como tudo no sistema de Hegel, a pressuposição da *Bildung* como *processo de efetivação do espírito absoluto no mundo* é algo que não se pode evitar, processo que por sua vez só pode ser apreendido no decorrer das obras que formam esse sistema filosófico. Nessa perspectiva, proponho uma busca pelo conceito de *Bildung* na sistematicidade do projeto hegeliano, o que, por meus limites, obriga-me a selecionar as passagens nas quais, segundo minha interpretação, Hegel trata de forma mais evidente e objetiva desse conceito.

Por isso, analiso na primeira parte do texto o conceito de *Bildung* na *Fenomenologia*, porta de entrada ao sistema, enquanto um processo intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento da consciência. Interpreto a *Fenomenologia* como uma *pedagogia do caminho*, ou seja, como uma formação propedêutica da consciência individual, que a prepara para uma formação ética, social e política, na qual se considerará o homem enquanto *indivíduo em formação*, mediada por uma *teoria da educação (Erziehung)*.

Na segunda parte, centro minha interpretação na efetivação da *liberdade*, que na compreensão do filósofo somente ocorre através de uma educação para a cidadania, pois somente o cidadão pode reconhecer-se verdadeiramente livre. Para tal, apreendo a *Bildung* enquanto uma formação ética, social e política, nas *Linhas Fundamentais de Filosofia do Direito (Grundlinien der Philosophie des Rechts)*, de 1821, que tem como resultado essa formação do cidadão, consciente e livre. Entremeio a esses níveis de formação, articulo as reflexões anunciadas em seus *Discursos sobre Educação (Gymnasialreden)*, provenientes de seus anos de docência em Nüremberg (1808-1816), como o enunciar de uma fundamental

Bildung institucional ou *escolar*, que configura a necessária mediação entre a família e a vida em sociedade.

Como a escola, segundo Hegel, é uma instância de mediação entre a família e a sociedade civil-burguesa, insiro as discussões sobre as ideias pedagógicas hegelianas dispostas em seus *Discursos*, com o objetivo de apreender o modelo de escola que o filósofo acreditava ser apto a realizar os momentos da eticidade, descritos em sua *filosofia do espírito objetivo*.

Nesse intuito, elenco quatro tópicos que considero relevantes na constituição de uma teoria da educação hegeliana: 1) o papel a ser desempenhado pela instituição escolar, 2) o desafio dos professores enquanto transmissores do ideal da *Bildung*, 3) a formulação de um currículo escolar no qual os estudos clássicos assumam uma posição estratégica e vital, e 4) o necessário relacionar entre disciplina e ética na educação.

A intercalação desses tópicos ao processo de desenvolvimento dos indivíduos em formação configura o momento de uma *Bildung institucional*, cujo objetivo é o de fornecer capacidades e habilidades nos âmbitos social, ético e político, proporcionando aos indivíduos a cidadania – compreendida aqui como *autoconsciência e efetiva liberdade*.

Nesse íterim, evidentemente, são necessárias alusões às demais obras (os *Escritos de Juventude*, a *Grande Lógica*, a *Enciclopédia*, as *Lições* de Berlim, a *Correspondência*, etc.), mas as farei de forma muito pontual e sistemática, na medida em que auxiliem a compreensão nas passagens selecionadas nas obras supracitadas.

Assim, no decorrer do texto apresento minha interpretação das questões de ordem pedagógica inerentes ao texto hegeliano, ciente de que essas questões pedagógicas não são tratadas com a mesma intensidade em seu sistema filosófico, no entanto, como argumentou Ramos em seu artigo sobre uma pedagogia hegeliana, em diversos momentos do sistema é possível depreender um parecer de Hegel sobre tais questões:

Destarte, algumas categorias básicas do sistema hegeliano serão tematizadas como elementos teóricos/especulativos importantes para balizar uma possível pedagogia hegeliana, a saber: a) a ideia 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 (RAMOS, 2003, p. 42).

Assim, como Hegel não propôs nenhuma *filosofia da educação*, minha proposta configura-se como uma leitura pedagógica de seu sistema. Creio que ninguém se oporá a consideração de que sua filosofia expressamente propõe um processo de formação da consciência. Nesse sentido, compreender o conceito de *Bildung* como o resultado do próprio desenvolvimento do *espírito absoluto*, que, ao longo do processo histórico, compreende a si mesmo e a natureza, tornando-se livre, ou seja, autoconsciente, é uma importante chave de leitura para consecução de minha proposta interpretativa.²

Como para Hegel, o homem culto é aquele que sabe conferir ao particular o selo da universalidade, compreende a educação não como a medida do que se conhece, mas o *como* se conhece e o *uso racional e ético* desse conhecimento.

O estudo visa apresentar esse percurso formativo através do qual o indivíduo em formação torna-se consciente de si mesmo ao superar o imediato. Em Hegel a *subjetividade imediata*, indeterminada, mera individualidade sem relação, deve ser conduzida à realidade ética, social e política, ou seja, ao *mundo da cultura*, próprio dos homens educados, os cidadãos. Tal determinação é manifesta na ideia do *Estado (Staat)*, consequência do que Hegel denominou o *espírito de um povo (Volksgeist)*. Essa discussão é realizada no momento da filosofia hegeliana que denomina-se *espírito objetivo*, sendo desenvolvido principalmente em sua filosofia do direito e em sua filosofia da história, nas quais os ideais de seu conceito de *Bildung* são historicizados, ou seja, apreendidos a partir dos feitos humanos na história. O direito e a história são os veículos para efetivação da *Bildung*, assim como a *Bildung* é a condição para que os homens estabeleçam seus direitos e produzam sua história.

Sendo meu intuito pesquisar a *Bildung hegeliana*, ou seja, como Hegel compreende o processo de formação do indivíduo, impõe-se, antes de tudo, a apreensão do conceito de *Bildung* em sua forma geral. Para isso, inicio a primeira parte da tese apresentando como tal conceito foi formulado no universo cultural alemão, que a teve como um conceito tão caro como a *Paideia* para o grego, ou a *Humanitas* para o latino (Cf. JAEGGER, 2010, p. 13-14).

² Como bem afirma na *Fenomenologia*: “A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o espírito consciente-de-si na sua formação cultural” (HEGEL, 2001, p. 35).



Parte I:

Compreender a *Bildung*

1. As Condições Históricas para a Formação do Ideal da *Bildung*

Interessante notar que a *Bildung* expressa essencialmente uma *teoria da Educação* (*Theorie der Erziehung*) que não pode ser dissociada de um desenvolvimento histórico da formação do próprio povo alemão.¹ Marcada por um ideal de *reforma*, próprio do fim do século XVIII, essa teoria ocupa-se dos movimentos de uma realidade em contínua evolução e objetivava modificar e fazer progredir as condições factuais, nas quais o processo educativo atuava. No entanto, o tema da *Bildung* rompe a instância educacional, convertendo-se na busca por uma identidade propriamente alemã, motivo pelo qual, segundo Weber:

Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema. Poder-se-ia dizer que a radicalidade da pergunta “O que é alemão?” – grande questão desde Lutero para os Alemães – forma-se sob o influxo do tema da *Bildung*. Porém, embora todas essas correntes tratem do tema da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, à mitologia nórdica, como é o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo-humanismo, retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche, voltam à Grécia arcaica. Assim, a despeito das diferenças, a proeminência do conceito, da ideia de *Bildung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade (WEBER, 2006, p. 126).

Assim, ainda que divergissem em suas interpretações, os *teóricos* da *Bildung* visavam dar resposta a uma questão em comum, à qual denomino no decorrer do texto de *problema pedagógico*, ou seja, o problema de saber qual a melhor maneira de educar o homem.

Outro ponto a ser considerado é o momento histórico em que a solução ao mencionado problema deveria ser dada. Por isso, é importante considerar o aspecto histórico do conceito de *Bildung*, pois é impossível pôr a questão aqui

¹ Em *Filosofia da História* (*Philosophie der Geschichte*), de 1870, C. Hermann refere-se à França como o país da “civilização”, à Inglaterra como o da “cultura material”, e à Alemanha como o país da “*Bildung*”, o que demonstra bem a identidade desse termo com o povo alemão (Cf. HERMANN, 1870, p. 528).

enfrentada nos justos termos ignorando seu desenvolvimento histórico, assim como sua contextualização inicial. Não se pode esquecer que Hegel ensinara, no Prefácio de sua *Filosofia do Direito*, que o presente é filho do passado e não é possível agir e operar no quadro de cada época se não representá-la criticamente como conclusão de um processo e base de um ulterior desenvolvimento (Cf. HEGEL, 2010, p. 43).

Como a história desse conceito é um pressuposto aceito pelo próprio Hegel na construção de seu sistema, já que considerava a si mesmo *filho de seu tempo* e era comprometido com os ideais do mesmo, impõe-se que o conceito de *Bildung* seja apreendido em sua teorização anterior a Hegel, para uma demarcação mais precisa das inovações propostas pelo filósofo ao termo em seu idealismo absoluto. De antemão, pressuponho que a compreensão da *Bildung* significará aproximar-se ao próprio sistema hegeliano, pois, segundo Gadamer, fora Hegel quem “elaborou de maneira mais nítida o que é formação (*Bildung*)” (GADAMER, 1997, p. 51), e isso se deve justamente por identificá-la com o próprio processo de autodesenvolvimento do *espírito absoluto*, como bem afirma na *Fenomenologia*: “pode reconhecer-se no progresso pedagógico, copiada como em silhuetas, a história do espírito do mundo” (HEGEL, 2001, p. 36).

A apreensão da perspectiva hegeliana deve então ser contextualizada dentro do “olho de furacão” que foi esse conceito em sua época, ou seja, a consideração de

um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível entender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha (BOLLE, 1997, p. 15).

Não por acaso seu estudo deve perpassar a própria formação do sistema escolar alemão. Tal sistema tem seu apogeu ao final do século XVIII, o século pedagógico por excelência, pois foi obra de todo um espaço cultural de cultivo interior, que se tornou o verdadeiro mote para a proposta neohumanista de reforma educacional levada a cabo no território alemão por W. von Humboldt (1767-1835), na Prússia, e por F. I. Niethammer (1766-1848), na Baviera, nos primórdios do século XIX. Proposta essa assumida por Hegel como sendo o ideal pedagógico mais adequado à sua perspectiva filosófica por sua característica processual:

Wilhelm von Humboldt caracteriza a formação [*Bildung*] do ser humano como um processo, a saber, como processo de “melhoramento” e “enobrecimento” do ser humano. Trata-se de um processo que os indivíduos perfazem ao ocuparem-se com o mundo. Essa análise direciona-se, segundo Humboldt, para tudo o que é externo ao indivíduo, portanto, para a Natureza animada e inanimada, assim como para outros seres humanos. O homem em formação esforçar-se-ia para perceber o mundo e nele produzir algo. Contudo, tratar-se-ia aqui, primeiramente, apenas da coisa em si, de, por exemplo, um determinado conhecimento do mundo. Porque, na verdade, tratar-se-ia de um “melhoramento” ou “enobrecimento interno” do ser humano. Formação [*Bildung*] como “melhoramento” ou “enobrecimento” deve ser compreendida, por conseguinte, como processo no qual o indivíduo se ocupa com o mundo externo e, através disso, modifica-se e melhora a si mesmo – [*colchetes acrescidos por mim*] (MEYER, 2011, p. 13).

A supracitada reforma estabeleceu o ideal da *Bildung* como o principal referencial do sistema escolar alemão. Ao analisar a realidade européia do século XVIII, é notório que foi na Alemanha, que à época se encontrava fragmentada em diferentes reinos², que o processo de constituição de um sistema educacional em âmbito nacional conheceu um vertiginoso desenvolvimento. Enquanto as estruturas sociais e políticas na Inglaterra e na França eram alteradas por revoluções, a relativa fraqueza da burguesia alemã levou à adoção de uma estratégia reformista para efeito de modernização social (Cf. GEYMONAT, 1975, p. 34). O que fez com que a Alemanha, ainda que ocupando geograficamente uma posição central no continente, configurasse uma realidade à parte do restante das nações européias.

Nesse contexto, lamentava J. W. von Goethe (1749-1832), em conversa com J. P. Eckermann (1792-1854), registrada em três de maio de 1827, a “vida isolada, paupérrima” que os homens de letras alemães levavam e o tão pouco de cultura que lhes chegava do exterior (Cf. GOETHE, 1850, p. 407). Tal realidade se dava pela própria história da Alemanha, ocorrida à parte dos demais acontecimentos do resto da Europa. Fato que levou F. Nietzsche (1844-1900), no §237 do ensaio *Humano, Demasiado Humano*, intitulado “Renascença e Reforma”, a atribuir os malefícios de tal clausura intelectual à oposição frente aos ideais positivos da Renascença, criada a partir da renovação daquela tradição que tanto repudiava: o espírito e a obra da Reforma Luterana, que, no seu entender, estigmatizou a nação alemã com espíritos atrasados e impediu a fusão do ideal clássico com a modernidade (Cf. NIETZSCHE, 1990, p. 131-132).

² Segundo Arce, nesta época “A Alemanha era um país dividido em reinos, províncias e pequenos estados: a Confederação Germânica era dividida em 38 estados, cinco reinos, 29 grão-ducados e quatro cidades livres, praticamente independentes, fato este que dificultava muito seu desenvolvimento” (ARCE, 2002, p. 32).

Durante o século XVIII, os filósofos da *Aufklärung* começaram a atacar as escolas religiosas e, em certa medida, o próprio currículo latino. Eles ofereceram uma visão alternativa: queriam que o estado, e não as igrejas, organizasse as escolas, nomeasse professores e regulasse os estudos. As crianças deveriam estudar a língua nacional, bem como a história latina e nacional. O Estado deveria garantir às crianças o ensino de uma “boa moral”, baseada em verdades éticas fundamentais, algo essencial, na visão desses pensadores, para o bem-estar da sociedade.

Nessa perspectiva, pensava-se que as escolas não devem ensinar uma doutrina religiosa, para os reformadores iluministas, a escola deveria dar maior ênfase em habilidades práticas.³ Finalmente, quiseram fornecer o ensino básico para a população como um todo, mas não chegaram a endossar uma proposta de educação universal. Ainda que os governantes não se propusessem, em um primeiro momento, a uma mudança tão radical na esfera educacional, crescia a ideia de que “a instrução pública é um dever da sociedade para com seus cidadãos” (CONDORCET, 2008, p. 17), principalmente no período pós-Revolução Francesa.

Na Alemanha, essa proposta de mudança foi encabeçada pelas reformas prussianas, que acabaram configurando a busca de um sistema nacional de ensino.⁴ Mas para apreensão dessa reviravolta pedagógica, ocorrida no século XVIII, faz-se necessário visualizar como foi desenvolvido o sistema escolar alemão e como e por que a ideia de uma *Bildung* fora assumida como o principal referencial educacional.

³ Note-se que durante a maior parte do século XVIII, os funcionários públicos prussianos eram educados, sobretudo, na Universidade de Halle (Cf. OZMENT, 2005, p. 132). Fundada em 1694, essa instituição alcançou uma posição única na vida intelectual da Alemanha do século XVIII, pois rompeu da maneira mais enfática possível com as tradições escolásticas do ensino superior, adotando o alemão e não o latim como língua usual nas aulas universitárias. Sob a influência de C. Thomasius (1655-1728) e, mais tarde, de C. Wolff (1679-1754), Halle deu preeminência ao conhecimento secular e moderno da época. Com esse ideal, Thomasius julgava ser a principal tarefa da educação promover as finalidades práticas e mundanas do homem e do bem-estar da sociedade. A importância de Halle no cenário alemão dessa época se dá porque, “Além de sua universidade, o sistema educativo de Halle incluía colégios para as meninas, para os órfãos e os pobres, um internato de latim para os meninos das classes superiores e um célebre seminário” (OZMENT, 2005, p. 133-134).

⁴ Como bem diz Obiols & Obiols (2008, p. 136), o sistema educativo atual, integrado pelos níveis primário, secundário e universitário, que nos resulta tão familiar no mundo ocidental, se estrutura progressiva e tardiamente de cima para baixo, quer dizer, se organizam primeiro as universidades, a partir dos séculos XII e XIII, logo os colégios que hoje chamamos “secundários” ou de “ensino médio” nos séculos XVI e XVII, na segunda metade do século XIX se estruturaram as escolas primárias, que na segunda metade do século XX se estendem e institucionaliza-se a educação infantil, chamada em alguns países, até hoje, de pré-escolar. Esse processo tem na formação do sistema escolar alemão, que remonta à Idade Média, um de seus principais pilares.

1.1. O Sistema Escolar Alemão

No século XVI, a *reforma religiosa* proposta por M. Lutero (1483-1546) levou à fundação de universidades de teor assumidamente protestante (Cf. PAULSEN, 1908, p. 50-59), que concebiam as virtudes humanas como algo que devia formar-se para além da intervenção das palavras e formas supérfluas, como propunha a Escolástica – modelo de educação católica –, só admitindo o ensino que procura a verdade das coisas, e a clareza das ciências. Sobre esses argumentos, pensadores como F. Melanchthon (1497-1560), J. Sturm (1507-1589) e V. Friedland (1490-1556), conhecido como Trotzendorf, se propuseram uma instituição de formação contraposta a instituição católica (Cf. ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964, p. 258-262).

Foi também nesse século que as cidades alemãs promulgaram a primeira regulação sobre escolas primárias, o *Código Escolar de Württemberg e Saxônia*, mais conhecido como *Kirchenordnung*, em 1559 (Cf. PAULSEN, 1908, p. 77-78; BARNARD, 1861, p. 5), que regulava a estrutura das escolas alemãs ou nacionais (*Teutsch*)⁵, na época formadas por poucas classes, nas quais meninos e meninas, em turmas separadas, aprendiam a ler, escrever, religião e música sacra. É interessante salientar que o *Kirchenordnung* também previa a fundação de *Escolas de Latim*, também chamadas de *escolas privadas*.

Como ressonâncias desse empreendimento revolucionário na educação europeia, por volta do século XVIII, as escolas de ensino fundamental de diversos reinos, influenciadas pelos ideais iluministas, tinham sido cada vez mais separadas das igrejas, ficando paulatinamente sob a direção de autoridades do Estado. Ainda que incluíssem a religião e os valores cristãos em seus currículos, esses não eram os modelos de formação, tampouco o cristianismo, ou a Bíblia, ou as demais formas de espiritualidade religiosa.⁶ Nesse sentido, cabe aqui a compreensão de B. Bourgeois do princípio que rege a proposta educacional moderna:

A unificação concreta, a totalização efetiva da vida humana, meta da educação, não pode ter como lugar ativo senão a universalida-

⁵ As primeiras escolas existentes no território alemão foram as escolas medievais latinas. Só no final da Idade Média é que começaram a surgir escolas na língua alemã. A primeira universidade fora fundada em 1386, em Heidelberg, posteriormente outras foram estabelecidas em Colônia, Leipzig, Freiburg, e uma série de outras cidades. These universities, which trained only a small intellectual elite of a few thousand, focused on the classics and religion. Estas universidades, como informa Ringer, formaram apenas uma pequena elite intelectual de alguns milhares, com foco nos clássicos e na religião (Cf. RINGER, 2000, p. 30).

⁶ Essa visão encontrará em Lessing um porta-voz de peso. Para ele essa lógica confessional na educação deve ser substituída por uma natural lógica pedagógica, fato que Lessing pressupunha ser efetivado em algum momento pelo gênero humano (Cf. LESSING, 1982, p. 589, §72).

de circunscrita, fechada, da Cidade ou do Estado. Se a educação como fato de certo modo natural se enraíza na vida familiar, compete como tarefa ética e como preocupação a Cidade, em sua realidade ou em sua representação ideal, arrancar o mais cedo possível, da primeira as crianças a formar (BOURGEOIS, 2004, p. 100).

Seus princípios estavam postos na *cidade*, nos suportes do Estado, no âmbito familiar, muito ligados à ciência experimental, às formas e regras da racionalidade, às formas do trabalho diário, contínuo, às necessidades dos diversos setores da população e aos fins da indústria nascente, do urbanismo e da civilização.⁷ Como afirma Starobinski ao analisar a proposta de Condorcet: “uma nova tarefa aparece: educar, emancipar, civilizar. O sagrado da civilização substitui o sagrado da religião” (STAROBINSKI, 2001, p. 33).

Cabe salientar que, nesse momento, foi a Prússia a primeira a ter um sistema de ensino *obrigatório*, acabando por torna-se um exemplo a ser seguido pelos demais reinos do território germânico, e mesmo europeu – dentre esses encontra-se a velha Württemberg⁸, onde Hegel frequentou o *Gymnasium de Stuttgart*, sua cidade natal, marcada fortemente pela cultura protestante (Cf. DICKEY, 1987, p. 1-39), e a Baviera, onde localizava-se o *Gymnasium de Nüremberg*, no qual viria a ser professor e reitor.

⁷ Segundo Simmel: “a cidade grande cria precisamente estas condições psicológicas – a cada saída à rua, com a velocidade e as variedades da vida econômica, profissional e social –, ela propicia, já nos fundamentos sensíveis da vida anímica, no *quantum* da consciência que ela nos exige em virtude de nossa organização enquanto seres que operam distinções, uma oposição profunda com relação à cidade pequena e à vida no campo, com ritmo mais lento e mais habitual, que corre mais uniformemente de sua imagem sensível-espiritual de vida. Com isso se compreende sobretudo o caráter intelectualista da vida anímica do habitante da cidade grande, frente ao habitante da cidade pequena, que é antes baseado no ânimo e nas relações pautadas pelo sentimento. [...] Assim, o tipo do habitante da cidade grande – que naturalmente é envolto em milhares de modificações individuais – cria um órgão protetor contra o desenraizamento com o qual as correntes e discrepâncias de seu meio exterior o ameaçam: ele reage não com o ânimo, mas sobretudo com o entendimento, para o que a intensificação da consciência, criada pela mesma causa, propicia a prerrogativa anímica” (SIMMEL, 2005, 578).

⁸ Pinkard salienta que: “Como ocorria em muitos outros pontos [do território alemão], a Württemberg da juventude de Hegel e Niethammer havia sido uma exceção dentro do mosaico geral das instituições educativas alemãs. O sistema escolar de Württemberg estava baseado na regulação litúrgica (*Kirchenordnung*) de 1559. As “escolas monásticas” (as que Holderlin havia assistido, ainda que não Hegel), estabelecidas segundo esta regulação, funcionaram efetivamente como um tipo de *Gymnasium* superior em Württemberg, do qual procedia sua elite não-nobre (e em particular a *Ehrbarkeit*, os notáveis não-nobres da cidade). Por outra parte, a existência em Württemberg do *Landesexam* (o exame a nível de *Land*), que titulava aos alunos para assistir a uma das escolas monásticas, dava à educação württemberguesa uma unidade que não tinham outras áreas do Sacro Império; entretanto, a irredutível identidade protestante da *Ehrbarkeit* assegurava que as “escolas de humanismo” do Renascimento, que eram ainda mais antigas, continuassem existindo como tradição viva na educação de Württemberg” (PINKARD, 2002, p. 355-356).

Como fator histórico para tal desenvoltura escolar, deve-se notar que a educação alemã foi completamente interrompida pela *Guerra dos Trinta Anos*⁹, na primeira metade do século XVII, o que forçou os vários estados germânicos, ao final do conflito, a se voltarem ao atendimento de crianças na escola, imposta aos pais como obrigatória, sob pena de multa e perda da guarda dos filhos, que, no descumprir dessa imposição, passaria ao Estado. Surge, assim, o ideal da efetivação de um sistema escolar nacional. O primeiro passo foi dado por Gotha, em 1643, que foi seguido pela Saxônia e por Württemberg, em 1659, por Hildesheim, em 1663, por Calemburg, em 1681, por Celle, em 1689, e pela Prússia, em 1717 (Cf. BARNARD, 1854, p. 32). O ano de 1717 marca, a partir da lei promulgada pelo rei Frederico Guilherme I (1688-1740), o início de uma fiscalização da frequência escolar, desde então obrigatória a todas as crianças, nas escolas prussianas.

Os princípios desse sistema escolar foram reafirmados vigorosamente no reinado de Frederico II, o Grande (1712-1781), que estabeleceu o sistema prussiano de educação, particularmente, em seu *Regulamento Geral para as Escolas do País* (*Landschulreglement*), de 1763¹⁰, no qual ratificava a frequência escolar como obrigatória, além de regulamentar, dentre outras coisas, a situação dos professores que, a partir de então, deveriam ser preparados e remunerados pelo desenvolvimento de suas funções, a organização e a elaboração de livros didáticos e a instauração da inspeção escolar. Com o *Landschulreglement* “proclamou-se, pela primeira vez, que a força política e o bem-estar material e social do povo se alicerçavam na educação” (KREUTZ, 1994, p. 30). As reformas educacionais tiveram, em 1794, continuidade com a promulgação do *Código Geral Prussiano* (*Allgemeines Landrecht*), ainda que o mesmo não estabelecesse qualquer tipo de igualdade civil, nem tampouco apresentasse uma lista de direitos políticos à maneira das constituições modernas¹¹, naquilo que tocava ao ensino prussiano, proporcionou uma estrutura legal básica que continuaria em vigor até o advento do nacional-socialismo, como bem informa Ringer:

⁹ Ozment fala que “Antes das guerras mundiais do século XX, se chamou a Guerra dos Trinta Anos “o trauma dos alemães”. Pela primeira vez em sua história, os alemães se viram em um conflito catastrófico que era a um tempo internacional e interminável. Durante os 30 anos que durou a alternância de períodos de guerra fria e de guerra “candente”, a Alemanha se converteu em um campo de batalha involuntário no qual as nações militarmente superiores dirimiam seus conflitos e incrementavam suas posses. [...] A guerra dos trinta anos começou por causa do temor que inspirava nos alemães um imperador de sua mesma nacionalidade – Fernando II –, e terminou com uma reação alemã contra alguns aliados estrangeiros – Suécia e França – a quem os próprios alemães haviam convidado a entrar em suas terras para opor-se ao imperador” (OZMENT, 2005, p. 113-125).

¹⁰ Nas escolas elementares prussianas, as quais a assistência era obrigatória desde 1717, se introduz em 1763 o estudo da história, da geografia e das ciências naturais (Cf. ABAGNANO; VISALBERGHI, 1964, p. 410).

¹¹ Segundo Ozment, isso se deu porque “Decepcionados pela rápida degeneração da Revolução Francesa, cujas promessas não haviam visto cumpridas, os legisladores alemães responsáveis pela redação da versão definitiva do Código geral prussiano, o *Allgemeine Landrecht*, publicado em 1794, o converteram em um corpo de leis mais conservador do que anteriormente havia-se podido ver-se induzido a esperar os observadores” (OZMENT, 2005, p. 144-145).

As escolas e as universidades, afirmava o Código, eram instituições do Estado e só podiam ser fundadas com autorização oficial. Era garantido às universidades o direito de solucionar as questões puramente acadêmicas de acordo com os estatutos específicos da corporação; mas o controle e a supervisão final da educação superior, assim como seu suporte financeiro, continuavam a cargo do Estado. A questão era saber com que rapidez esse controle devia ser exercido e como o programa de ensino das universidades devia ajustar-se às necessidades práticas do governo (RINGER, 2000, p. 37).

Tais questões foram problematizadas sob a tutela de Frederico Guilherme III (1770-1840)¹², que exerceu um papel fundamental no processo de modernização e descentralização da política administrativa prussiana. Essa emergente reformulação do papel do Estado na sociedade tinha como horizonte a crise política que havia acabado de submeter a Prússia ao poder da França, após a invasão de Napoleão e a derrota da batalha de Iena em 1806 (Cf. HOLBORN, 1982, p. 386-395). Um dos resultados da derrota da Prússia nas mãos de Napoleão foi a reforma do estado prussiano, de suma importância não só para traçar novos rumos a guerra, mas também para marcar o futuro papel da Prússia na unificação da Alemanha.

De 1806 a 1813, a Prússia sofreu a sua humilhação, ficando sob o domínio das forças de Napoleão. Ao mesmo tempo, as reformas de estadistas como o Barão F. K. von Stein (1757-1831)¹³, o Barão K. A. von Hardenberg (1750-1852) e W. von Humboldt, juntamente com generais como G. von Scharnhorst (1756-1813), N. von Gneisenau (1760-1831) e G. L. Blücher (1742-1819) foram iniciadas (Cf. LEGGIERE, 2002, p. 21-27; SCHWANITZ, 2006, p. 237-238). O arquiteto dessa reforma foi von Stein, Barão de Nassau, que era um fervoroso opositor da Revolução Francesa, mas que queria abandonar os antigos sistemas de absolutismo e de centralização e mobilizar as energias físicas, intelectuais e morais do povo em prol de uma reforma do Estado.¹⁴ Outro fator que, segundo Biesinger, corroborou para o ideal da reforma foi o patriotismo estimulado pelos *Discursos à Nação Alemã (Reden an die deutschen Nation)*, de J. G. Fichte (1762-1814), e

¹² Cabe informar que Frederico II, o Grande, não deixou filhos, tendo como herdeiro ao trono o filho de seu irmão mais novo, Augusto Guilherme, que falecera 1758. Seu sucessor, Frederico Guilherme II (1744-1797), reinou na Prússia de 1786 até sua morte, sendo sucedido por seu filho, Frederico Guilherme III (Cf. OZMENT, 2005, 129-133).

¹³ Sobre a influência das ideias de von Stein no pensamento alemão, Cf. ARIS, 2006, p. 361-390, e também FORD, 1922, p. 199-220.

¹⁴ Os reformadores acreditavam que a liberdade política e cívica asseguraria a unidade e a segurança do Estado. Suas reformas foram de cunho social, econômico, administrativo, educacional e militar. A partir de leis ousadas, Stein e Hardenberg aboliram os aspectos legais da servidão da classe camponesa, agora autorizada a assumir as hipotecas e à liberdade de casar, além de selecionar suas próprias ocupações. As corporações econômicas e as normas medievais foram eliminadas, e a liberdade de ocupação e do contrato fora estabelecida (Cf. BIESINGER, 2006, p. 66).

as canções inspiradoras de poetas como E. M. Arndt (1769-1860), T. Körner (1791-1813) e R. Friedrich (1788-1866) (Cf. BIESINGER, 2006, p. 65-66).

Sob a influência de Humboldt, o sistema educacional foi reformado e ampliado. A escola unificada substituiu as escolas socialmente separadas, e a Universidade de Berlim foi fundada (1810), estabelecendo uma nova perspectiva ao ensino superior. Uma moderna burocracia foi organizada na Prússia, que se tornou um modelo de eficiência educacional. Com as reformas, as universidades doravante passavam para o controle direto do ministério do interior, responsável também pela supervisão, bastante ampliada, do governo central sobre as escolas secundárias (Cf. SORKIN, 1983, p. 63-65).

Diante de tal proposta de reforma educacional, todos os estados germânicos buscaram nesse período uma regulamentação escolar que suprisse suas necessidades, porém tais reformas necessitavam de bases teóricas, e alguém teria que pensá-las. Coube, assim, a um grupo de intelectuais fornecer as bases desse ideal reformista, respondendo as necessidades temporais de um povo que ainda buscava sua identidade cultural. A educação se tornou na Alemanha a bandeira nacional.

Isso ocorreu justamente nos anos que vão de 1770 à 1810, quando a Revolução Francesa, as guerras políticas de Napoleão e o naturalismo de J.-J. Rousseau (1712-1778)¹⁵ se libertaram da velha ordem social da Europa. Tais pretensões de consolidar um *novo homem* influíram diretamente na formação histórico-cultural alemã, que, embora não tenha vivido uma revolução como o vivenciaram ingleses e franceses¹⁶, assimilara o ideal iluminista de tal forma que Mme. Staël (1766-1817)¹⁷ reconheceu a Prússia como o país “dos homens mais espirituais da Europa” – não por acaso, com uma frequência sem precedentes, teólogos,

¹⁵ Os pensadores e pedagogos germânicos dessa época de reformas foram profundamente influenciados por Rousseau, e sua ênfase pela união entre a educação pública, produtora do *citoyen*, e de uma educação privada, caracterizada pela preservação do *homme naturel* (Cf. HAHN, 1998, p. 3). Nesse sentido, afirma Kant na primeira *Crítica*: “Apenas Rousseau pode tornar, mesmo o mais ensinado filósofo, um homem honesto e, sem auxílio da religião, pode fazê-lo não considerar a si melhor que o homem comum” (KANT, 1989, p. 298).

¹⁶ Embora, como nos informa Ringer (2000, p. 15), não devamos exagerar a divergência entre o pensamento anglo-francês e o alemão durante o século XVIII, pois a questão teórica da educação fora também muito importante a oeste do Reno. Para este autor, a peculiaridade da situação social alemã era apenas uma questão de grau, assim como a conseqüente diferença de orientações intelectuais. Assim não se deve descrever a tradição intelectual alemã apenas em termos de seu desvio de uma suposta norma inglesa empresarial-liberal que rege o mundo Europeu nesse período. O que distinguiu a Alemanha foi exatamente o fato de ter liderado o restante da Europa na criação de um sistema moderno de pesquisa e educação superior, assim como a Inglaterra liderou a Revolução Industrial.

¹⁷ Ao escrever em francês, língua franca daquela época, ela que pessoalmente conhecera Goethe, Schiller, Wieland e August Schlegel, quando em viagem pelo país entre 1803-1804, apresentando-os como “os homens mais instruídos e os mais meditativos da Europa”, difundiu as ideias e obras deles por todas as partes. Ainda que sua primeira edição de 1810 fosse interdita pelo regime de Napoleão, em 1814 foi republicado na Inglaterra, de onde ganhou o mundo. Isto fez de Mme. de Staël uma espécie de Tácito de saias (Cf. STÄEL, 1850, p. 84).

filósofos, cientistas, enfim, homens de letras, assumiam cargos importantes na administração das escolas que eles mesmos haviam discutido conceitualmente.

Portanto, um dos fatores que mais contribuíram para a reorganização do sistema educacional prussiano, e, nunca é demais lembrar, propriamente alemão, foram os trabalhos teóricos desses pensadores, doadores de toda fundamentação necessária à sua consecução, como bem afirmara Humboldt:

Para efetuar a transição desde a condição atual para a nova que tenha sido acordada, faz-se possível que cada reforma comece com as ideias e pelas cabeças dos homens (HUMBOLDT, 1983, p. 28).

1.2. Os Ideais da *Bildung*

Foi nesse contexto de reformas que o conceito de *Bildung* assumira relevância para o processo educacional. Os intelectuais dessa realidade oitocentista alemã dedicaram-se a um projeto no qual a estética e a natureza deveriam ser consideradas como potencialmente educativas, quando mescladas a valores éticos e espirituais. O que se buscou de uma maneira geral foi a formação integral e harmônica do ser humano, ideal que acabara por moldar e conferir um sentido todo especial ao conceito de *Bildung*, como bem explica Meyer ao comentar a proposta de Humboldt:

“Bildung” tornou-se, através de Humboldt, o conceito fundamental da Pedagogia de língua alemã. O recurso à formação individual declara, em Humboldt, os objetivos que deveriam ser o fundamento das instituições de ensino (ou seja, escola e universidade). Na formação individual, dá-se uma escolha e uma aquisição de *conteúdos de unidades livres* em relação com o desenvolvimento individual da personalidade. Eis porque, em última análise, os seres humanos podem apenas formar-se a si mesmos. Contudo, Humboldt também pensa que há condições institucionais que podem fomentar ou impedir o processo de formação individual e, por isso, ele mesmo apresenta propostas concretas (e eficazes) às condições institucionais de escola e universidade como lugares nos quais a formação ocorre (MEYER, 2011, p. 5).

De um ponto de vista social, a imagem medieva de um indivíduo determinado por vínculos sanguíneos – e mesmo “divinos” – ou por títulos de nobreza é afrontada pela imagem de um indivíduo intelectual e culturalmente capaz de

formar-se interior e exteriormente, tornando-se detentor de uma figura harmônica de si mesmo.¹⁸ Pois,

Além de suas formulações específicas, *Bildung* representa as esperanças e aspirações dos intelectuais do século dezoito para si próprios e para a sua sociedade (SHEEHAN, 1991, p. 204).

Outro elemento não menos importante para apreensão desse conceito é a sua contextualização sócio-política, pois o século XVIII atrelou de forma necessária *desenvolvimento humano e educação*. Impõe-se nessa discussão a ideia iluminista de que a educação possibilita e capacita o sujeito a conseguir determinar sua vida de forma autônoma, superando as condições de fragmentação nas quais está inserido. Essa proposta iluminista surge assim como algo inseparável de uma profunda vontade de divulgação do saber e da educação das massas, o que fez com que o período das primeiras décadas do século XIX, que sucederam a Revolução Francesa, nas quais ocorreria a produção do sistema hegeliano propriamente dito, fosse tido como um dos momentos históricos no qual se viveu mais apaixonadamente o problema pedagógico. O que pode ser comprovado, por exemplo, pelo fato de, na Alemanha, surgirem mais escritos e artigos sobre educação e ensino nessa passagem do século XVIII ao XIX, que nos últimos três séculos anteriores juntos (Cf. MENZE, 1975, p. 11). Segundo Gadamer, esse cenário favoreceu e fora favorecido pelo conceito de *Bildung*,

que naqueles tempos elevou-se a um valor dominante, foi sem dúvida, o mais alto pensamento do século XVIII, e justamente esse conceito caracteriza o elemento em que vivem as ciências do espírito do século XIX (GADAMER, 1997, p. 47).

Dessa forma, a compreensão da *Bildung* pressupõe uma ação educativa bastante abrangente, pois cabe manter conexões intrínsecas com a arte, a ética e a ciência para efetivar uma formação integral do indivíduo. Daí a consideração de sua complexidade ser um fator tão determinante para sua apreensão. Segundo Sheehan,

Pessoas usavam o conceito de muitas maneiras e lhe davam diferentes colorações filosóficas e emocionais; para Kant e Mendelssohn,

¹⁸ Essa ideia é desenvolvida desde a antiguidade clássica como informa Fabre: “Mais tarde, absorvendo a lição do humanismo greco-latino, o filósofo Plotin proclamará: “É necessário esculpir sua própria estátua”. O romance de formação, sobretudo a partir de *Wilhelm Meister*, de Goethe, retoma a ideia e a formulará. A *Bildung* designa o trabalho sobre si, uma cultura de si que podemos assimilar a uma “escultura de si” (FABRE, 2011, p. 348).

Bildung era pensamento esclarecido, para Herder e Schiller ele tem um caráter mais cultural e artístico (SHEEHAN, 1991, p. 204).

Assim, o conceito de *Bildung* obviamente mudou com o tempo, mas, em essência, a *Bildung* sempre se referia à evolução do potencial do indivíduo, o que lhe conferia uma importância única para a prática pedagógica. Ainda que outros conceitos surgissem em outros contextos culturais, na Alemanha o *ethos* da *Bildung* assumira o caráter de um *pathos* metafísico (Cf. RINGER, 2004, p. 19-20), representando um ideal inalienável à educação dos indivíduos.

Nessa nova perspectiva, repudia-se consistentemente o conhecimento instrumental ou “utilitário”¹⁹, compreendido como unilateral e insuficiente para ser tido como um ideal de formação, além disso, a *Bildung* confronta-se ao ideal francês de *Civilização* (*Civilization*)²⁰, propondo que a ciência (*Wissenschaft*) podia e devia engendrar uma *concepção de mundo* (*Weltanschauung*)²¹, o que remete a sua leitura em Paracelso (1493-1591), Jakob Böhme (1575-1624) e G. W. Leibniz (1646-1716), que usaram o termo em sua filosofia da natureza, referindo-se ao desenvolvimento ou desdobramento de potencialidades dentro de um organismo (Cf. SORKIN, 1990, p. 15; SCHIMDT, 1996, p. 630). Ainda no século XVIII, M. Mendelssohn (1729-1786), o fundador da Iluminismo judaico, usou o termo no sentido de desdobrar o potencial da indivíduo logo no início de seu influente ensaio *Sobre a questão: O que é Iluminismo?* (*Über die Frage: Was heisst Aufklären*), de 1784, onde identificara a *Bildung* com a *Aufklärung* (Cf. MENDELSSOHN, 1996, p. 53).

¹⁹ Como informa Ringer (2000, p. 33), o novo ideal de formação rejeitava abertamente o racionalismo de Halle, pautado numa formação utilitarista e profissionalizante, por sua vez os pensadores da reforma impregnaram seu programa educacional com uma certa tendência anti-utilitarista. Seu objetivo era a educação plena e harmoniosa do indivíduo integral, a formação de personalidades esteticamente harmoniosas, “cultivadas”. Em sua visão o ensino implicava claramente algo mais que a formação intelectual.

²⁰ Starobinski irá buscar uma definição e um campo de atuação ao termo *Civilização*: “A palavra *civilização* pôde ser adotada tanto mais rapidamente quanto constituía um vocábulo sintético para um conceito preexistente, formulado anteriormente de maneira múltipla e variada: abrandamento de costumes, educação dos espíritos, desenvolvimento da polidez, cultura das artes e das ciências, crescimento do comércio e da indústria, aquisição das comodidades materiais e do luxo. Para os indivíduos, os povos, a humanidade inteira, ela designa em primeiro lugar o processo que faz deles *civilizados* (termo preexistente), e depois o resultado cumulativo do processo, é um conceito unificador” (STAROBINSKI, 2001, p. 14). Porém notará o risco da mesma configurar apenas uma expressão exterior da polidez, e se tornar uma mera convenção social (Cf. *Ibidem*, p. 24).

²¹ *Weltanschauung* é um substantivo feminino composto de duas palavras alemãs: *Welt* – mundo, e *Anschaung* – concepção, percepção, intuição. *Weltanschauungen* é sua forma plural. As diversas traduções do conceito são concepção universal, ideologia, concepção de mundo, filosofia, visão de mundo e percepção de mundo, dentre outras possíveis em português (Cf. Dicionário Alemão-Português. Porto: Editora Porto, 1990, p. 718). Suponho queé uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma perguntas sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo. Facilmente se compreenderá que a posse de uma

Pedagogos como J. H. Campe (1746-1818), que Hegel criticara em suas notas de aula em Nüremberg por possuir uma psicologia *de todo empírica* e tentar empregar-la na educação (Cf. HEGEL, 1989, p. 367), também se concentraram em pensar como uma reforma pedagógica poderia promover o aperfeiçoamento (*Ausbildung*) e formação cultural (*Bildung*) dos cidadãos. Campe observa, no tomo I de seu *Dicionário da Língua Alemã (Wörterbuch der Deutschen Sprache)*, de 1807, que *Bildung* era um termo da biologia que representava

1) A onipotente formação de plantas e animais. Nessa formação cada parte que é adicionada é formada de acordo com as partes precedentes (epigenesis). 2) A essência natural e ordem inata (organização). 3) A imagem de um ser humano, principalmente sua face, – e finalmente – o estado de um ser humano cujo coração e espírito foram formados, de quem adquiriu habilidades e modos: um ser humano de uma formação [*Bildung*] sofisticada – [*Colchetes acrescidos por mim*] (CAMPE, 1807, p. 534).

Dessa forma, nos primeiros anos do século XIX, a *Bildung* estava se tornando um termo com uma conotação espiritual, mas não apenas isso, também assumira uma perspectiva política e filosófica. O que fizera com que o conceito de *Bildung* fosse associado com a efetivação dos ideais iluministas, ainda que não fosse esgotado por eles. Nesse sentido, a *Bildung* passa a ser considerada tanto 1) um processo criativo, no qual o indivíduo, por meio de seu próprio agir, forma e desenvolve a si e a seu meio cultural, quanto 2) a ideia de um tornar-se o que se é, ou seja, um processo de realização do ser humano, sendo ambos os sentidos o aspirar de uma vida melhor (Cf. SILJANDER; SUTINEN, 2012, p. 3-4). Mas, é importante delimitar esse ideal, a ponto de, como postula a personagem Sócrates dos diálogos platônicos, determinar o que a *Bildung* não é. Nesse sentido, a conclusão de Schwanitz é bastante relevante:

A cultura [*Bildung*] deve ser acreditada como uma forma de comunicação. Seu objetivo não é dificultar a comunicação senão enriquecê-la. Daí que não possa apresentar-se como uma imposição, como uma tarefa desagradável, como uma forma de competitividade ou como uma maneira de adular a si mesmo. Não deve manifestar-se como uma esfera separada da vida, nem converter-se em mais um tema; a cultura [*Bildung*] é o estilo de comunicar-se que faz do entendimento entre os seres humanos um autêntico prazer. Em uma palavra, a cultura [*Bildung*] é a forma em que espírito, carne e civilização se convertem em pessoa e se refletem no espelho que são os demais [*Colchetes acrescidos por mim*] (SCHWANITZ, 2006, p. 724).

1.3. O Conceito de *Bildung*: Uma Possível Tradução

Mas, antes de ater-se ao conceito em seu viés hegeliano, cabe trabalhar com sua etimologia. Seguindo a exposição realizada por Moura (2006, p. 153-154), o substantivo *Bildung* é oriundo do verbo *bilden*, ação que durante a média história alemã, trazia em si o duplo sentido das variáveis próprias do alemão antigo: *biliden*, que significava *dar forma (Gestalt) e essência (Wesen)* a algo, e *bilidon*, que significava *imitar uma forma*. Desse modo, *bilden* passou a representar o trabalho artesanal e artístico, assim como o próprio ato criador de Deus. Posteriormente, passou também a designar o vir-a-ser das formas naturais, expressão da ação criadora da natureza.

No entanto, a esse sentido de *criação e fabricação* de algo será acrescido os de *einbilden, cunhar a alma, e ausbilden, colocar em uma imagem*, ambos oriundos da mística medieval, o que daria a *Bildung* tanto um sentido de formação da imagem exterior quanto da imagem interior, ou mesmo da inter-relação das mesmas. A imbricação desses sentidos forneceu ao vocábulo *Bildung* um teor pedagógico, assumido principalmente no século XVIII.

Essa riqueza filológica faz do conceito de *Bildung* um dos desafios do ofício da tradução, pois, embora note-se uma aproximação entre o conceito *Bildung*²² ao francês *formation*²³ e ao inglês *formation*, tais aproximações, ainda que úteis, acabam por esvaziar a riqueza da expressão alemã, daí meu cuidado no decorrer do texto de não identificar a *Bildung* ao termo *formação* sem considerar suas mediações. Outra forma comum de se traduzir *Bildung* é identificá-lo com educação (*éducation, education*), mas a língua alemã já possui um termo específico para representar a educação como momento positivo de transmissão sistemática dos conteúdos da cultura: *Erziehung*. Segundo Hegel,

É preciso distinguir – e excluir – da progressão que se vai considerar aqui o que é cultura e educação. Essa esfera *só* se refere aos sujeitos singulares como tais, [de modo] que o espírito universal seja neles levado à existência. Na visão filosófica do espírito como

²² À primeira vista, a morfologia bastante simples da palavra *Bildung* poderia sugerir uma nitidez semântica em seu uso que, de fato, está bem longe de ser verdadeira. *Bild*, em geral, significa contorno, imagem ou, mais precisamente, forma – e o prefixo *-ung* assinala o processo segundo o qual essa forma seria obtida, o que nos permitiria traduzi-la em português por formação (Cf. BRITTO, 2010).

²³ Segundo Ringer: “o conceito francês de *culture générale*, o equivalente francês mais próximo da ideia alemã de *Bildung*, não era de modo nenhum idêntico a *Bildung* em seus significados e implicações. Não obstante, apesar dessas diferenças, foram-me surpreendendo cada vez mais as grandes semelhanças entre os sistemas educacionais da Europa moderna, a grande importância do ensino superior como elemento de estratificação social nos dois países e a essencialidade dos ideais educacionais para as atitudes da classe média e para papéis intelectuais em ambos os países” (RINGER, 2000, p. 16).

tal, ele próprio é considerado como cultivando-se e educando-se conforme seu conceito; e suas exteriorizações, [consideram-se] como os momentos de seu produzir-se rumo-a-si-mesmo, de se concluir consigo mesmo: só por meio disso é ele espírito efetivo (HEGEL, 1995, p. 38, §387).

Pois, embora possuam significados próximos, cabe salientar aqui uma distinção entre *Erziehung* e *Bildung*. Devido à riqueza do significado do segundo termo particularmente, em sentido geral, a demarcação específica do primeiro termo alude costumeiramente ao fato concreto da educação, pois o segundo exprime uma acepção mais vasta e salienta o aspecto gradual da ação educativa.

De maneira geral, a tendência dos dicionários e do uso linguístico moderno é atribuir ao termo “educação” (*Erziehung*) o sentido de uma ação dirigida, com objetivos propedêuticos bastante definidos, ao passo que “formação” (*Bildung*) seria entendida mais como o resultado um processo que não pode ser atingido apenas pela atividade metódica da educação; a *Bildung* “pressupõe a atividade espontânea do indivíduo”, ocorrendo ao longo do processo de auto-aperfeiçoamento (MAAS, 1999, p. 27-28).

Outro termo que pode bem demarcar a amplitude do conceito de *Bildung* é o de *Unterricht*, que significa *ensino, instrução*, o que na verdade está contido na *Bildung*, mas não pode ser identificado com ela (Cf. BLÄTTNER, 1994, p. 8; HORLACHER, 2004, 409-410).

Por fim, a identificação da *Bildung* como *Cultura*, como ocorre, por exemplo, na tradução brasileira da *Fenomenologia do Espírito*, no capítulo que narra a exteriorização do espírito de si mesmo, embora seja conveniente, também não é uma proposta de tradução a ser aceita sem alguma problematização, já que também o alemão possui um termo específico para isso: *Kultur* (Cf. BYCOVA, 2009, p. 287).²⁴ Segundo Moura,

²⁴ De acordo com o eminente sociólogo N. Elias: “O conceito de *Kultur* fundiu-se por completo na fala comum com o que aqui e chamado de *Ideale Bildung*. Os ideais de *Kultur* e *Bildung* sempre foram estreitamente relacionados, embora a referência a realizações humanas objetivas tenha se tornado gradualmente mais importante no conceito de *Kultur*” (ELIAS, 1994, p. 253, nota 2). Para especificar a *Bildung* em relação à *Kultur*, Gadamer recorre a Humboldt: “Quando nós, porém, em nosso idioma dizemos formação [*Bildung*], estamos com isso nos referindo a algo ao mesmo tempo mais íntimo, ou seja, à índole que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, a se derramar harmonicamente na sensibilidade e no caráter” – [*Colchetes de minha autoria*] (HUMBOLDT apud GADAMER, 1997, 49).

É justamente na medida em que a *Kultur* se consolida como experiência vivida que se assiste ao surgimento daquilo que os alemães chamariam de *Bildung* (formação). Qual o seu significado? Não se deve encarar a *Bildung* unicamente como uma sucessão conceitual da *Kultur*. Enquanto esta última designa o domínio das produções humanas, a *Bildung* representa o processo de formação necessário ao ingresso no mundo da *Kultur*. A *Bildung* é um conceito complementar ao de *Kultur*, mas ao mesmo tempo muito mais do que isso; ela representa a consumação daquilo que a *Kultur* acenava como horizonte possível, mas ainda não totalmente realizável (MOURA, 2009, p. 166).

Por isso, interessantemente a *Bildung* não deixa de ser tudo isso! Nesse sentido, dentre as propostas de tradução ao complexo termo alemão, a de Suarez (2005, p. 192) surge como uma das que mais se aproxima ao significado evocado por essa ideia, ao preferir a terminologia *formação cultural* às demais traduções supracitadas – Meneses também optou por essa expressão no decorrer do Prefácio à *Fenomenologia*. Traduzir a *Bildung* como uma *formação cultural* é uma proposta que garante sua complexidade, pois é revestida por um significado duplo, a saber: o ideal pedagógico formativo assentado em solo institucional, cultural, e o ideal de um autocultivo, não necessariamente atrelado a uma instituição formativa.²⁵ Mas é óbvio que ainda não é capaz de transmitir todo o sentido da *Bildung*, compreendido por Hegel como um conceito de vários sentidos, como Pleines bem informa:

Conforme ao uso da língua alemã, Hegel emprega o termo *Bildung* em sentidos vários: a ele recorre tanto nos juízos que profere sobre a natureza, sobre a sociedade e sobre a civilização (*Kultur*), como nos desenvolvimentos e configurações que delas apresenta. Tal conceito, portanto, se estende, passando pelos processos de maturação ética e espiritual [*nisus formativus*], até as formas espirituais mais elevadas da religião, da arte e da ciência, em que se manifesta o espírito de um indivíduo, de um povo ou da humanidade. No caso, a acepção especificamente pedagógica ou educativa da palavra desempenha um papel inteiramente subalterno (PLEINES, 2010, p. 11).

²⁵ Segundo Solomon: “Desta maneira, a ambiguidade da palavra “*Bildung*” entre crescimento (educação) e “cultura” está revelando particularmente: um indivíduo ou uma sociedade que apenas cresce na medida em que “cultiva” a si mesmo, tornando-se parte de uma cultura. A política também, portanto, torna-se não tanto uma questão de princípios políticos abstratos (“liberdade, igualdade, fraternidade”) tão desenvolvidos quanto uma totalidade “natural” de acordo com seus próprios princípios “internos”, um ideal estético em vez de um ideal político. Isto é uma verdade não apenas nos indivíduos e nas sociedades, mas mesmo na humanidade como um todo” (SOLOMON, 1983, p. 53).

Segundo o argumento de Selbmann, em seu estudo sobre o *Romance de formação alemão*, “O conceito de “formação” [*Bildung*] é uma palavra intraduzível, mas a coisa [*die Sache*] não o é” (SELBMANN, 1994, p. 1 apud MAZZARI, 2006, p. 11), ou seja, a palavra alemã nunca encontrará uma “tradução perfeita” em outra língua, pois qualquer proposta de tradução sempre implicará em uma série de explicações e interpretações. Por isso, é intraduzível, mas seu sentido é compreensível e transmissível. Como minha proposta não é o de um estudo linguístico sobre a *Bildung*, mas sobre seu conceito, no decorrer do texto, opto por manter a grafia alemã, visando garantir a riqueza etimológica do mesmo em suas dimensões histórica, ética, política e cultural, o que nenhuma tradução em língua portuguesa seria capaz de garantir.

Nesse sentido, cabe apreender o universal do projeto da *Bildung* apresentado na filosofia hegeliana, identificado como um processo de devir humano ou, para usar a expressão de N. Elias (1994, p. 13), um *processo “civilizador”*, mediante o qual o indivíduo natural torna-se um ser culto, formado, educado e civilizado.

Esse caráter processual da *Bildung* é salientado por Severino (2006, p. 621), que recorda que o sentido dessa categoria envolve o complexo conjunto de dimensões do verbo formar: *constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser*. Assim, deve-se observar o sentido reflexivo imposto por esse verbo, indicador de uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito (Cf. ARAUJO; RIBEIRO, 2011, p. 73).

Não por acaso, Solomon (1983, p. 24) afirma que “Na Fenomenologia, dialética e *Bildung* caminham lado a lado”, pois a *Bildung* não é apenas o resultado final de um processo pedagógico (apreensão do conhecimento acumulado culturalmente), mas o próprio processo de formação do homem em sua totalidade, do processo de *tornar-se o que se é*²⁶, daí sua identidade com o ideal hegeliano, exposto no Prefácio à *Fenomenologia*, de que a verdade não se encontra no resultado, mas em seu devir (Cf. HEGEL, 2001, p. 23). Ainda com Solomon:

A dialética da *Fenomenologia*, a *Bildung* da perfectibilidade e da harmonia humana e o estado progressivo de Esclarecimento, por fim, eram todos a mesma coisa, não simplesmente um jogo técnico de poucos filósofos. Eles representavam as aspirações da

²⁶ “Torna-te quem és”, ou seja, “sejas sempre como tens aprendido a ser”, como reza a tradução espanhola de R. B. Nuño, por nós utilizada (Cf. PINDARO, 1991, p. XVI [vv. 67-75]), é a frase inspirada na *II Ode Pítica* de Píndaro que traz em si a sentença magna do seu projeto de formação: a função educativa da atitude aristocrática baseada nos exemplos. “Para as crianças, o exemplo é belo” (Ibidem), por isso Jaeger vincula esse modelo ao próprio projeto da *Paideia*, pois revela aos homens “a imagem mais alta do seu próprio ser” (JAEGER, 2010, p. 263).

época, não uma ascensão para Deus, mas o “Esclarecimento” da sociedade na Terra, até mesmo se ninguém soubesse onde eles estavam indo ou como [deveriam] proceder – [*Colchetes de minha autoria*] (SOLOMON, 1983, p. 24).

Assim, o conceito de *Bildung* encontra-se vinculado a já mencionada máxima de Píndaro, na qual o homem deve “tornar-se o que se é”, ou seja, vincula-se ao movimento de constituição da própria identidade (Cf. WEBER, 2006, p. 126; NASSER, 2011, p. 190-195). Nesse sentido, a *Bildung* sintetiza “um ideal pedagógico, voltado à resolução do antagonismo entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura” (STIRNIMANN, 1997, p.14).

Nisso está fundada sua pretensão de universalidade, própria do oitocentismo alemão (*Aufklärung, Sturm um Drang, Classicismo, Romantismo, Idealismo*), que faz da *Bildung* a busca da constituição de uma cultura que doe sentido a seu *ser-no-mundo*, algo próprio do ser humano, como dirá Heidegger.²⁷ A ideia de *Bildung* dá à educação uma finalidade, a partir de uma verdadeira antropologia filosófica, e porque não dizer *pedagógica*, do relacionar dos âmbitos intelectual, cultural, ético, estético e político (Cf. SEVERINO, 2006, p. 633).

Por sua vez, Hegel compreende a *Bildung* como processo de desenvolvimento humano²⁸ que, desde a proposta kantiana do “*sapere aude!*” (ouse saber!), presuppõe a autonomia do indivíduo, além de conhecimentos e valores verdadeiros, válidos e autênticos como detentores de maior dignidade do que outros tipos de conhecimento e valores. Tal pretensão é por demais criticada e questionada nos dias atuais, ao ser confrontada a uma *nova época (neue Zeit)*, possuidora de novos problemas e carecedora de novas soluções.

Tal crítica apoia-se em aspectos históricos, pois, como fizera M. Borrelli ao questionar se “Há algum sentido, hoje, falar de *Bildung*?”, a consideração das condições históricas é um fator essencial para efetivação da *Bildung*. Nesse sentido, seu parecer, pautado nas propostas hermenêuticas de Gadamer e Heidegger, é bastante pessimista. Sua argumentação é de que as condições para que

²⁷ Assim se expressa Heidegger: “Enquanto ocupação o ser-no-mundo é tomado pelo mundo de que se ocupa” (HEIDEGGER, 1993, p. 100).

²⁸ Essa perspectiva fora trabalhada por N. Tubbs, em sua obra *Education in Hegel*, tomando por base três conceitos de educação no sistema hegeliano: *Bildung*, relacionado à proposta educacional da *Fenomenologia, Entwicklung (Desenvolvimento)* – no sentido de progressão dialética), relacionada ao *telos* inerente ao desenvolvimento das ideias na História da Filosofia, e *Aufhebung* (convenientemente traduzida pelo autor como *Auto-re-formação*), relacionada à dialética inerente ao próprio processo de desenvolvimento histórico das ideias, marcado por um retorno a si da *Ideia* (Cf. TUBBS, 2008, p. 43-50). Todos os três de suma importância ao sistema filosófico hegeliano, e expressam sua ideia de educação. No entanto, a opção realizada pelo autor, segundo minha interpretação, não deixa de ser um recurso didático para expor a ideia hegeliana de educação em seus diversos momentos, pois ao se compreender a proposta hegeliana como sendo o próprio “processo formativo”, a própria ideia da *Bildung* traz em si os outros dois conceitos em sua efetivação, opção que será por mim assumida no decorrer desse estudo.

a *Bildung* defendida pelos pensadores antigos (*Paideia*) e modernos (*Selbstbildung*), não estão mais presentes em nosso momento histórico, tornando-a hoje um projeto decadente.

As bases para que a mesma ocorra foram minados, a saber: o projeto iluminista kantiano de um interesse intrínseco do homem pela razão (*selbstinteresse*), fundamento de um projeto educacional que visa o autocultivo, desmoronou na passagem da modernidade à contemporaneidade. O autor elenca duas causas para esse fenômeno contemporâneo: uma 1) Causa externa, que enfatiza o fenômeno de uma razão que fora tragada pela técnica e pelo cientificismo, o que culminou em uma *razão instrumental*, e, além disso, uma 2) Causa Interna, que descreve a perda das dimensões estética e moral da razão, que tornaram, na contemporaneidade, inviável o projeto da *Bildung* (Cf. BORRELLI, 2010, 5-11).

Minha hipótese, ao contrário, é a de que esse conceito não perde seu valor educativo com as variações histórico-sociais dos ideais da razão moderna, ainda que as mesmas devam ser necessariamente consideradas ao propor-se uma educação fundada sob o conceito de *Bildung*, pois:

A necessária historicização e contextualização do conceito de razão e suas implicações no campo das teorias da aprendizagem, todavia, não significa uma renúncia da própria ideia de fundamentação e, muito menos, da importância de se pensar o processo educacional do homem baseado na ideia de uma formação geral (*Bildung*), que leve em conta o desenvolvimento de diversas potencialidades humanas, incluindo nelas o sentimento moral de respeito e reconhecimento do outro (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 16).

Nesse sentido, Flickinger (2011, p. 160) chama atenção ao fato de Hegel ter sido o iniciador de uma aproximação entre a formação dos indivíduos e o contexto social no qual estavam inseridos, convertendo o projeto iluminista de elevar o indivíduo a uma maioria da razão à uma autoconscientização enquanto *ser social*, o que Bakhurst (2011, p. 8-18) desenvolveu em sua obra *A Formação da Razão (The Formation of Reason)* a partir da questão: “O que a filosofia pode nos falar sobre como a história produz o espírito?”. Nesse sentido, esclarece que o conceito de *Bildung* assume a conotação de ser um processo de socialização e politização, perspectiva que continua sendo atual ao se pensar na formação humana. Tal formação deve conduzir o indivíduo ao reconhecimento de si enquanto *cidadão (citoyen)* portador de uma vontade consciente e livre.

Seguindo essa perspectiva, o conceito de *Bildung* em Hegel pode ser descrito como uma proposta para uma educação cidadã, ou seja, de uma educação que capacite os indivíduos para a vida em suas dimensões ética, estética²⁹, sócio-econômica e política.

Dessa forma, cabe saber se a *Bildung*, em seu matiz hegeliano, pode ser ainda o conhecimento válido e fornecedor de valores autênticos, capazes de viabilizar uma proposta alternativa ao *problema pedagógico*. Entretanto, até que ponto o ideal hegeliano de uma *Bildung*, marcado pela esperança de um progresso, de um aperfeiçoamento, pode configurar uma solução ao problema pedagógico? Seria tal ideal efetivamente realizável ou concretizável?³⁰ Se sim, quais as condições? Dadas as condições, quais as consequências? A hipótese é a de que Hegel compreende essa formação como algo que vai muito além de um mero *dever ser*, ou seja, de uma regulação subjetiva da vida social, externa ao indivíduo, pois a compreendia como sendo algo próprio da condição humana, manifestação do espírito absoluto no mundo, ou seja, a *Bildung* seria algo fático, um processo inalienável ao ser humano. Teria Hegel razão?

²⁹ Para Hegel, a *Bildung* só está completa quando acompanhada de uma erudição estética, ou seja, de uma erudição em arte, uma apreensão da história da arte. A beleza, segundo Hegel, é um produto da subjetividade e da história (Cf. HERNANDEZ, 2009, p. 78). E esse elemento estético da *formelle Bildung* tem sua representação na mais sublime das artes, a poesia: “A poesia adquire uma dignidade superior por se tornar, de novo, no fim o que era no começo – mestra da humanidade; pois que deixa de haver filosofia, história, só a arte poética sobrevirá a todas as restantes ciências e artes” (HEGEL, 2009, p. 5). Tal formação estética é desencadeada, segundo Werle (2005, p. 19), pela união entre sensível e supra-sensível que ocorre em seu interior, ou seja, na própria formação ou produção poética. No entanto, não desenvolverei no decorrer do presente estudo uma discussão mais aprofundada sobre a função da arte na *Bildung*, limitando-me a citá-la como uma das aptidões desenvolvidas pelo indivíduo formado. Para maiores informações sobre o tema, Cf. WERLE, 2009; GONÇALVES, 2001; LUQUE, 1988.

³⁰ Solomon, em seu comentário a *Fenomenologia*, apresenta a ideia oitocentista de *Bildung* como uma ideia regulativa kantiana, uma *metáfora*, no sentido de um ideal a ser buscado: “*Bildung* é uma metáfora. Então este é o conceito de “harmonia”. Eles são tanto imagens como ideias; na verdade, são “ideias” no sentido especial de Kant – ideais sem os quais a vida seria impossível, mas, no entanto, eles mesmos são impossíveis também, [por] nunca serem conhecidos como tal, nunca serem realizados. É esta distinção, tão firmemente enraizada em Kant, entre o limitado e cognoscível e do ideal e incognoscível, definindo que os poetas e filósofos de 1800 estavam longe de compreender, que eles não podiam [compreender], como insistiu Kant, o que eles chamavam de “o infinito” (SOLOMON, 1983, p. 54). No entanto, minha interpretação centra na posição hegeliana sobre o conceito de *Bildung*, que assim como os demais desenvolvimentos de seu sistema, não pode estar atrelada ao ideal de um *dever ser*, mas ao que é efetivo.

2. Fenomenologia do Espírito: A *Bildung* como Processo e Autoconscientização

Para Hegel, uma educação promotora da *Bildung* é a que promove a formação da totalidade do humano, o que além da capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética. Nessa perspectiva apresento a compreensão de Hegel de que o espírito universal requer que cada indivíduo se ultrapasse enquanto vivente, enquanto desejo impulsionado pela natureza, que ele também é, mas deve superar (*Aufhebung*), para vir a ser espírito completo, universal, que sabe quais são as suas necessidades e, por isso, sabe conter-se, limitar-se. Assim, o que me proponho analisar em Hegel, a *Bildung*, é o que configura o próprio processo formativo.

A compreensão de que a *Bildung* não é em Hegel, de fato, algo que ocorre apenas nas instituições escolares, uma vez que é a expressão necessária da *eticidade* do espírito do povo, é algo necessário para compreensão do que vem a ser efetivamente educação para o filósofo. Assim, pretendo debater a ideia hegeliana de que o homem educado-formado é o que vive a universalidade da *Bildung* (Cf. GADAMER, 1997, p. 51).

2.1 A Fenomenologia do Espírito como uma “Pedagogia do Caminho”

Antes de tudo, cabe salientar que a filosofia hegeliana não pode ser interpretada como um conteúdo fechado, pois não se configura como uma teoria fixada em um significado abstrato e vazio. Sendo assim, sua apreensão só pode ser realizada a partir de uma atitude crítica frente ao que Hegel denominou *entendimento tabelador* (*Der tabellarische Verstand*) (Cf. HEGEL, 2001, p. 48), que parte de conteúdos inertes, ou seja, de conceitos aprisionados em definições estáticas:

O entendimento tabelador guarda para si a necessidade e o conceito do conteúdo: [tudo] o que constitui o concreto, a efetividade e o movimento vivo da coisa que classifica. Ou melhor, não é que

o guarde para si, mas o desconhece; pois se tivesse essa perspicácia, bem que a mostraria. Na verdade, nem sequer conhece sua necessidade, aliás renunciaria a seu esquematizar ou pelo menos só o tomaria por uma indicação-do-conteúdo. De fato tal procedimento só fornece uma indicação-do-conteúdo, e não o conteúdo mesmo (HEGEL, 2001, p. 50).

Isso é relevante, pois ao entendimento tabelador Hegel atribui o “esqueleto morto” de uma tríade formada pela tese-antítese-síntese, vulgarmente atribuída ao filósofo, que no Prefácio à obra logo trata de esclarecer como sendo um equívoco, pois não constitui a “vida” implícita de sua dialética. Hegel, por sua vez, pretende partir de uma construção do conceito (*Begriff*)¹, em sua efetividade e movimento, ou seja, cabe ao filósofo compreender o real a partir de seu próprio movimento: as relações intrínsecas da dialética estrutural da realidade e do pensamento.

Hegel faz filosofia, e para ele a filosofia não pode ser desvinculada do real. Enfatiza isso ao negar ao simples *imaginar* um *mundo novo* relevância, pois não é suficiente para a apreensão desse mundo novo pensar sobre ele, quiçá realizar dessa forma sua efetivação. Tal atitude é vazia, pois falta-lhe “uma efetividade acabada”. Para Hegel esse é um “ponto essencial a não ser descuidado” (HEGEL, 2001, p. 26).

Dessa forma, a filosofia hegeliana não apresenta conceitos prontos e acabados, pois remete seus leitores à árdua compreensão do trabalho de construção do conceito; em uma palavra, convida ao “*sério, a dor, a paciência e o trabalho do negativo*” (HEGEL, 2001, p. 30). Para Hegel, o conceito somente pode ser apreendido no movimento próprio do real, que é constitutivo de si mesmo, pois na realidade efetiva o que há é uma rede de relações conceituais, um *processo* – nesse ponto salienta-se a forte influência heracliteana de Hegel, pois em seu sistema *tudo flui (panta rhei)*.²

Mas como meu objetivo aqui não é investigar a *Fenomenologia* em sua integralidade, concentro-me naqueles momentos que direta e expressamente articulam a temática no presente estudo. Nesse ínterim, é interessante ressaltar que a *Fenomenologia* é parte de um cenário no qual a questão da *Bildung* consolida-

¹ Importante salientar o sentido que Hegel atribui ao termo *Conceito (Begriff)*, nesse ínterim tomemos a exposição de Moraes: “Para Hegel, ao que nos parece, o conceito é o conhecimento em sua forma mais elevada, profunda e precisa; mas, é, também e principalmente, manifestação do espírito, é o espírito mesmo em seu manifestar-se e em seu si mesmo. De modo que o conceito é a palavra na qual o espírito se revela, desvela-se e desvela o que dele se vela em seu outro ou, o que é o mesmo, desvela o outro como outro de si mesmo, outro que é ele mesmo na medida em que se sabe como absoluto. Por conseguinte o conceito é para Hegel a verdadeira realidade ou toda realidade” (MORAES, 2003, p. 75-76).

² Hegel afirmará: “aqui vemos terra, não existe frase de Heráclito que eu não integrado em minha *Lógica*” (HEGEL, 1992, p. 279).

va-se como a principal meta de um sistema filosófico que aspirasse ser levado a sério. Pois o mote principal das obras filosóficas nos primórdios do século XIX era esse ideal formativo que as mesmas deviam despertar nos leitores, e é sob essa égide que Hegel redige sua *Fenomenologia*, como bem afirma Harris: “A *Fenomenologia* é um trabalho de *Bildung* (formação, educação), um trabalho que forma nossa consciência racional, mostrando-nos a formação da consciência racional da semente ao fruto” (HARRIS¹, 1997, p. 39).

Motivado pelos eventos posteriores à Revolução Francesa, e porque não dizer dos ideais iluministas motivadores da mesma, Hegel vê o momento da escrita da *Fenomenologia* um tempo de nascimento e trânsito para uma nova época. Compreendendo que esse é um movimento do espírito, “que rompeu com o mundo de seu ser-aí e de seu representar” (HEGEL, 2001, p. 26), Hegel reporta diretamente ao conceito de *espírito* como o fundamento e objetivo da *Bildung*.

Sua proposta é de uma *Bildung* universal da consciência, que nesses termos pode ser configurada como uma *pedagogia da consciência*³, cujo objetivo não será outro que a *formação integral* do indivíduo. Mas, cabe ressaltar, não há aqui a proposta da constituição de um manual escolástico de conceitos, juízos ou qualquer outro fundamento estático, mas uma reflexão filosófica que percorre todos os momentos de produção dos mesmos, demorando-se neles, compreendendo-os.

A verdade é que Hegel depara-se com o surgir de um *mundo novo* no momento em que redige a *Fenomenologia*. A Revolução Francesa determinou um novo parâmetro para a vida: a liberdade. E diante do insurgir desse novo mundo deve também insurgir uma vontade livre capaz de vivenciá-lo. Formar as consciências para um mundo novo expressa o reconhecimento hegeliano do valor 1) dos ideais da Revolução Francesa, ou seja, a *razão na história*, e 2) a urgente necessidade de uma nova cultura, de uma formação do novo homem renunciado pela *Aufklärung*. Interessante é a ideia de uma mediação, retratada no não rompimento radical com os momentos anteriores do processo, como bem afirma a colocação de Hegel: “a riqueza do ser-aí anterior ainda está presente na rememoração” (HEGEL, 2001, p. 27).

Assim, o surgir do *mundo novo* impacta diretamente na formação da consciência do próprio indivíduo em sua integralidade. Porém, o começo desse processo é a carência da forma, pois “falta-lhe aquele aprimoramento da forma, mediante o qual as diferenças são determinadas com segurança e ordenadas segundo suas sólidas relações” (HEGEL, 2001, p. 27). É claro que é através do conceito que temos o “primeiro despontar” da coisa mesma, no caso, do *mundo*

³ Como bem expôs Châtelet: “Ela é introdução. Toma a consciência em sua imediatidade, em sua ingenuidade, o que significa: em seu estado nativo ou natural. Nesse sentido, é pedagógica, pois segue o caminho que permite ir do não saber ao saber” (CHÂTELET, 1995, p. 72).

novo, mas a mera definição, ou seja, a mera apreensão conceitual – o alicerce de um edifício científico – não configura o todo mesmo, ou a coisa mesma. Em Hegel, de nada adianta o conceito do todo se esse todo não for exposto em seu vir-a-ser, ou seja, o todo é necessariamente processo, fruto de um desenvolvimento anterior: é começo, meio e fim.

Isso reporta à consideração da forma especulativa com a qual Hegel filosofa. Pois pensar especulativamente é um caro pressuposto aos que pretendem compreender como Hegel sistematiza seus conceitos, ou seja, apreender a lógica de suas disposições no sistema. No entanto, tal apreensão implica, em um primeiro momento, deter-se na *Fenomenologia*, na qual se vislumbra o argumento central de seu idealismo, que deve ser considerado por todo aquele que adentre sua filosofia:

Segundo minha concepção – que só deve ser justificada pela apresentação do próprio sistema –, tudo decorre de entender e exprimir o verdadeiro não como substância, mas também, precisamente, como sujeito. Ao mesmo tempo, deve-se observar que a substancialidade inclui em si não só o universal ou a imediatez do saber mesmo, mas também aquela imediatez que é o ser, ou a imediatez para o saber (HEGEL, 2001, p. 29).

A verdade é o todo, e o todo é processo. Por isso, não se encontra na fixidez da *substância*, mas na fluidez do *sujeito*. Para Hegel, o sujeito é configurado por uma relação de construção de si mesmo, ou seja, seu objeto é ele mesmo dentro de um movimento de formação e determinação. O verdadeiro é o todo racional, ele é a essência que é obtida no vir a ser, ele é *desenvolvimento*, pois a verdade é sujeito, enquanto esse é puro desenvolvimento de si.

Por isso, a questão do processo de formação do homem na *Fenomenologia* surge como resultado desse princípio: entender e exprimir o verdadeiro como sujeito. A verdade é uma construção do sujeito enquanto tal, um processo, e, como mencionado acima, não uma estática definição de algo.

Ressalta-se nessa ideia fundamental da *Fenomenologia* a identidade entre ontologia e epistemologia em Hegel, “ser é pensar” (HEGEL, 2001, p. 51), logo, conhecer a realidade a partir do conhecimento do ser em suas múltiplas formas é a destinação epistemológica do homem: a ciência nada mais é que a realidade expressa didaticamente através da descrição de suas ilações dialéticas. Em Hegel, o resultado do conhecimento apresenta-se como o fim da formulação de uma *filosofia prática* que não se esgota em uma mera abstração, pois sua análise fenomenológica do espírito exprime passo a passo os diversos momentos

constituintes da totalidade do espírito absoluto⁴, ou seja, ela é “um progressivo vir a ser consciente daquilo que é em si a verdade exposta pela ciência” (BECKENKAMP, 2009, p. 273).

Nesse processo, cabe ao indivíduo percorrer igualmente cada etapa do desenvolvimento do espírito, vistas por Hegel como *figuras* que o espírito *já abandonou*, na verdade uma “série de figuras que a consciência percorre nesse caminho [que] é, a bem dizer, a história detalhada da formação para a ciência da própria consciência” (HEGEL, 2001, p. 67). Tudo gira em torno do efetivar do espírito no mundo e, embora sejam vários os sentidos expostos por Hegel no decorrer do sistema para esse termo – espírito subjetivo, espírito objetivo, espírito do mundo, espírito de um povo, espírito do tempo, espírito absoluto –, todos devem ser compreendidos como momentos, ou fases sistemáticas de um único *Geist*⁵, que mantém em sua estrutura, independente de qual seja a fase em que se encontre, três características: 1) é pura atividade; 2) desenvolve-se por estágios; e 3) “apossa-se” do que é outro, a natureza, compreendida como nível inferior ao espírito.

Segundo parecer de Stone, essa relação entre o espiritual e o natural é um dos principais fundamentos da *Bildung* hegeliana, no que diz respeito à uma educação que não pode desconsiderar a experiência sensível no processo de formação humana. Segundo o autor, a *Bildung* teórica hegeliana está alicerçada por sua *teoria da natureza*, pois o espírito deve reconhecer-se também na *experiência sensível*, ou seja, em sua relação com a natureza:

A analogia de Hegel entre educação teórica e prática revela que ele acredita que a cultura teórica deveria expressar a experiência sensível, em vez de romper com ela. Este ideal de cultura teórica implica que as teorias aceitáveis serão aquelas que articulam como nós experimentamos sensivelmente seus objetos de investigação. Por extensão, uma teoria aceitável da natureza deve articular a nossa (implicitamente racionalmente estruturada) consciência sensível do mundo natural. O ideal de Hegel de uma *Bildung* teórica, portanto, já implica que ele está comprometido com o argumento fenomenológico para a sua teoria da natureza.

⁴ A proposta aqui é a de um paralelo entre a consciência individual e o espírito, que assume o sentido do que chamamos hoje de *cultura*, como nos expõe Cirne-Lima: “Na Fenomenologia o Absoluto é visto e tratado como o momento final a que, no desenvolvimento de suas múltiplas figurações, se elevam a consciência e o *espírito que temos e que somos* [grifo nosso]. O enfoque é, na Fenomenologia, o do desdobramento e da evolução das figuras do sujeito pensante concreto, do homem com suas certezas sensíveis, com seus problemas de autoconsciência, com sua consciência infeliz, em suma, com sua gênese e sua História. Tudo se encerra e se finaliza, na Fenomenologia, quando se chega ao Absoluto” (CIRNE-LIMA, 1993, p. 500).

⁵ Segundo Hegel: “A história do espírito é seu ato, pois ele é apenas o que ele faz, e seu ato é fazer-se objeto de sua consciência e, aqui, no caso, enquanto espírito, apreender-se se expondo para si mesmo” (HEGEL, 2010, §343, p. 306).

Isto é confirmado pelo conteúdo substantivo de sua teoria, que está intimamente ligada com a sua análise da experiência sensível da natureza-sugestiva que ele se esforçou, guiado por seu ideal de uma *Bildung* teórica, para construir uma teoria que fosse coerente com a experiência sensível. Vamos, então, explorar como a teoria da natureza de Hegel relaciona-se com sua análise da experiência sensível (STONE, 2005, p. 117).

Por isso, a consideração dessa terceira característica do espírito será vital a compreensão da *Bildung*, pois, como bem expõe no Prefácio da *Fenomenologia*, o indivíduo passará por um processo de transformação ascendente, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, como bem exemplifica: assim como uma criança, que teve como primeiro momento de existência a “nutrição tranquila” da gestação, realiza um salto qualitativo, “a primeira respiração”, o espírito experiencia momentos de ruptura, de tensão entre um estado tranqüilo e um momento de ação, de mudança ou *trans-form-ação*. Embora esse “desmornar-se gradual” não altere a fisionomia do todo, ele é responsável por uma determinação, ou re-significação do mesmo, que rompe com o seu “mundo anterior” e ruma a um “mundo novo”. Não é difícil ver aqui o processo pedagógico, que, embora não seja o foco principal da proposta hegeliana, não fica fora do mesmo, fazendo parte desse movimento do espírito.

Outro fator relevante é o caráter destrutivo que esse ideal carrega: “o lento processo de crescimento” (HEGEL, 2001, p. 26), ou seja, o desenvolver do espírito se dá através de uma ruptura, do desmanchar “tijolo por tijolo”, ou mesmo do “desmornar-se gradual” que perpassa o espírito em seu desenvolver. Esse aspecto negativo, próprio do método especulativo – que é expressão do próprio real em Hegel – também constitui um elemento necessário na constituição da *Bildung*. Por isso, Hegel expõe o “interromper” de um processo tranqüilo, por uma desconstrução que é uma reformatação, uma transformação que também será interrompida “pelo sol nascente, que revela num clarão a imagem (*bild*) de um novo mundo” (HEGEL, 2001, p. 26). O *novo mundo* é fruto de um processo, e não de um “tiro de pistola”, eis já a prenúncio de uma “negação da negação”.

No que tange à minha pesquisa, a exposição do espírito no sistema hegeliano confere um teor pedagógico à obra, pois o indivíduo deve percorrer o *caminho* aberto pelo espírito como condição para sua formação: o caminho da experiência da consciência, que, para o filósofo, já é ciência (*Wissenschaft*) enquanto saber absoluto (Cf. HEGEL, 2001, p. 72). Hegel mostra que as figuras da certeza sensível, da percepção, do entendimento ou da força, primeiros momentos do processo, são momentos iniciais de um caminho a ser percorrido no desvelamento do próprio homem como *ser-no-mundo*, consequência da própria dialética do conceito, como bem afirma Harris:

Desta forma, o método pretende expressar a forma original da própria vida no seu desenvolvimento. Pois, assim como todo objeto aparece como um todo, como uma unidade imediata, e depois vai à parte, para determinações opostas; mas trata de uma unidade perfeita através da superação e retomada das determinações em sua unidade – uma unidade perfeita que é novamente o ponto de partida de uma nova esfera de vida (e, através desta ligação o “tudo” das coisas que se mantém); do mesmo modo através do emprego deste modo de desenvolvimento, a própria ciência torna-se o autodesenvolvimento da espiritualidade e conceitualmente o seu autoapreender do universo. Mas a dialética é o ponto médio deste método, em que, como Hegel se expressa, é o princípio de movimento do conceito, e como a progressão imanente é o princípio pelo qual só a interdependência imanente e a necessidade entram no conteúdo da filosofia (Cf. HARRIS¹, 1997, p. 25, nota 63).

Por isso, compreender esse processo implica na apreensão desses momentos, e isso somente é possível, como o próprio Hegel afirma em várias passagens, enveredando por esse denso e difícil percurso que a consciência trilha na busca de si mesma, ou seja, no *caminho da experiência da consciência*. Esse caminho não pode ser trilhado sem a desconfiança, cabe ao indivíduo experienciar o “só sei que nada sei” socrático, pois

Esse temor ou medo de errar é, no entanto, segundo Hegel, já um erro, pois ele, em vez de buscar a verdade, a pressupõe, de fato, como dada e introduz na filosofia, que é para ele uma ciência, a Ciência Filosófica do absoluto, cuja tarefa é buscar e examinar a verdade, uma desconfiança (CHAGAS, 2008, p. 15).

Arriscar-se, então, é uma das propostas hegelianas. Dessa forma, arrisco-me nesse momento em selecionar os aspectos pedagógicos dessa proposta, por isso, analiso a *Fenomenologia*, tematizando-a como uma *pedagogia do caminho* (GEORGE, 2006, p. 39-44).⁶ O que surge como uma forma bastante conveniente para entender seu viés pedagógico, pois podemos afirmar com o ilustre intérprete de Hegel, Lima Vaz, que

O caminho descrito pela *Fenomenologia* acompanha os passos da formação do indivíduo para a ciência, ou, se quisermos, do homem ocidental para a Filosofia (LIMA VAZ, 2001, p. 15).

⁶ Mesmo ciente de que, como bem salienta Stewart em seu artigo, isso possa se tornar um problema a quem estude uma filosofia sistemática como a hegeliana, e principalmente sua *Fenomenologia do Espírito* (Cf. STEWART, 1995, p. 747-748). Isso torna a tarefa ainda mais complexa: selecionar sem quebrar a linha de argumentação do autor é o desafio. Que se torna ainda maior quando o que se tenta obter é uma argumentação *aparente tangencial* do objetivo geral da obra, uma teoria da educação em Hegel.

Na medida em que propõe um caminho que deve necessariamente ser trilhado pela consciência, fica claro que Hegel enceta na obra uma dimensão pedagógica.⁷ Além disso, se considerarmos a educação como um processo de *acompanhamento contínuo* dos avanços e retrocessos do desenvolvimento do educando, pressupondo-se que os mais experientes, por já terem trilhado o caminho do saber e tendo-o por referência, guiam os educandos nesse processo, a proposta da *Fenomenologia* nada mais é que o itinerário pedagógico da consciência em sua efetiva *Paideia*⁸, pois o que vemos é uma *ideia consciente de educação*, que pode ser melhor compreendida se comparada ao ideal grego lançado pelos sofistas, exposto assim por Jaeger:

O que para os sofistas é decisivo é a ideia consciente da educação como tal. [...] Este esforço essencialmente educativo tinha de levar, sobretudo num povo de consciência filosófica tão viva, à formação do ideal consciente da educação, no sentido elevado que aqui lhe descobrimos. [...] a ação educativa deixou de limitar-se exclusivamente a infância e se passou a aplicar com especial vigor ao homem adulto, não deparando já com limites fixos na vida do homem. O conceito, que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente de educação (JAEGER, 2010, p. 353-354).

Por isso, não é equivocado afirmar que essa é uma obra pedagógica, e que nela Hegel propõe uma *Bildung*. Pois, novamente com Lima Vaz, a *Fenomenologia*:

⁷ O que pode ser confirmado a partir das formas metafóricas que o filósofo usa para aludir a obra, como bem expõe Solomon: “No prefácio, Hegel mostra uma propensão para metáforas mistas. Ele chama diversificadamente a *Fenomenologia*, uma “escada”, um “círculo”, uma “autoestrada”, uma educação (*Bildung*), uma “realização” – tornando real o que é apenas potencial, e, embora ele não diga exatamente isso, uma espiral, levando-nos do senso comum “até” o Absoluto. Ela é também um autofechamento de si, a caminho do reconhecimento de si mesmo” (SOLOMON, 1983, p. 219).

⁸ Essa conclusão é corroborada pela compreensão da palavra *pedagogo*, originária da época clássica grega, quando se empregava apenas como denominação do trabalho que realizavam os escravos, ou mesmo outras pessoas que acompanhavam, cuidavam e, em parte, educavam as crianças. A estes se dava a denominação *Paidagogos* (παιδαγωγός), cuja etimologia provém da junção do termo *Paidos*, que significa *criança* e *Gogia*, no sentido de *levar* ou *conduzir* (Cf. CAMBI, 1999, p. 49; BECK, 1964, p. 105-110).

é sobretudo a descrição de um caminho que pode ser levado a cabo por quem chegou ao seu termo e é capaz de rememorar os passos percorridos [...] Esse caminho é um caminho de experiências e o fio que as une é o próprio discurso dialético que mostra a necessidade de se passar de uma estação a outra, até que o fim se alcance no desvelamento total do sentido do caminho ou na recuperação dos seus passos na articulação de um saber que o funda e justifica (LIMA VAZ, 2001, p. 9).

Nesse caso, é óbvio que Hegel fala como um daqueles que conseguiram trilhar esse caminho, o que o justifica como um guia confiável nesse processo de formação. Pois apenas “quem chegou ao seu termo”, é possuidor consciente da ideia de educação, encontrando-se em condições “de rememorar os passos percorridos”, e tornar-se assim o παιδαγωγός nesse processo.⁹ Porém, ao assumir tal função Hegel não propõe ser um “facilitador”, antes assume o papel de um educador rousseauiano¹⁰ que vê como regra mais útil à educação, não o ganho de tempo, mas a perda de tempo (Cf. ROUSSEAU, 1999, p. 91), ou seja, na perspectiva hegeliana, o indivíduo deve desvelar o sentido do caminho por si mesmo, deve deter-se na formação da consciência e apreender a estrutura do saber, pois esse caminho é tarefa de cada um, cabe ao filósofo apenas o convite e as mediações necessárias ao processo.

Esse convite ao processo da autoformação da consciência é desencadeado por uma predisposição comum a todos os homens. Saliente-se que o caminho proposto não é o de um *dever-ser* a ser buscado e nunca alcançado, não se propõe uma *ideia regulativa*, mas um caminho determinado, que visa um objetivo efetível pelo indivíduo. O caminho proposto na *Fenomenologia* não é uma “tentativa”, mas a descrição de uma jornada já percorrida pelo filósofo e, mais importante, *percorrível por todo e qualquer indivíduo*, pois é o caminho da consciência enquanto rumo ao espírito absoluto, que *já é, já se pôs, já se efetivou, já se objetivou*. Por isso, essa obra constitui um verdadeiro mapa que marca claramente os passos rumo ao “tesouro”, rumo à “meta” muito bem enfatizada: “o saber absoluto, ou o espírito que se sabe como espírito” (HEGEL, 1992, p. 220).

⁹ Pois segundo afirma Rousseau: “Lembra-vos de que, antes de ousar empreender a formação de um homem, é preciso ter-se feito homem; é preciso ter em si o exemplo que se deve propor” (ROUSSEAU, 1999, p. 93). Hegel trilhou e apreendeu o sentido desse caminho, o que o possibilita expor o mesmo na *Fenomenologia*.

¹⁰ Dentre as obras principais da literatura filosófica do século XVIII, o *Emílio ou Da Educação* de Rousseau fora, com certeza, aquela que mais influenciou os filósofos alemães quanto a questão da formação do homem, logo, como afirma Hyppolite, não por acaso “Hegel lera o Emílio de Rousseau em Tübingen: nesta obra encontrara uma primeira história da consciência natural a elevar-se por si mesma até a liberdade, por meio das experiências que lhe são próprias e que são particularmente formadoras. O Prefácio da *Fenomenologia* insistira no caráter pedagógico da obra, na relação entre a evolução do indivíduo e a evolução da espécie, relação que também a obra de Rousseau considerava” (HYPPOLITE, 1999, p. 27).

A *Fenomenologia*, portanto, não é nem uma antropologia nem uma filosofia da história. Ela expõe o caminho da “formação” ou “cultura” (*Bildung*) da consciência para a ciência, ou seja, para o estágio em que o Espírito se manifesta como absoluto naquele que é, para Hegel, o *kairós*, o tempo propício da modernidade. Ora, essa manifestação do Espírito no seu pleno desabrochar tem lugar justamente na filosofia tal como Hegel a expõe – o Espírito que se sabe a si mesmo no tempo – capaz de designar para a consciência a própria forma do Saber absoluto (LIMA VAZ, 1997, p. 61).

Por isso, Hegel não mais remete a algo que deve ser efetivado, pois o processo já fora efetivado, e sua exposição somente foi possível por sua objetivação no real. O espírito absoluto pôs-se no mundo e está nele efetivado, cabe agora ao indivíduo tomar consciência disso, eis o sentido da *Bildung*. Para tal, trilhará um caminho que já está traçado¹¹, mas que não se resume ao trajeto proposto na obra, ao fim da *Fenomenologia* o indivíduo encontra aberto diante de si um novo trajeto: o sistema de um idealismo absoluto que rumo para a efetivação da liberdade na objetivação do espírito na Arte, na Religião e na Filosofia. Tal determinação do projeto da *Fenomenologia* é algo necessário porque, como bem afirma Hegel no Prefácio,

Só o que é perfeitamente determinado é ao mesmo tempo exotérico, conceitual, capaz de ser ensinado a todos e de ser a propriedade de todos. A forma inteligível da ciência é o caminho para ela, a todos aberto e igual para todos. A justa exigência da consciência, que aborda a ciência, é chegar por meio do entendimento ao saber racional: já que o entendimento é o pensar, é o puro Eu em geral. O inteligível é o que já é conhecido, o que é comum à ciência e à consciência não-científica, a qual pode através dele imediatamente adentrar-se na ciência (HEGEL, 2001, p. 27).

O termo *exotérico* provém do grego, e refere-se aos ensinamentos transmitidos ao público em geral, sem restrições, pelas escolas filosóficas da antiguidade. Por sua vez o termo *esotérico*, também grego de origem, refere-se aos ensinamentos restritos aos iniciados dessas escolas. Por isso, Hegel dirá que a ciência que apenas expõe seus conteúdos a partir dos resultados é algo de “posse esotérica”, já que sem a exposição da forma, ou seja, do processo pelo qual se che-

¹¹ O que não implica um necessitarismo incontornável, pois não é um eterno retorno, cada indivíduo fará o “seu” caminho, será “sua” experiência realizada a “seu” tempo. Lembre-se que o ideal hegeliano é de um sistema da vontade livre ou da liberdade efetiva. Sobre a questão da liberdade e da necessidade no sistema hegeliano, Cf. WEBER, 1996.

gou aos resultados, apenas “uns tantos indivíduos” terão a ela acesso. Hegel não propõe isso – por mais incrível que pareça! –, pois preza pela “forma inteligível da ciência é o caminho para ela, a todos aberto e igual para todos” (HEGEL, 2001, p. 27), na verdade não é o conteúdo da ciência que deve ser publicizado, mas a sua forma inteligível, pois através dela a consciência pré-científica pode “adentrar-se na ciência”.

Hegel afirma que a exigência de uma ciência pronta, ou seja, de uma ciência que já seja detentora de resultados, é uma exigência injusta e descabida, pois configura algo tão inadmissível quanto “não querer reconhecer a exigência do processo de formação cultural”. A partir daqui podemos estabelecer uma relação intrínseca entre o processo de formação do indivíduo e a ciência enquanto tal, pois fazer ciência sem considerar o vir-a-ser dos resultados é tão irracional quanto pensar um indivíduo educado sem que tenha passado pelos momentos e desdobramentos da *Bildung*. Ambas as atividades dependem do experienciar de um necessário processo.

Hegel quer deixar claro que o caminho da *Fenomenologia* não é o de uma proposta de âmbito meramente abstrato, mas que assume um valor objetivo na vida do indivíduo que a ela se engaja. Em Hegel, esse efetivar-se do espírito representa o próprio saber absoluto, ou seja, a ciência, que é um empreendimento especificamente humano, logo realizável por qualquer indivíduo que se proponha a tal. A ciência tem como seu fundamento o inteligível, ou seja, a racionalidade do discurso humano. Tal inteligibilidade perpassa não apenas o “homem da ciência”, mas também se faz presente no homem do senso comum, o que difere entre ambos é o grau de desenvolvimento da consciência, já que também esse último é capaz de “adentrar-se na ciência” a qualquer momento.

Isso é uma perspectiva importante na construção dessa interpretação da *Fenomenologia* como matriz de um itinerário pedagógico universal, pois salienta a didática presente em seu conteúdo. Qualquer indivíduo pode percorrer esse caminho, que segue uma coerência didática partindo do mais simples ao mais complexo, configurando-se

como o caminho da consciência natural que abre passagem rumo ao saber verdadeiro. Ou como o caminho da alma, que percorre a série de suas figuras como estações que lhe são preestabelecidas por sua natureza, para que se possa purificar rumo ao espírito, e através dessa experiência completa de si mesma alcançar o conhecimento do que ela é em si mesma. (HEGEL, 2001, p. 66)

Note-se que o caminho proposto tem como primeiro momento a consciência apreendida ainda em sua imediatidade sensível, o mesmo nível que se atribui

a uma criança em suas primeiras experiências com a realidade que a cerca, ou seja, tal caminho é o próprio homem em seu processo natural de maturação: inicialmente destaca-se o puro ver, o puro ouvir, o puro sentir (*a certeza sensível*), visando o elevar-se ao nível do conceito, o que ocorre dialeticamente.

As experiências que a consciência faz sobre si mesma abrangem, sob um ângulo particular, o seu sistema completo, quer dizer, o âmbito total da verdade do Espírito. Esses momentos da verdade ou do todo são apresentados por Hegel não como momentos abstratos ou puros, mas sim tais como surgem para a consciência, razão por que são eles figuras (momentos) dela mesma (CHAGAS, 2008, p. 26).

Cada momento da exposição hegeliana desdobra-se em figurações cada vez mais determinadas, de modo que Hegel não vê para a obra outro objetivo que não seja a da formação integral da consciência. A *Fenomenologia* é um verdadeiro convite à formação que conduz a um ponto central, pois, assim como um belo jardim em forma de labirinto, ela consiste em um único caminho que, ainda que com voltas que serpenteiam em sentido necessariamente circular de desenvolvimento, possui uma teleologia própria.

Para expressar a teleologia própria do processo, Hegel recorre a um exemplo: “Quando queremos ver um carvalho na robustez de seu tronco, na expansão de seus ramos, na massa de sua folhagem, não nos damos por satisfeitos se em seu lugar nos mostram uma bolota” (HEGEL, 2001, p. 27). Podemos antever aqui a ideia aristotélica do ato e da potência. Embora não se encontre satisfação em ter uma bolota em vez de um carvalho, não se pode negar que o carvalho encontra-se em potência na bolota, da mesma forma, não se pode negar que o mundo novo do espírito, ou o indivíduo autoconsciente, já pode ser antevisto, ainda que apenas em potência em seu iniciar. Caberá ao desenvolvimento, ao processo, a real efetivação do mesmo.

A proposta hegeliana é detentora de *princípio e fim*, expressando assim a ideia aristotélica de *archê kai telos* (ἀρχή και τέλος) (Cf. FERRARIN, 2004, p. 262). O caráter teleológico dessa introdução, que já é o próprio sistema da ciência em desenvolvimento, é assim descrita pelo filósofo:

O que esta “Fenomenologia do Espírito” apresenta é o vir-a-ser da ciência em geral ou do saber. O saber, como é inicialmente – ou o espírito imediato – é algo carente-de-espírito: a consciência sensível. Para tornar-se saber autêntico, ou produzir o elemento da ciência que é seu conceito puro, o saber tem de se esfalfar através

de um longo caminho. Esse vir-a-ser, como será apresentado em seu conteúdo e nas figuras que nele se mostram, não será o que obviamente se espera de uma introdução da consciência não-científica à ciência; e também será algo diverso da fundamentação da ciência (HEGEL, 2001, p. 35).

Na proposta hegeliana, a ciência “tem de se esfalfar” (*durchzuarbeiten*) nesse caminho, ou seja, deve extenuar-se, esgotar-se nesse caminho, pois o indivíduo deve entrar em uma espécie de luta pelo saber autêntico. Isso me remete a ideia de “jogo” (*ludens*) como processo de formação do indivíduo, mas em Hegel não há jogo no sentido de uma prazerosa e despreziosa atividade, e sim como uma “luta” por algo.¹² Mesmo que esse processo represente uma libertação do indivíduo de um estado de inconsciência, o que lhe conferiria um *status* “lúdico” bem positivo, o caminho da experiência da consciência é marcado mais por uma experiência trágica, uma verdadeira experiência de morte, do que por uma atividade praticada por puro lazer.

Ainda que Hegel não proponha aqui na *Fenomenologia* uma fundamentação da ciência – pois essa será a proposta de sua *Ciência da Lógica* (1813-1816) –, a seriedade e o rigor desse discurso ainda será algo inalienável a quem trilhe esse caminho, o que me permite compreender que o caminho proposto por Hegel – assim como o próprio processo educativo – é uma atividade arduo, não necessariamente prazerosa, pois agônica. Ao nível educacional é de extrema importância que não se explique o que é essa experiência de morte, ou essa luta, pois é necessário que o indivíduo a desvele por si mesmo, na sua própria vivência. Deve ser o próprio indivíduo a decidir alcançar a verdade.

Lembremos que o personagem liberto, na alegoria platônica, esforça-se por convencer os prisioneiros que vivem na ignorância que as sombras são falsas, e que a luz está mais para lá do muro. Mas a decisão não cabe a ele, cabe aos prisioneiros optarem pela saída da caverna.¹³ No entanto, todo indivíduo deve estar ciente que é no momento em que “sai da caverna” que começa realmente a

¹² A ludicidade do discurso hegeliano não está na ideia “despreziosa” de uma atividade prazerosa que os atuais pedagogos usam como artifício para o desenvolvimento infantil, mas em uma perspectiva ontológica do *homo ludens*, descrita por Huizinga como detentora de uma função do jogo derivada diretamente de dois aspectos essenciais: “O jogo é uma luta por algo ou uma representação de algo. Ambas as funções podem fundir-se de forma que o jogo represente uma luta por algo, ou seja, uma aposta para ver quem reproduz melhor algo” (HUIZINGA, 2007, p. 28). Em Hegel vemos esse processo do jogo nos graus pelos quais a consciência vai avançando dentro de si, reproduzindo cada vez melhor a si mesmo, ou seja, o espírito consciente de si.

¹³ O que nos leva de encontro à constatação de Châtelet: “Em suma, a Fenomenologia do espírito, em sua equivocidade, repousa sobre uma constatação banal, experimentada por todo pedagogo. A primeira lição de leitura pega a criança ignorante e deve tratá-la como ignorante. Mas deve supor, ao mesmo tempo, não apenas um professor, que já saiba ler, mas também uma criança que já esteja em condições de tornar-se professor” (CHÂTELET, 1995, p. 73).

atividade pedagógica¹⁴ e, conseqüentemente, sua *agonia* (ἀγών). O jogo de *agón*, ou *agonístico*, era praticado na antiguidade clássica até a *agonia*, ou seja, até o limite humano, no qual o mesmo entra *em crise* (κρίσις), e é assim o caminho que Hegel propõe aqui na *Fenomenologia*.¹⁵

O indivíduo, nesse caminho pedagógico, também é responsável por sua evolução, o que é uma das maiores marcas da novidade hegeliana: a história da humanidade se faz presente na seqüência de figuras pelas quais o espírito universal já passou. Hegel foi, sem dúvida, um dos primeiros filósofos a propor uma relação entre o ser ontológico e o ser histórico do homem, por isso conclui o percurso da *Fenomenologia* na consideração da história como o local por excelência do desenvolvimento do espírito. Dessa forma, não por acaso afirma que

O singular deve também percorrer os degraus-de-formação-cultural do espírito universal, conforme seu conteúdo; porém, como figuras já depositadas pelo espírito, como plataformas de um caminho já preparado e aplainado. Desse modo, vemos conhecimentos, que em antigas épocas ocupavam o espírito maduro dos homens, serem rebaixados a exercícios – ou mesmo a jogos de meninos; assim pode reconhecer-se no progresso pedagógico, copiada como em silhuetas, a história do espírito do mundo (HEGEL, 2001, p. 36).

O singular, ou seja, a consciência individual deve reconhecer, ou ser consciente, que seu caminho é marcado pelo ideal do espírito, efetivado por seu progresso histórico. É pertinente ressaltar o ideal de progresso, que marca profundamente o período pós-Revolução Francesa, tornando-se a principal caracte-

¹⁴ A comparação dessa proposta hegeliana à interpretação pedagógica da *Alegoria da Caverna* platônica, encontrada no livro *VII d'A República*, é inevitável. O personagem Sócrates retrata um processo de ascese marcado pela dor e pelo esforço daquele que se vê livre de suas correntes e busca “sair da caverna”. Segundo a narração platônica: “Logo que alguém soltasse um deles, e o *forçasse* a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e olhar para a luz, ao fazer tudo isso, *sentiria dor*, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras via outrora”, e continua, “E se o *arrancassem dali à força* e o fizessem subir *o caminho íngreme e rude*, e não o deixassem fugir antes de o *arrastarem* até a luz do Sol, não seria natural que ele *se doesse e agastasse*, por ser assim arrastado, e, depois de chegar a luz, com olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objetos?” (PLATÃO, 515a-e, 2000, p. 211). É claro que não se quer aqui desconsiderar o caráter lúdico da educação enquanto tal, é claro que a educação pode ser algo prazeroso, mas isso não é toda sua verdade, visto também chamar a atenção a uma compreensão do processo educacional marcada pelo *esforço* do indivíduo.

¹⁵ O *agón* ou *competição* tem por mola o rancor, o ressentimento, a inveja, que cada indivíduo experimenta quando confrontado com a excelência de outro, que procura emular e superar. Está na base da formação dos jovens, mas também da atividade dos educadores, que competem entre si pela glória de serem os melhores na Grécia antiga. Huizinga assim nos expõe esse ideal formativo grego: “Todo este domínio (das competições e concursos), de tão grande importância para a vida dos gregos, é designado pela palavra *agón*. Pode-se bem dizer que no terreno do *agón* está ausente uma parte essencial do conceito de jogo. [...] É certo que regra geral o elemento de “não-seriedade”, o fator lúdico propriamente dito, não é claramente expresso pela palavra *agón*” (HUIZINGA, 2007, p. 48).

terística do *novo mundo* a que o indivíduo em formação se depara. Vemos aqui, ainda que Hegel tome a *Aufklärung* como um momento histórico-conceitual a ser ultrapassado no caminho da experiência da consciência, há uma forte influência iluminista no Prefácio dessa obra, expressa pelo uso de termos como: “progresso”, “sol nascente”, “clarão”, etc. Esse progresso é em Hegel um fato histórico, pois descreve o caminho “preparado e aplainado” pelo espírito a partir de sua experiência mundana, ou seja, representa as próprias experiências do homem em seu peregrinar sob a terra, expressão máxima do espírito absoluto.

Portanto, sendo repleto de avanços e aprendizados, esse processo é contínuo, pois se identifica com o espírito, que “nunca está em repouso, mas sempre tomado por um movimento para frente” (HEGEL, 2001, p. 26). Novos saberes e experiências serão, por sua vez, ultrapassados por outros em um ciclo constante. Por isso, o indivíduo não parte “do zero” em seu processo de formação, pois herda uma série de conhecimentos e experiências das gerações passadas (tradição)¹⁶, isso marca seu *ser histórico*: o indivíduo singular não vive apenas a sua história, mas a história do gênero humano enquanto tal, o que implica na vivência da própria história do *espírito do mundo* (*Weltgeist*), pois, afirmará o filósofo na *Filosofia do Direito*, “A história é a configuração do espírito na forma do acontecer” (HEGEL, 2010, p. 308, §346).

Os avanços da humanidade ocorridos na história são também os avanços do espírito no mundo. O espírito objetiva-se na história da humanidade. Não por acaso, Hegel (2001, p. 36) enfatiza o dever do indivíduo singular de percorrer os *degraus-de-formação-cultural* do espírito, o que faz de sua existência uma verdadeira experiência pedagógica. A identidade aludida por Hegel entre essa história do espírito do mundo e o progresso pedagógico ratifica minha apresentação do *caminho da experiência da consciência* da *Fenomenologia* como uma verdadeira proposta pedagógica. O filósofo vê uma pedagogia no autodesenvolver do espírito, assim como identifica a própria atividade pedagógica com esse autodesenvolvimento.

Cada época da história da humanidade assemelha-se a um degrau na escada ascendente a ser percorrida pelo indivíduo em sua formação. No entanto, esse processo “acumulativo” não configura uma mera *coletânea* de saberes e experiências – cabe salientar que Hegel nunca foi favorável aos ideais enciclopédicos

¹⁶ Em suas *Lições sobre História da Filosofia*, afirmará: “O patrimônio da razão autoconsciente que nos pertence não surgiu sem preparação, nem cresceu só do solo atual, mas é característica de tal patrimônio o ser herança e, mais propriamente, resultado do trabalho de todas as gerações precedentes do gênero humano” (HEGEL, 1974, p. 327).

franceses¹⁷ –, pois o indivíduo não as percorre sem uma postura crítica e reflexiva, filosófica e científica. Nesse processo o indivíduo apropria-se do *ser-aí passado*, não como fatos a serem lembrados, mas a serem refletidos e “apropriados”, pois somente na apreensão do que as gerações passadas objetivaram na história podemos experimentar a *Bildung* enquanto tal. Nesse ínterim, salienta-se que

Esse ser-aí passado é propriedade já adquirida do espírito universal e, aparecendo-lhe assim exteriormente, constitui sua natureza inorgânica. Conforme esse ponto de vista, a formação cultural considerada a partir do indivíduo consiste em adquirir o que lhe é apresentado, consumindo em si mesmo sua natureza inorgânica e apropriando-se dela. Vista porém do ângulo do espírito universal, enquanto é a substância, a formação cultural consiste apenas em que essa substância se dá a sua consciência-de-si, e em si produz seu vir-a-ser e sua reflexão (HEGEL, 2001, p. 36).

Não podemos esquecer que o passado é presente efetivado, assim como futuro é presente a ser vivenciado. Essa relação do indivíduo com o tempo enquanto *espaço de vivência* é de suma importância para compreensão do projeto hegeliano, pois o sistema do idealismo absoluto encontra-se em uma holística concepção de tempo, ou seja, a consciência em formação é passível da influência desse *eterno presente*, já que a história enquanto tal é um movimento racional, no qual o espírito *ocorre* no mundo. Os *atos do Espírito* estão todos à mercê da reflexão humana, que em seu vir-a-ser acaba por absorvê-los para si, tomando finalmente *consciência-de-si*. Segundo Eidam:

Vir ao mundo não é ainda suficiente para também se ambientar nele. É preciso a proteção e o amparo, a instrução e o método, a aquisição de capacidades e habilidades, resumindo, é preciso tudo que transforma o homem inacabado em ser adulto, autônomo e dotado das competências exigidas, e um membro da sociedade. A educação parece ser, portanto, incondicionalmente necessária (EIDAM, 2009, p. 53).

Hegel é explícito ao afirmar que a *Bildung* é uma “natureza inorgânica”, ou seja, não é algo natural, mas histórico, pois é efetivada a partir dos desenvolvi-

¹⁷ Hegel é um crítico do ideal enciclopédico francês (Diderot e D’Alambert), pois considerava a *Encyclopedie* uma mera coletânea de informações soltas e particulares. Evidencia essa crítica em nota ao §16 da *Enciclopédia*, onde afirma que a enciclopédia ordinária é um mero “agregado das ciências, que são acolhidas de modo contingente e empírico, e entre as quais há algumas que de ciências tem apenas o nome, embora elas mesmas sejam uma simples coleção de conhecimentos. A unidade em que, num tal agregado, as ciências se juntam – já que são acolhidas de maneira exterior – é uma unidade igualmente exterior: uma *ordem*. Essa ordem deve necessariamente pelo mesmo motivo e também porque os materiais são de natureza contingente, permanecer um *ensaio*, e apresentar sempre lados inadequados” (HEGEL, 1995, p. 56).

mentos culturais dos indivíduos (Cf. HARRIS¹, 1997, p. 176-177). Por sua vez, para o espírito universal, ela é a substância, enquanto reconhecimento de si, ou melhor, *retorno a si*. Isso sugere uma meta final para a *Bildung*: “a intuição espiritual do que é o saber”, a ser experienciado pelo indivíduo ao “demorar-se em cada momento”, assim como o faz o espírito – na *Filosofia do Direito* esse saber representará a efetivação da *liberdade*, o que é uma *ideia chave* em Hegel. Na *Bildung*, o indivíduo efetiva em si o “espírito do mundo”, tomando-o como sua substância no trilhar paciente do caminho que demanda “uma longa extensão de tempo” e no empreender do “gigantesco trabalho da história mundial” (HEGEL, 2001, p. 36).

O que ocorre no tempo, a história, é um elemento essencial ao ser humano, representa sua *natureza inorgânica*, ou seja, sua *natureza adquirida*, não inata¹⁸, mas vivida – *segunda natureza*:

Pela cultura, o indivíduo afasta-se das determinações puramente naturais e consegue apreender-se subjetivamente em uma objetividade que, de um lado, o formou e que, de outro, ele contribuiu para formar. O indivíduo é cultural, temporal, em seu processo de determinação de si, o que lhe dá a possibilidade de considerar criticamente seu próprio processo de educação. A educação (formação) para a liberdade e, então, necessariamente produto de uma concepção do indivíduo que não privilegia uma de suas determinações em detrimento das outras. O indivíduo não é apenas uma individualidade empírica em luta com outras individualidades, nem uma individualidade abstrata desligada da cultura, nem mesmo uma simples subjetividade moral (ROSENFELD, 1983, p. 47).

E será essa vivência que caracterizará a *Bildung*, pois cabe ao indivíduo apoderar-se dessa natureza inorgânica, consumindo-a em sua via existencial e formativa. Por sua vez, ao espírito absoluto cabe o reconhecimento desse processo como puro autodesenvolver, pois ele é a pura substância desse processo, tudo

¹⁸ A questão das *ideias inatas* constitui para Hegel um simples erro do entendimento, que não é capaz de compreender a relação intrínseca entre o imediato e o mediato. Há ideias inatas? Sim. Elas são acessíveis a todos, mas não são da consciência de todos, pois o processo de conscientização dos indivíduos depende da *Bildung*. Isso é apresentado por Inwood nos seguintes termos: “Geralmente a mediação é anterior ao immediatismo, mas Hegel considera um caso em que não é [assim], ou seja, o das ideias inatas. É muito errado, ele argumenta, supor que a visão de nossas ideias, ou algumas delas, são inatas, ou seja, “imediatas”, exclui as influências externas ou mediação. Educação e desenvolvimento são necessários, se estamos a tomar consciência de tais ideias. Os opositores da doutrina tem, por vezes, erroneamente acreditado que, se as ideias são inatas, então “todos os homens teriam que ter essas ideias, ter por exemplo, a lei da contradição em suas consciências, estar ciente disso”, enquanto na verdade, “as determinações mencionadas como inatas não deviam ser por isso tidos já na *forma* de ideias ou representações de algo já sabido” (*Enz. I. 67*). A educação é necessária para trazê-los à consciência, uma educação que pode, no caso de um indivíduo, ou mesmo de todo um povo, ser inexistente” (INWOOD, 2003, p. 210).

que é vivenciado pelo indivíduo é experiência *do* e *no* absoluto. Hegel enfatiza que a *Bildung* consiste no doar-se dessa *substância* – nunca podemos esquecer que a *Bildung* é uma via de efetivação do espírito absoluto no mundo e, como tal efetivação, é o principal objeto descrito pelo sistema hegeliano.

Por esse motivo, afirmo que o sistema do idealismo absoluto se configura como uma verdadeira *Bildung*: a proposta pedagógica enquanto tal representa uma formação do indivíduo para a vida. Nesse sistema cada momento do processo educativo encaminha para uma *vida boa*, que é, em Hegel, a expressão máxima do espírito absoluto apreendido pelo indivíduo: a *eticidade* ou *vida ética* (*Sittlichkeit*). Assim, a identidade entre a educação e o idealismo hegeliano não é uma coincidência ou uma inferência externa extraída de minha interpretação, pois é inegável que o filósofo tece em seu sistema uma proposta de formação integral da consciência, que posso muito bem alargar para fins educacionais, pois

A ciência apresenta esse movimento de formação cultural em sua atualização e necessidade, como também apresenta em sua configuração o que já desceu ao nível de momento e propriedade do espírito. A meta final desse movimento é a intuição espiritual do que é o saber (HEGEL, 2001, p. 36).

A ciência aqui é tanto o processo quanto o resultado, pois é ela tanto o processo do saber quanto o saber mesmo. É por isso que esse começo é já “o todo” em seu retorno a si mesmo – esse retorno é o que configura a interrupção do “sol nascente”. Sendo a ciência “a coroa de um mundo do espírito”, e sendo este um “novo espírito” (HEGEL, 2001, p. 27), concluímos que a ciência deve ser capaz de apreendê-lo em seu processo, logo, a ação formadora da *Bildung* faz-se presente como uma necessidade para a atividade científica. O ato de conhecer, que aqui não se resume ao mero definir ou significar, deve ir além da apreensão do resultado, pois o mesmo é resultado de um processo que teve um começo, e se algo começou e chegou a um termo é porque se desenvolveu: do começo seguiu-se um processo.

Essa série de desdobramentos, que, é importante salientar, não são apenas desdobramentos do começo, mas constituidores do mesmo, demarcam o surgir desse novo espírito:

O começo do novo espírito é o produto de uma ampla transformação de múltiplas formas de cultura, o prêmio de um itinerário muito complexo, e também de um esforço e de uma fadiga multi-formes (HEGEL, 2001, p. 27).

A ampla transformação da qual proveio o novo espírito é o produto de inúmeras “formas de cultura”, ou seja, de uma objetivação do espírito, representada pela atitude mental, pelo gênio e pelo temperamento constituidores de uma época (*Geist der Zeit*), ou seja, o espírito comum de um grupo social, objetivação do espírito subjetivo (costumes, leis, instituições etc.). Para Hegel, o “espírito novo” é o “prêmio de um itinerário complexo”, pelo qual passa o espírito absoluto, e pelo qual passará o indivíduo em sua formação.

Dessa forma, o resultado do caminho é essa expressão do espírito, a *ciência*, relacionada diretamente à *vida ética* e, conseqüentemente, a um movimento de formação cultural, pois

se a *Fenomenologia* tem por conteúdo [...] o caminho da consciência natural que de repente a impulsiona em direção ao verdadeiro saber, ou [...] o caminho do espírito percorrendo a série de suas formações como as estações que lhe são prescritas por sua própria natureza, a apresentação científica deste avanço como necessário apenas pode ter realmente como virtude pedagógica a de confirmar em sua resolução especulativa um indivíduo que já está situado do ponto de vista do saber absoluto! (BOURGEOIS, 1990, p. 10).

Em uma palavra, a objetivação desse ideal está na ciência, figuração última da *Fenomenologia*, desde então denominada *saber absoluto*, possuída apenas por quem trilhou o *caminho da experiência da consciência*. Porém, Hegel mais uma vez enfatiza o esforço a ser realizado pela consciência nesse caminho, a começar pela *paciência no conceito* que a mesma terá de desenvolver na longa extensão que deverá *necessariamente* ser percorrida em todos os seus momentos – não há “atalhos” nessa jornada –, que por sua vez devem ser morosamente experienciados, refletidos, superados e apropriados (*Aufhebung*). Já que

A impaciência exige o impossível, ou seja, a obtenção do fim sem os meios. De um lado, há que suportar as longas distâncias desse caminho, porque cada momento é necessário. De outro lado, há que demorar-se em cada momento, pois cada um deles é uma figura individual completa, e assim cada momento só é considerado absolutamente enquanto sua determinidade for vista como todo ou concreto, ou o todo [for visto] na peculiaridade dessa determinação (HEGEL, 2001, p. 36).

Tempos depois, em Nüremberg, Hegel irá argumentar nessa mesma via, ao denunciar certa “impaciência” da pedagogia moderna que aspira aprender a fi-

lossofar¹⁹ sem conteúdo, o que o filósofo acredita ser tão absurdo quanto sempre viajar sem, no entanto, chegar a conhecer nenhuma cidade, rio, países ou homens. Cabe ao “viajante” da *Fenomenologia* ser paciente e deliberar o tempo que for necessário ao todo que é cada momento desse caminho. Para Hegel, a *Fenomenologia* não é um manual de *como viajar*, não deve ser considerada instrumento (*Organon*), mas sim, a própria viagem que cada indivíduo é impelido a realizar em sua formação, dessa maneira “não só se aprende, mas efetivamente já se viaja” (HEGEL, 1989, p. 371). Ler a *Fenomenologia* de Hegel é já realizar essa viagem, afinal de contas “o caminho para a ciência já é ciência ele mesmo e, portanto, segundo seu conteúdo, é ciência da experiência da consciência” (HEGEL, 2001, p. 72). Essa experiência de leitura, juntamente com as consequentes reflexões e interpretações que se produzirão no leitor, implicará em um processo de autoconscientização, que aqui identifico à *Bildung*.

2.2. O conceito de *Bildung* na Fenomenologia do Espírito: Reconhecimento e Formação Cultural

Como a *Fenomenologia* considera o desenvolvimento histórico como parte do processo de efetivação do espírito, quando analisamos o desenvolvimento do indivíduo singular, devemos inferir que o ser humano não nasce pronto e formado, ao contrário, ele é resultado do desenvolvimento das relações histórico-sociais. Mas esse processo de formação não acontece de forma harmoniosa: o sujeito precisa exteriorizar-se para poder encontrar a si mesmo. É preciso sair de si mesmo e depois retornar a si, a partir dessa experiência de transportar o negativo para dentro de si. Para Hegel, o processo da *Bildung* identifica-se com a própria vida do espírito, que

não é a vida que se atemoriza ante a morte e se conserva intacta da devastação, mas é a vida que suporta a morte e nela se conserva, que é a vida do espírito. O espírito só alcança sua verdade à medida que se encontra a si mesmo no dilaceramento absoluto. Ele não é essa potência como o positivo que se afasta do negativo [...] Ao contrário, o espírito só é essa potência enquanto encara diretamente o negativo e se demora junto dele. Esse demorar-se é o poder mágico que converte o negativo em ser. [...] Portanto, o sujeito é a substância verdadeira, o ser ou a imediatez – que não tem fora de si a mediação, mas é a mediação mesma (HEGEL, 2001, p. 38).

¹⁹ Saliente-se que para Hegel a filosofia autêntica é “esse longo caminho da cultura, esse movimento tão rico quanto profundo através do qual o espírito alcança o saber”, não podendo assim ser diferenciada da ciência enquanto tal. Sem filosofia a ciência não possuiria em si “nem vida, nem espírito, nem verdade” (HEGEL, 2001, p. 59).

Por isso, na perspectiva da *Fenomenologia*, a *Bildung* não se processa mediante um processo harmônico e tranquilo, mas mediante o *trabalho do negativo*. O processo formativo implica o momento da exteriorização (*Entäußerung*), e essa exigência não é uma imposição estranha ao sujeito da *Bildung*, pelo contrário, ela faz parte do processo constitutivo do mesmo. A necessidade da exteriorização é um impulso geral posto pelo próprio espírito que se objetiva no mundo e deve retornar a si, através dessa objetivação, enquanto *ser-para-si*. Assim, pode surgir daqui, embora Hegel não proponha explicitamente isso na *Fenomenologia*, também de uma *teoria da educação* (*Theorie der Erziehung*), pois demarca-se os fundamentos, os objetivos e os necessários momentos exigidos para uma efetiva educação. Isso porque a proposta hegeliana não está enclausurada em uma perspectiva educacional, como afirma Bykova:

Em contraste com os seus contemporâneos, Hegel interpreta *Bildung* não como uma educação de interpretação restritiva, como o que ocorre no nível individual, mas sim como um processo histórico universal em que todos estão envolvidos coletivamente em que nós necessariamente participamos (BYKOVA, 2009, p. 286).

A *Bildung* hegeliana na *Fenomenologia* pode ser descrita como uma ascese de níveis de *consciência de si* que o indivíduo supera em sua busca por reconhecimento, ainda que o indivíduo possua predisposições para uma “educação natural” (Rousseau), o mesmo somente pode ser efetível em uma *segunda natureza*, de âmbito cultural, social e histórico. Ainda no Prefácio, Hegel expôs sobre a importância da mediação no processo de determinação do saber verdadeiro (Cf. HEGEL, 2001, p. 31), tomando um embrião como exemplo para expressá-la:

Se o embrião é de fato homem em si, contudo não o é para si. Somente como razão cultivada e desenvolvida – que se fez a si mesma o que é em si – é homem para si; só essa é sua efetividade. Porém esse resultado por sua vez é imediatez simples, pois é liberdade consciente-de-si que em si repousa, e que não deixou de lado a oposição e ali a abandonou, mas se reconciliou com ela (HEGEL, 2001, p. 31).

Onde o “ser homem”, ou seja, o ser-para-si do homem, somente pode ocorrer quando se reconhece “como razão cultivada e desenvolvida”, e, salienta o filósofo, “que se fez a si mesma”. O que oferece a interpretação da *Bildung* como autocultivo. Hegel estabelece uma identidade entre o embrião e o homem natural, que é “de fato, homem em si”, mas pressupõe uma necessária passagem para um estado superior. Embora sejam momentos de um mesmo processo, o homem

natural não pode coexistir com o homem cultivado, ou “homem para si”, pois “só essa é sua efetividade” (HEGEL, 2001, p. 31). Os motivos da necessária passagem podem ser vistas no comentário de Singer:

A razão eleva as pessoas livres para além dos acontecimentos fortuitos do mundo natural, tornando-as capazes de refletir criticamente sobre sua situação e sobre as forças que as influenciam. Portanto, a liberdade não pode ser totalmente alcançada sem pensamento crítico, nem sem reflexão (SINGER, 1986, p. 45).

Dessa forma, a proposta hegeliana demonstra que o espiritual é superior ao natural, ideia que está bem expressa no que segue:

Só o espiritual é o efetivo: é a essência ou o em-si-essente: o relacionado consigo e o determinado; o ser-outro e o ser-para-si, e o que nessa determinidade ou em seu ser-fora-de-si permanece em si mesmo – enfim, o [ser] espiritual é em-si-e-para-si (HEGEL, 2001, p. 33).

Eis o mote para radicalizar uma crítica hegeliana á proposta rousseauiana de uma educação natural. Para Hegel, o natural é uma fase inalienável do processo de formação, todas as consciências devem necessariamente perpassar os estágios da natureza, mas isso não indica que devem aí permanecer, pois é igualmente necessário ultrapassar esses estágios: “No homem, conexões semelhantes perdem tanto mais importância quanto mais é cultivado; e quanto, por isso, seu estado total mais se estabelece sobre uma base espiritual” (HEGEL, 1995, p. 50, §392). Hegel denominará espiritual o momento em que a consciência passa a produzir, a partir de si, o saber. Eis o momento em que começamos a fazer ciência, o “conteúdo espiritual”.

Na terminologia hegeliana o natural representa um estado incipiente, ou em-si, sem mediações e insuficiente; já o espiritual representa o elemento para-si, ou um estado determinado da consciência que reflete a si mesmo. Refletir a si mesmo é se tomar como objeto, reconhecendo a si mesmo como algo a ser produzido para depois produzir.²⁰ Nos termos da *Bildung*, o elemento espiritual da consciência representa o reconhecer de uma tarefa (Cf. SOLOMON, 1983, p. 263-264), assim descrita por Hegel:

²⁰ Logo na introdução a Filosofia do Espírito da Enciclopédia, Hegel alude a esse autoconhecimento: “O desafio do autoconhecimento, lançado pelo Apolo délfico aos gregos, não tem, pois, o sentido de um preceito dirigido de fora ao espírito humano por uma potência estranha; antes, o deus que impele ao autoconhecimento não é outra coisa que a própria lei absoluta do espírito” (HEGEL, 1995, p.8, §377, adendo).

A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o espírito consciente-de-si na sua formação cultural (HEGEL, 2001, p. 35).

Por isso, sem esquecer que a *consciência natural* é o primeiro momento na formação do indivíduo, Hegel a compreende como uma *significação negativa* que deve ser necessariamente superada (*Aufheben*), ou seja, o *natural* deve *perder sua verdade no caminho de desespero* (*Verzweilflung*) (Cf. HARRIS¹, 1997, p. 177):

A consciência natural vai mostrar-se como sendo apenas conceito do saber, ou saber não real. Mas à medida que se toma imediatamente por saber real, esse caminho tem, para ela, significação negativa: o que é a realização do conceito vale para ela antes como perda de si mesma, já que nesse caminho perde sua verdade (HEGEL, 2001, p. 66).

O conceito hegeliano de *Bildung* na *Fenomenologia* se encaixa com sua visão de que conhecimento é obtido apenas *a partir* da experiência filosófica, o que também obriga a procurar, como o protagonista de um *Bildungsroman*²¹, a mais ampla variedade de experiências. E é nesse movimento de experimentar todas as possibilidades da experiência, seja do âmbito natural seja do âmbito espiritual, que a consciência proporciona-se o vir-a-ser do *saber* (*Wissen*).

Além disso, como apresentado, a proposta hegeliana exige uma busca apaixonada pela verdade por parte do indivíduo, pois implica em um *autodesenvolvimento consciente* como consequência de um esforço individual, além de um inflexível dever *para consigo* e *para com os outros*: prepara-se aqui o caminho para uma vida ética (Cf. GADAMER, 1997, p. 149).

Embora seja prematuro expor essa responsabilidade social do indivíduo em formação, já que ele deve primeiramente passar pelo estágio propedêutico da

21 Sobre este gênero literário fundado por Goethe, informa Delory-Momberger: “O modelo biográfico da *Bildung* construiu-se e se impôs na Alemanha e, logo, na Europa toda, sob a forma literária do *Bildungsroman* ou *romance de formação*. O *Bildungsroman* caracteriza-se por uma estrutura que acompanha as etapas do desenvolvimento do herói, de sua juventude à sua maturidade. Inicia-se com a entrada do personagem no mundo, depois segue as etapas marcantes de sua aprendizagem da vida e se encerra quando o personagem atinge um conhecimento de si e de seu lugar no mundo, suficiente para viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade a que pertence. Para o personagem do romance de formação, a vida é uma perpétua *aprendizagem*: de cada situação, de cada experiência da existência, não cessa de tirar, ou melhor, de absorver lições (como uma planta ou um organismo vivo absorve os elementos vitais de seu meio ambiente), encontra-se num processo de “formação” contínua, de contínuo “acondicionamento” de si, e procura, sem cessar, a forma própria que o tornará singular” (DELORY-MOMBERGER, 2011, 337-338).

Fenomenologia, para só posteriormente apreender os demais momentos do Sistema, a saber, *Lógica, Natureza e Espírito*, não podemos esquecer que a educação prepara – pois se só *devesse preparar* perderia por completo seu sentido para Hegel – o indivíduo para exercer suas atividades na vida real.

Para Hegel, a formação da autoconsciência livre do homem implica na apreensão de seu *ser-para-si*, pois “Somente como razão cultivada e desenvolvida – que se fez a si mesma o que é em si – é homem para si; só essa é sua efetividade” (HEGEL, 2001, p. 39). A importância desse conceito reside no sentido de que o desenvolvimento do ser-em-si do homem, compreendido como *ente natural*, é parte e produto do desenvolvimento social, ou seja, é imprescindível cultivar suas qualidades para chegar a ser um *ser universal*. O homem não é por natureza o que deve ser, portanto requer a *Bildung*.

Assim, para Hegel, a *Bildung* não é apenas enquanto resultado, mas enquanto processo de desenvolvimento do espírito: espírito absoluto que, ao longo do processo histórico a ser experienciado pelo homem, compreende a natureza e a si mesmo, tornando-se livre, ou seja, autoconsciente. O que me permite afirmar que proposta hegeliana na *Fenomenologia* norteia também a meta de solucionar o *problema pedagógico* – a saber, “qual a melhor forma de educar o homem?” –, que perpassa as atividades intelectuais de seu tempo, e se torna uma herança para as gerações vindouras.

Mas, diante das inúmeras reflexões pedagógicas formuladas até o momento histórico que Hegel vive, o que faltava ser dito? Diante de tantas propostas, que novidade poderia Hegel trazer ao debate? E, mais importante, em que poderia auxiliar na solução do problema pedagógico? Como as reflexões da *Fenomenologia* poderiam contribuir para uma efetível *Bildung*?

A grande contribuição de Hegel pode ser apreendida em sua assertiva de que a formação integral do homem ocorre em sua *relação com o outro*. A formação humana para Hegel não pode prescindir da cultura e da história, que somente ocorrem no convívio com os outros.

O ser formado culturalmente passa da *consciência de si à consciência para si*, reconhecendo-se na *consciência de outro*, ou seja, através de uma experiência de morte. O *para-si* da consciência, esse retorno a si mesmo, se dá na relação com o outro, na esfera do *reconhecimento*, como bem afirma Wood:

As pessoas tomam posse de si através da “educação” (*Bildung*) [...] *Bildung* é a aquisição da capacidade de subordinar o particular ao universal (PhG K 488; PR §20), ou, em outras palavras, a capacidade necessária, a fim de entrar no reconhecimento mútuo dos outros como pessoas (EG §436). Tomamos posse de nós mes-

mos quando adquirimos a capacidade de pensar em nós mesmos como pessoas, considerando-nos como membros de uma comunidade de pessoas, uma “autoconsciência universal”. A dialética de reconhecimento de Hegel, portanto, especifica as circunstâncias em que os indivíduos tomaram posse de si mesmos como pessoas (WOOD, 1990, p. 95-96).

Eis a grande novidade hegeliana, eis o elemento que faltava à *Bildung*: a formação é um processo de mediação, de contradição, de negação, em uma palavra, é uma *luta por reconhecimento*. Delineia-se aqui uma interpretação da filosofia hegeliana que toma a questão da *Bildung* como um tema essencial ao sistema do idealismo absoluto, pois implica em sua apreensão como auto-desenvolvimento do espírito humano, tanto em seu âmbito individual quanto do próprio gênero humano. Como mencionado, a *Fenomenologia* acaba por identificar-se com um *Bildungsroman*: uma história sobre o desenvolvimento do indivíduo, bem como da própria humanidade. Na *Fenomenologia*, como é típico de um *Bildungsroman*, Hegel mostra ao leitor o desenvolvimento de sucessivas experiências do personagem principal, no caso a *consciência* ou o *indivíduo em formação*, em sua gradativa evolução e realização enquanto *alteridade* (Cf. SPEIGHT, 2001, p. 14). E essas experiências formativas, por mais pessoais que sejam, estão vinculadas ao relacionar como uma outra consciência, ou seja, a *Bildung* hegeliana implica no reconhecimento do outro como fundamento do reconhecimento de si. Nesse sentido, Bykova explicita:

Hegel deixa claro que Bildung é um processo universal concreto em que nós, seres humanos necessariamente participamos e através do qual nos tornamos conscientes de nós mesmos e de nosso ambiente natural e social. Este processo só pode ocorrer se um indivíduo interage coletivamente com outros indivíduos perseguindo os objetivos dos mesmos (BYKOVA, 2009, p. 278).

Assim, em Hegel a questão do outro representa a própria esfera do reconhecimento da consciência, o que para minha proposta implica na própria compreensão da *Bildung* para o filósofo. Mas antes devo questionar: como Hegel compreende o estatuto do outro? A experiência da consciência é agora configurada como o movimento da dialética do reconhecimento, sendo descrita na passagem da mera *consciência-em-si* para uma *consciência-para-si*, o que somente se dará na relação da consciência com *outra* consciência.

2.3. Autoconsciência, Dominação e Servidão, Liberdade da Autoconsciência: Momentos de uma Formação Consciente-de-si

Para entender o conceito hegeliano de *Bildung*, cabe apreender seu conceito de *reconhecimento*. Para Hegel, a proposta de uma luta por reconhecimento implica em um momento mediador da formação humana. O processo do reconhecimento terá seu início nas reflexões realizadas no capítulo IV, cujo título é *A verdade da certeza de si mesmo*, mas somente terá seu fim no último capítulo da *Fenomenologia*, o *Saber Absoluto*, pois “o espírito não pode atingir sua perfeição como espírito consciente-de-si antes de ter-se consumado em-si, antes de ter-se consumado como espírito do mundo.” (HEGEL, 1992, p. 216). Segundo Inwood, a *Anerkennung* hegeliana,

envolve não simplesmente a identificação intelectual de uma coisa ou pessoa (embora pressuponha caracteristicamente tal reconhecimento intelectual), mas a atribuição a essa coisa ou pessoa de um valor positivo, assim como a expressão explícita dessa atribuição. Assim, em FE, IV.A, onde Hegel se ocupa da luta pelo reconhecimento, ele não está tratando do problema de “outras mentes”, do nosso direito epistemológico a ver outros como pessoas (e dos outros a nos ver como pessoa), mas do problema de como nos *tornarmos* uma pessoa plenamente desenvolvida pela obtenção do reconhecimento de nosso status por parte de outros (INWOOD, 1992, p. 275).

Nessa perspectiva, esse capítulo IV da *Fenomenologia* representa o momento em que a consciência chegou a “uma certeza igual a sua verdade (HEGEL, 2001, p. 119), ou seja, chegou a *consciência-de-si*, pela qual adentramos na “terra pátria da verdade” (HEGEL, 2001, p. 120). Ao tornar-se um ser refletido sobre si, a consciência “veio-a-ser vida”, anunciando uma nova figura no *caminho da experiência da consciência*. Mas, antes de tudo, é importante salientar que o conceito hegeliano de *vida* não pode ser apreendido como uma realidade *biológica*, pois ainda não estamos em uma *Filosofia da Natureza*. Na verdade, todos os desenvolvimentos da *Fenomenologia* devem ser apreendidos enquanto figuras da consciência em seu processo de formação, logo o conceito de vida aqui se refere a uma vida espiritual, ou seja, a uma vida que toma consciência de si mesma.

O objetivo é o reconhecimento do sujeito *como sujeito*, o que implica a superação da oposição sujeito-objeto, por sua vez, essa superação somente ocorre quando o sujeito se relaciona com um objeto que não lhe é alheio. Hegel, na ver-

dade, está re-significando a famosa epígrafe do Oráculo de Delfos, que imortalizara Sócrates, pois para o filósofo, ao “Conhece-te a ti mesmo” deve-se impor como condição de possibilidade a mediação de um *outro*. Nessa perspectiva, a consciência encontra em outra consciência uma referência a si mesma, ou seja, ao duplicar-se em consciência-em-si e consciência-para-outro, a consciência torna-se objeto de sua reflexão e engendra o movimento que culminará na luta por reconhecimento.

A consciência busca desenvolver uma autocompreensão consistente de si mesma, o que somente ocorrerá no reconhecimento. Segundo Hegel, há um impulso, ou uma vontade latente na consciência de ser reconhecida em suas prerrogativas, direitos, peculiaridades e capacidades.²² Assim, as figurações derivadas do conceito de vida apresentam uma nova face do processo de formação, na qual a nova figuração, o outro, surge para o em-si da consciência. O que é exposto por Hegel nos seguintes termos:

No meio fluido universal, que é um tranquilo desdobrar-se-em-le-que das figuras, a vida vem-a-ser, por isso mesmo, o movimento das figuras, isto é, a vida como processo. A fluidez universal simples é o Em-si; a diferença das figuras é o Outro. Porém, devido a tal diferença, essa mesma fluidez vem-a-ser o Outro; pois ela agora é para a diferença, que é em-si-e-para-si-mesma, e portanto o movimento infinito pelo qual aquele meio tranquilo é consumido; isto é, a vida como ser vivo (HEGEL, 2001, p. 122).

A luta por reconhecimento ocorre inicialmente na busca pela satisfação do desejo. O desejo é a vida, ou seja, é a busca da consciência-de-si, enquanto ser vivo, por sua autoconservação. A consciência-de-si é desejo de autoconservação, mas a satisfação desse desejo passa necessariamente pela figura do outro, “essa outra vida” (HEGEL, 2001, p. 124).

Mas, para gozar tal satisfação, ela deve se experienciar como um *ser-para-outro*. Seguindo a dinâmica da *Fenomenologia*, supera-se um nível de consciência que é apenas enquanto posta em relação com o objeto, passando ao nível de seu traumático confronto com uma *outra consciência*: “a consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (HEGEL, 2001, p. 126).

Nessa perspectiva, Hegel descreve o momento do encontro entre duas consciências nesses termos:

²² Assim o reconhecimento é condição para a objetivação da consciência no mundo da cultura, sendo principal fundamento da vida ética, na qual culmina a *Bildung*. Segundo Lima: “Como para Hegel a consciência somente tem uma existência genuína como reconhecida, só há vida social sob a pressuposição de um reconhecimento intersubjetivamente partilhado de um tecido normativo comum” (LIMA, 2008, p. 84).

É *uma consciência-de-si para uma consciência-de-si*. E somente assim ela é, de fato: pois só assim vem-a-ser para ela a unidade de si mesma em seu ser-outro. O *Eu*, que é objeto de seu conceito, não é de fato *objeto*. Porém o objeto do desejo é só *independente* por ser a substância universal indestrutível, a fluida essência igual-a-si-mesma. Quando a consciência-de-si é o objeto, é tanto *Eu* quanto objeto. Para nós²³, portanto, já está presente o conceito do *espírito*. Para a consciência, o que vem-a-ser mais adiante, é a experiência do que é o espírito: essa substância absoluta que na perfeita liberdade e independência de sua oposição – a saber, das diversas consciências-de-si para si essentes – é a unidade das mesmas: *Eu*, que é *Nós*, *Nós* que é *Eu* (HEGEL, 2001, p. 125).

Para que a consciência-de-si, em um primeiro momento, possa conservar e elevar o outro, esse outro deve *ser*. Nesse primeiro momento, a consciência-de-si reconhece a outra como outra de si, como um objeto ou o que está simplesmente diante de si, numa posição ainda imersa na imediatez da vida. Mas o outro não é apenas outra consciência-de-si independente, pois é também desejo que só alcança sua satisfação em uma outra consciência-de-si, isto é, é também dependência. A deficiência constatada nessa relação acarreta a limitação no processo de constituição da consciência-de-si enquanto estiver restrita a um “*em-si-mesmamento*”, pois tanto “Para um povo, como para um indivíduo, nada é tão letal quanto estar só” (MENESES, 1993, p. 455).

Nessa primeira experiência de reconhecimento da consciência-de-si, a saber, a exposição lógica contida nos primeiros parágrafos do capítulo IV, demonstra-se o conceito puro de reconhecimento, ou seja, a estrutura lógica de uma luta de vida e morte pela qual a consciência em formação deverá passar. Segundo Stewart, esse é o primeiro momento de uma sequência de três: 1. Autoconsciência; 2. Dominação e servidão; e 3. Liberdade da Autoconsciência. (Cf. STEWART, 1995, p. 755-756). É nesse sentido que Hegel afirma: “O desdobramento do conceito dessa unidade espiritual, em sua duplicação, nos apresenta o movimento do reconhecimento” (HEGEL, 2001, p. 126). Aqui, a partir da deficiência de ambas as consciências, verificamos o conflito engendrado por uma luta por reconhecimento.

²³ Kervégan chama atenção à alternância entre as expressões “para a consciência” e “para nós”, tão recorrente ao texto da *Fenomenologia*: “[...] faz sentido distinguir – é uma particularidade da *Fenomenologia do espírito* – dois níveis da análise, assinalados pelos indicadores que são as expressões “para a consciência” e “para nós” (ou ainda “em si”). O primeiro, de longe o mais importante quantitativamente, descreve o que se passa na consciência quando se esforça, em cada experiência, para levar sua certeza ao nível da verdade. O segundo reitera esse primeiro texto a partir de um comentário feito do ponto de vista do filósofo que examina as etapas do percurso da consciência na direção do saber e pensa seu encadeamento; ele descreve o que se passa “às costas” da consciência” (KERVÉGAN, 2008, p. 64). Sobre o significado do “Nós” hegeliano na *Fenomenologia*, Cf. HARRIS, 1997¹, p. 178.

Para Hegel, a formação das relações de reconhecimento mútuo só é possível para formas altamente sofisticadas de autoconsciência que emergem de uma vasta gama de experiências. Assim, grande parte de toda sua discussão de independência concentra-se no cultivo do espírito que nos prepara para entrar em relações de reconhecimento mútuo e escolher a liberdade sobre a morte em nossas lutas com outros seres autoconscientes. Certamente, o itinerário educativo que levaria à independência através de relações completamente recíprocas e iguais inicia o que ele caracteriza como a forma mais desigual do reconhecimento, a ligação de domínio e servidão. Na visão de Hegel, o longo caminho para a independência através do estabelecimento do reconhecimento mútuo se origina da vida de servidão, e a luta monumental do servo de inverter os termos de sua relação com seu senhor, bem como seu potencial para superar sua dependência, para alcançar sua autosuficiência, e para merecer o reconhecimento dos outros (GEORGE, 2006, p. 58).

Entretanto, será em uma segunda experiência de reconhecimento da consciência-de-si que esse conceito adquirirá seu ideal formativo, pois a dialética entre dominação e servidão demonstrará a insuficiência de uma formação unilateral, ao apresentar o fracasso das figuras do senhor e do servo em sua relação de independência, que já é desde sempre uma relação de dependência mútua. Vejamos então como o processo da *Bildung* surge na luta por reconhecimento, nessa que “é a primeira vez, com efeito, que Hegel ilustra de maneira tão concreta o verdadeiro salto dado por sua filosofia em relação a todas aquelas que a precederam” (TIMMERMANS, 2005, p. 89).

Em seu começo, ambas as consciências estão somente em si mesmas, excluindo de si a diferença. Porém, ao identificar-se como desejo, ambas aspiram ser reconhecidas, mas o reconhecimento somente poderá ocorrer na consideração da diferença, visto que somente uma outra consciência é capaz de reconhecer. Hegel relatará que esse desejo desencadeará a luta pela independência enquanto satisfação do desejo. Assim, cada consciência é duplicada, assim como sua ação é duplicada, pois assim como é em-si, é para-outra, como bem expõe:

de acordo com o conceito do reconhecimento, isso não é possível a não ser que cada um leve a cabo essa pura abstração do ser-para-si: ele para o outro, o outro para ele; cada um em si mesmo, mediante seu próprio agir, e de novo, mediante o agir do outro (HEGEL, 2001, p. 128).

As consciências deverão lançar-se à luta de vida ou morte através de um agir duplicado:

Esta apresentação é o agir duplicado: o agir do Outro e o agir por meio de si mesmo. Enquanto agir do Outro, cada um tende, pois, à morte do Outro. Mas aí está também presente o segundo agir, o agir por meio de si mesmo, pois aquele agir do Outro inclui o arriscar a própria vida. Portanto, a relação das duas consciências-de-si é determinada de tal modo que elas se provam a si mesmas e uma a outra através de uma luta de vida ou morte (HEGEL, 2001, p. 128).

No entanto, a efetiva morte não está nos planos das consciências, uma não pode matar a outra, sob o risco de não ter mais uma alteridade que lhe conceda reconhecimento. Isso faz com que a luta por reconhecimento seja o primeiro momento para a vivência da liberdade em Hegel, pois “Só mediante o pôr a vida em risco, a liberdade [se conquista]” (HEGEL, 2001, p. 128). Cabe ressaltar que a morte aqui não possui um sentido meramente biológico, mas também espiritual, sendo absorvida pela vida do espírito, pois

como a vida é a posição natural da consciência, a independência sem a absoluta negatividade, assim a morte é a negação natural desta mesma consciência, a negação sem a independência, que assim fica privada da significação pretendida do reconhecimento (HEGEL, 2001, p. 129).

E a proposta da *Bildung* é justamente a elevação do individual ao universal, do natural ao espiritual, representado na “morte/renascimento” do individual, que passa a viver na esfera do universal.

Eis o resultado da primeira experiência: a dissolução daquela unidade simples. Da luta de vida e morte, uma consciência sairá vencedora e a outra perdedora, uma se verá livre e independente, a outra escrava e dependente. No entanto, Hegel não deixa esquecer que

São essenciais ambos os momentos; porém como, de início, são desiguais e opostos, e ainda não resultou sua reflexão na unidade, assim os dois momentos são como duas figuras opostas da consciência: uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro. Uma é o senhor, outra é o escravo (HEGEL, 2001, p. 129).

Na luta de vida ou morte, o *senhor* sai como vencedor e o *servo* como vencido, mas em sua formação a consciência não abandonará nenhuma dessas duas figuras.²⁴ Antes de continuar, cabe ressaltar que não há aqui qualquer elemento histórico, ou sócio-político – embora possamos analisar tanto a história quanto as relações sócio-políticas a partir da dialética proposta aqui por Hegel, como bem o fizera Marx. Note-se que

Hegel não diz em lugar nenhum que o senhor escolheu o “mau” caminho e o escravo o “bom”. A sequência do movimento mostrará, além de tudo, que não se vai assistir a uma simples “reviravolta” pela qual o escravo se torna senhor e o senhor, escravo. Em seguida, Hegel não fala tanto de senhor e escravo quanto de dominação e servidão e, antes disso, de independência e dependência da consciência de si. Isso significa que a “luta” que se realiza aqui não tem necessariamente a intervenção de varias pessoas singulares, e pode muito bem dizer respeito a um só indivíduo tomado na dualidade, a duplicação, como diz Hegel, de sua consciência quando ela reflete sobre si mesma (TIMMERMANS, 2005, p. 89).

O intuito do filósofo é o de apresentar didaticamente o processo de formação da consciência, senhor e servo são figuras que a consciência apreende em si mesma, ou seja, momentos pelos quais passa em seu processo de formação. Aqui a consciência realiza-se enquanto *ser de relação* (Cf. TUBBS, 2004, p. 27).

Por isso, ao afirmar que o senhor, com sua vitória, submete o servo a trabalhar para si, Hegel apresenta um estado da consciência que se sente livre a ponto de apenas gozar da natureza trabalhada/produzida pelo servo, que por sua vez assume uma posição mediadora entre o senhor e a natureza, transformando esta em produto de consumo do senhor – “este é o silogismo [da dominação]” (HEGEL, 2001, p. 130), o senhor detém tanto a outra consciência quanto a natureza por meio dessa. No entanto, temos aqui apenas *uma* consciência, pois a outra se reduzira a mero instrumento para consecução da satisfação do desejo. Hegel explica esse momento unilateral do reconhecimento nos seguintes termos:

Esse processo vai apresentar primeiro o lado da desigualdade de ambas [as consciências-de-si] ou o extravasar-se do meio termo nos extremos, os quais, como extremos, são opostos um ao outro; um extremo é só o que é reconhecido; o outro, só o que reconhece (HEGEL, 2001, p. 127-128).

²⁴ Para N. Tubbs, isso marca o aspecto educativo da relação entre Senhor e Servo na *Fenomenologia*, sendo o desenrolar dessa relação o próprio “aprender” da consciência, ou, como o autor propõe em seu texto, “O modelo da cultura do pensar, ou é a estrutura do ensino superior da filosofia de Hegel” (TUBBS, 2004, 26).

Mas não esqueçamos que Hegel deixa bem explícito que esse é o primeiro momento da dialética do reconhecimento, o momento da desigualdade, no entanto essa dialética conduzirá a uma igualdade na desigualdade, ou ao momento especulativo da negação da negação. Por isso, não devemos esquecer o que foi exposto anteriormente: há uma duplicação no agir da consciência, logo não podemos deixar de pensar que o fazer da consciência servil deve ser também o fazer da consciência senhorial – o agir de si e o agir do outro (Cf. HEGEL, 2001, p. 128).

É justamente na desconsideração desse duplo agir que falham as duas consciências. Enquanto não houver o reconhecimento disso por parte de ambas, as consciências não chegarão à verdade da consciência-de-si. Por isso, o senhor ainda não pode ser reconhecido, sua verdade está na outra consciência, que fora reduzida a um instrumento, a um inessencial. Embora seja o senhor “a consciência para si essente”, não captou ainda a verdade do processo de reconhecimento, que somente é possível através da consideração da outra consciência como igual: “falta o momento em que o senhor opera sobre o outro o que o outro opera sobre si mesmo”, assim como falta nesse primeiro silogismo o momento em que “o escravo faz sobre si o que também faz sobre o Outro” (HEGEL, 2001, p. 131), ou seja, falta ao senhor reconhecer ao servo como igual, o que implicaria que deveria, assim como esse, trazer a negação para dentro de si (medo absoluto) e trabalhar a natureza, da mesma forma falta ao servo reconhecer a si mesmo como uma consciência para si essente, como faz para com o senhor.

Isso permite compreender porque, ao iniciar sua exposição sobre a figura do servo, Hegel surpreendentemente vem a afirmar: “A verdade da consciência independente é por conseguinte a consciência escrava” (HEGEL, 2001, p. 131). O servo é a verdade do senhor, ou melhor, na consideração dos desdobramentos da consciência servil teremos agora o momento da verdade da consciência-de-si. Hegel afirma isso por ter o servo como o momento da *Aufhebung* dessa relação, assim não há uma confrontação entre dois momentos separados, o que implicaria na unilateralidade que Hegel quer superar, mas em uma complementação: na figura do senhor, a consciência chegou a um nível que foi superado, agora pela figura do servo, que a supera e, ao mesmo tempo, a conserva. Já que

Esse reconhecimento é [...] possível apenas como processo recíproco [...] no reconhecimento a mais alta finalidade é reconhecer, não os sujeitos distintos dele, mas o próprio processo de reconhecimento (e os sujeitos apenas enquanto participam dele). Em um reconhecimento assimétrico essa reflexividade do reconhecer não é realizada (HÖSLE, 2007, p. 413-414).

Mas, antes de reconhecer isso, o processo ocorreu na admissão por parte do servo de sua derrota, ele se rendeu, passando a reconhecer o senhor como essência e a si mesmo como inessencial. Nesse momento, narra Hegel, a consciência servil “se dissolveu interiormente; em si mesma tremeu em sua totalidade; e tudo que havia de fixo, nela vacilou” (HEGEL, 2001, p. 132). Assim, o servo realmente passou pela experiência de morte, de alienação de si, anteriormente mencionada como parte essencial ao processo de reconhecimento. O *medo absoluto* representa a negação ocorrida dentro de si. O medo impediu o servo de arriscar sua vida, mas ao mesmo tempo o fez perdê-la: o servo realmente passou pelo processo de alienação de sua condição como consciência-de-si, pois a perdeu.

Mas, diferentemente do senhor, nesse *tremor*, o servo obteve as bases para uma inversão dessa relação, pois possui diante de si um ser que existe em si mesmo, o senhor – mesmo que esse não o reconheça como tal. Cabe ao servo agora tomar consciência de seu verdadeiro estado de existência, o que implicará na inversão de sua situação na luta por reconhecimento. Hegel chama a atenção que essa inversão está relacionada à dois elementos vitais, ao já mencionado *medo da morte* e ao *trabalho*, que, para meu intuito, torna-se o elemento mais importante, pois é na disciplina do trabalho que a consciência experimenta uma verdadeira experiência de formação, já que

aquela consciência não é só essa universal dissolução em geral, mas ela se implementa efetivamente no servir. Servindo, suprassume em todos os momentos sua aderência ao ser-aí natural; e, trabalhando-o, o elimina (HEGEL, 2001, p. 132).

Note-se que o servo, ao ser detentor do medo da morte e do trabalho²⁵, teve os elementos que faltavam ao processo da *Bildung* da consciência – não por acaso, Rauch (1999, p. 58), em seu comentário da *Fenomenologia*, afirma que “A cultura (*Bildung*), portanto, procede por meio do escravo”. Tais elementos somados à primeira experiência da desigualdade, realizada na consideração da figura do senhor, permite a consciência servil compreender sua verdadeira condição: não era em nada inferior ao senhor enquanto consciência-de-si, pois detinha em potência condições de ser reconhecido. Ao trabalhar a natureza, a qual se encontra unido de forma essencial, o servo transforma-a em produto do espírito, e nesse processo se transforma, se forma, se educa. Nas palavras de Hegel:

²⁵ Trata-se aqui da “categoria filosófica trabalho” (RAMOS, 2000, p. 176). Sobre essa dimensão especulativa do conceito *trabalho* em Hegel, Borges salienta que: “O trabalho da consciência trabalhadora não é apenas um trabalho material, é um trabalho que enforma; o termo cultura (*Bildung*) lhe dá esta significação. Por *Bildung*, Hegel designa a construção do mundo pelo homem, o que inclui as formas de sociabilidade que os homens engendram no seu fazer político, incluindo o Estado. Pode-se fazer um paralelo entre a construção do mundo pelo servo através da cultura (*Bildung*) e a construção do Estado pelo cidadão” (BORGES, 2009, p. 58).

embora o temor do senhor seja, sem dúvida, o início da sabedoria, a consciência aí é para ela mesma, mas não é o ser-para-si; porém encontra-se a si mesma por meio do trabalho. No momento que corresponde ao desejo na consciência do senhor, parecia caber à consciência escrava o lado da relação inessencial para com a coisa, porquanto ali a coisa mantém sua independência. O desejo se reservou o puro negar do objeto e por isso o sentimento-de-si-mesmo, sem mescla. Mas essa satisfação é pelo mesmo motivo, apenas um evanescente, já que lhe falta o lado objetivo ou o subsistir. O trabalho, ao contrário, é desejo refreado, um desvanecer contido, ou seja, o trabalho forma (HEGEL, 2001, p. 132).

Assim, pela disciplina do trabalho o servo inverte a relação, o que do ponto de vista da consciência-de-si representa o retorno a si do indivíduo em um processo triádico de formação, pois: 1) afirmou a si mesmo como essente na figura do senhor – é em-si; 2) negara a si mesmo na figura do servo – é para-outro; e 3) reencontrara a si mesmo na síntese realizada na figura do servo – é em-si-para-si. Nesse sentido, o trabalho assume um aspecto formativo no servo, ao formá-lo na disciplina do servir.²⁶ Transformando a natureza, o servo forma a si mesmo, pois, como bem assevera Santos (1993, p. 96), “não é possível transformar a natureza sem se transformar, sem tornar-se cultivado”. O trabalho adquire o status de caminho de autocultivo, tornando-se assim condição para a *Bildung*, mas isso não implica em uma autonomia da categoria trabalho, como bem explica Hösle:

Hegel declara que disciplina, temor e formação estão necessariamente interligados: sem a disciplina, o temor é meramente formal; sem se objetivar no trabalho, ele permanece “interior e mudo, e a consciência não vem-a-ser ela mesma”. Inversamente, porém, também a formação, sem o temor, é apenas um ato limitado, obstinado, que não é esclarecido pela experiência da negatividade absoluta. [...] Apenas quando mediado por essa negatividade o trabalho é mais do que mera “habilidade”; ele é “um formar universal, conceito absoluto” (HÖSLE, 2007, p. 417).

É óbvio que Hegel não fala aqui do trabalho objetivo, no entanto, o trata a partir de sua dimensão espiritual: o trabalho é a forma que o homem encontra para transformar a natureza em cultura, ou seja, ao transformar a natureza em um bem de consumo, o homem a transforma em algo que é para ele, e o elemen-

²⁶ Nesse sentido, Gadamer é categórico: “enquanto o homem está adquirindo um “poder” (*Können*), uma habilidade, ganha ele, através disso, uma consciência de senso próprio. O que pareceu ser-lhe negado no destituir-se do próprio, no servir, na medida em que ele se submeteu totalmente a um sentido que lhe era estranho, volta em seu proveito, na medida em que ele é uma consciência laboriosa. Como tal encontra ele em si mesmo um sentido próprio, sendo perfeitamente correto dizer do trabalho: ele forma” (GADAMER, 1997, p. 52).

to natural é superado pelo cultural/espiritual.²⁷ Note-se que o que ocorre nesse momento é a passagem, tão aspirada na consciência, de um momento natural para o cultural. Dessa forma, o trabalho efetiva esse momento da formação, na dimensão dialética do senhor e do servo, pois nele o servo torna-se senhor da natureza, tornando-se, por consequência, senhor de si mesmo, como bem afirma Vera:

Unicamente o trabalho transforma a natureza em mundo histórico. O trabalho é *Bildung* no duplo sentido da palavra: por uma parte transforma ao mundo volvendo-o mais adaptado ao homem. Por outra transforma, forma, educa ao homem, o humaniza volvendo-o mais conforme à *ideia* que ele se faz de si mesmo (VERA, 1964, p. 31).

Assim, Hegel demonstrou que o outro não poderia ser apenas compreendido como um meio para o gozo das coisas, tomando-o como servo – por isso “o senhor não está certo do ser-para-si como verdade; mas sua verdade é de fato a consciência inessencial e o agir inessencial dessa consciência” (HEGEL, 2001, p. 131); da mesma forma não pode ser apenas aquilo que conjura o medo da morte, como se posicionara anteriormente o servo, remetendo ao senhor sua essência, aparecendo assim, “de início fora de si, e não como a verdade da consciência-de-si” (HEGEL, 2001, p. 131).

Portanto, o reconhecimento ocorre na consciência, por ora duplicada, mas, na verdade, constituinte de uma unidade, quando sua primeira figura, a consciência do senhor acaba igualada ao nível da consciência servil (ou a vê elevada ao mesmo nível de si), ou seja, quando o servo toma consciência de si como um ser cuja existência completa se encontra mediante o formar, a disciplina do trabalho, na qual pode reconhecer em sua própria obra seu próprio ser. Assim a *Bildung* proporciona um salto qualitativo na consciência, descrito por Hegel nesses termos:

No senhor, o ser-para-si é para o escravo um Outro, ou seja, é somente para ele. No medo, o ser-para-si está nele mesmo. No

²⁷ Isso é importante, pois pode-se cair no erro de compreender que o trabalho do escravo o forma, o que seria uma compreensão empobrecedora e, obviamente, inaceitável do conceito de trabalho. Em seu comentário, Rauch buscou esclarecer o erro dessa interpretação ao relacionar a libertação do servo hegeliano com a do prisioneiro da caverna platônica: “O que temos aqui não é, por exemplo, a negação que é conseguida pelo prisioneiro na caverna do Platão em sua ascensão espiritual / intelectual para uma realidade superior. A diferença entre o prisioneiro de Platão e o escravo de Hegel é que a negação atingida pelo primeiro envolve uma liberdade apreendida em uma visão abrangente de tudo, enquanto que para o último, qualquer “negação” do mundo é apenas parcial e apenas enfatiza a sua escravização no qual, nada do mundo era dele, para começar. O primeiro rejeita a realidade que ele teve, este último nunca teve nada a rejeitar. Dizer, portanto, que o trabalho do escravo é a sua libertação, que o liberta ou dignifica ele, é (na minha opinião) falar mais mito do que verdade. Trabalho liberta e dignifica quando é livre e digno” (RAUCH, 1999, p. 99)

formar, o ser-para-si se torna para ele como o seu próprio, e assim chega à consciência de ser ele mesmo em si e para si (HEGEL, 2001, p. 133).

Fundamental nesse processo, o medo absoluto, que impedia a consciência servil de reconhecer-se como consciência-de-si, é superado, e o agir da consciência configura-se como um movimento absoluto, pois agora é realmente uma consciência independente. A consciência servil é efetivamente uma autoprodução de si, possuidora agora de *condições para* vivenciar a liberdade, pois superara mais um momento em seu processo de formação. No entanto, não podemos supervalorizar essa conquista, já que, como bem afirma Kervégan (2008, p. 65), a dialética do servo e do senhor “não tem o alcance absoluto [...], pois a inversão da posição inicial de dominação não é o reconhecimento recíproco exigido pelo conceito de consciência de si.”

Mas Hegel precisou apresentar uma objetividade na *Bildung*, pois não poderia a consciência ficar em “uma liberdade que ainda permanece no interior da escravidão” (HEGEL, 2001, p. 134). Mesmo com os desenvolvimentos posteriores a reflexão proporcionada pelas figuras da dominação e servidão, nos quais a consciência passou a experimentar-se como liberdade que pensa através de conceitos, sendo livre nesse pensar, como bem expôs na passagem:

Surgiu, assim, para nós, uma nova figura da consciência-de-si: uma consciência que é para si mesma a essência como infinitude ou puro movimento da consciência: uma consciência que pensa, ou uma consciência-de-si livre (HEGEL, 2001, p. 134).

A sequência dialética das três figuras – estoicismo, ceticismo e consciência infeliz –, representa os desdobramentos da consciência-de-si, ou seja, da reflexão da consciência em si mesma, denunciando uma infeliz experiência solipsista, na qual o mundo concreto da vida está separado da consciência. Essa “infelicidade” da reflexão será superada apenas pela razão auto-reconhecida enquanto uma “essência em-si-e-para-si-essente, que ao mesmo tempo é para si efetiva como consciência, e que se representa a si mesma para si” (HEGEL, 1992, p. 8), ou seja, apenas no *espírito* teremos uma completa apreensão do processo da *Bildung*. Segundo Kervégan, essa passagem da consciência ao espírito implica na

necessidade de passar do “espírito em seu mundo” ao “espírito consciente de si como espírito”, de recuperar o espírito objetivo, histórico, na eternidade do espírito absoluto. Mas para atingir esse resultado, correspondente ao ponto de vista do saber absoluto, é

necessário todo o percurso da Fenomenologia. Ele é longo e supõe a paciência do conceito celebrado no “Prefácio” (KERVÉGAN, 2008, p. 58).

2.4. Tornar-se o que se é: A *Bildung* enquanto Processo de Alienação do Espírito

A culminância do imperativo de Píndaro, “Torna-te quem és”, está nessa consideração da alteridade. Hegel demonstrou que o “em-si-mesmamento” da consciência impossibilita o processo da *Bildung*, pois para que o mesmo ocorra é preciso confrontar-me com o diferente, é necessário relacionar-me com aquilo que *não sou* para apreender-me como aquilo que *sou*. Assim, o reconhecimento foi o principal elemento da proposta hegeliana da *Bildung*, sendo um elemento vital para solução do problema pedagógico. Mas sua consecução depende da radicalização de dois momentos que lhe são intrínsecos, a ser mais bem trabalhada na seção *O Espírito*: a alienação (*Entfremdung*), no sentido de “estranhar-se”, matiz negativo, e a exteriorização (*Entäusserung*), no sentido de exteriorizar-se, matiz positivo (Cf. INWOOD, 1997, p. 45-48).²⁸ Pois, da mesma forma que o espírito terá que sair de si, exteriorizar-se, para retornar a si como *espírito do mundo*, caberá ao indivíduo em formação passar pela exteriorização de si, para posteriormente *retornar a si*, efetivar assim a dialética da *Bildung*.

No entanto, não compreendamos “*Entfremdung*” e “*Entäusserung*” como sinônimos, como bem informa Meneses:

devemos ter presente, antes de tudo, que *Entäusserung* e *Entfremdung* se opõem como gênero e espécie, ou seja, toda a alienação é um tipo de extrusão, que poderia ser chamada “extrusão perversa”, enquanto nem toda extrusão é alienação. Só que a “boa extrusão” não recebe nome que a especifique; denomina-se extrusão, sem mais; possivelmente, daí procede boa parte da confusão entre os termos. A alienação supõe uma extrusão, é gerada por ela, só que seu resultado, ou objetivação, é excessivo: escapa e se perde do sujeito que o produziu. [...] O indivíduo não se reconhece nessa sua exteriorização-objetivação: toma-a como um objeto estranho,

²⁸ O termo *alienação* é tido pela literatura hegeliana como um dos mais importantes e, por isso, complexos nas traduções de sua obra, principalmente pela forte influencia das interpretações marxistas a ele aplicadas. Ciente de tal dificuldade, Raniere dedicou-lhe um interessante ensaio, no qual busca esclarecer a diferença entre as duas palavras alemãs que caem sob sua alcunha, *estabelecendo* as seguintes definições: a *Entäusserung* possui “o sentido de exteriorização (ou extrusão) que é, ao mesmo tempo, realização histórico-política do espírito e constituição de seu reconhecer-se no percurso rumo ao saber absoluto”; por sua vez, *Entfremdung* é para a consciência a “impossibilidade de sua realização ética – ou seja, o estranhamento” (RANIERI, 2011, p. 77). Por isso, para fins de uma clara exposição, opto por traduzir *Entäusserung* por *exteriorização* e *Entfremdung* por *estranhamento* no decorrer do texto.

e mesmo hostil. Dela não há retorno, isto é, o indivíduo não chega a refazer sua unidade, reconciliar-se com esse objeto numa unidade verdadeira. Mas a alienação pode “alienar-se a si mesma, e mediante isso, o todo se recuperará em seu conceito” (MENESES, 2000, p. 309).

Nessa nova esfera, Hegel propôs uma unidade entre a consciência-de-si, agora desenvolvida como razão, e o mundo concreto da vida, ou seja, a história, a cultura, forjando assim o momento do *Espírito (Geist)* na *Fenomenologia*: “A razão é espírito quando a certeza de ser toda a realidade se eleva à verdade, e [quando] é consciente de si mesma como de seu mundo e do mundo como de si mesma.” (HEGEL, 1992, p. 8). Dessa forma, cabe apreender o *mundo da cultura*, ou seja, o mundo do *espírito alienado de si mesmo*, ou seja, *exteriorizado*, no qual a *Bildung* configurará “o espírito da alienação do ser natural” (HEGEL, 1992, p. 39). Segundo Speight,

O uso de Hegel da *Bildung* no PhG mostra [...] um sentido geral e um específico. A própria PhG, no que diz respeito ao *vir-a-ser* ou o aparecimento da Ciência, configura-se como um determinado projeto de *Bildung*. A ciência é antes de tudo, não algo que – na famosa imagem de Hegel – é “um tiro de pistola” (PhG § 27), mas sim algo que entra em cena como o resultado de um processo de formação. E esta *Bildung* da Ciência é algo que deve ser recapitulado no nível do indivíduo: Hegel faz parte da tarefa do PhG para ser o “pedagógico” que “A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber” (PhG §28) (SPEIGHT, 2001, p. 76)

O mundo da cultura (*Bildung*) é o mundo da *exteriorização (Entäußerung)*, pois exige que o indivíduo se forme por meio de separação e de oposição consigo mesmo. O objetivo dessa *exteriorização* não é outro senão o de elevar a consciência de seu estado de incultura para um estado de cultura plena, ou seja, a plena efetivação da *Bildung* no indivíduo. Dessa forma, o mundo da cultura consistirá em um processo de exteriorização da exteriorização na consciência-de-si.

Relembremos que o *caminho da experiência da consciência* implica na formação do indivíduo em-si, ainda preso a uma existência natural que, na esfera do espírito, deve necessariamente *alhear-se* e *opor-se* a si mesmo. Assim como a consciência duplicou-se e retornou a si em busca da certeza de si mesma, a consciência-de-si apenas conclui sua formação, ou seja, apenas encontra-se cultivada, através do processo no qual se separa, se desmembra e se aliena de si mesma. É apenas a partir do estranhamento (*Entfremdung*) e da exteriorização

(*Entäusserung*) que a *Bildung* pode ocorrer. A *Entäusserung*, ou exteriorização, é a experiência vivenciada pela consciência ao relacionar-se com o mundo da cultura, do qual separa-se sem qualquer chance de retorno: o mundo produzido pela consciência lhe é estranho e externo, o que deriva uma necessidade de re-apropriação. Mas essa experiência acaba suprassumida na alienação, configurada como a saída-de-si que traz inerente a si o retorno da consciência para si, identificando-se com o mundo e consigo mesma.

Mas qual o sentido dessa *exteriorização* no processo de formação? Para Hegel, a permanência em si, sem a perda de si nem do mundo exterior, impossibilita a *Bildung*. Por isso, a consciência-de-si que primeiramente alienou seu ser natural, sua certeza imediata sobre si mesma, para formar para si o mundo da cultura, opõe-se a sua segunda natureza, fruto de seu próprio trabalho, indo além do simples reconhecimento imediato através da mediação alienadora. Isso representa o avanço da consciência em seu caminho de formação, pois além de romper com sua natureza determinada originária, busca se tornar efetivo no reconhecimento de sua própria condição de ser histórico-cultural. Sem efetividade, o indivíduo não realiza em si o tão almejado reconhecimento, por isso a alienação é vital ao processo de formação.

O reconhecimento é efetivo na passagem do particular ao universal. O indivíduo universal suprassume sua natureza determinada, a cultura, constituindo sua *segunda natureza*.

É portanto mediante a cultura que o indivíduo tem aqui vigência e efetividade. A verdadeira natureza originária do indivíduo, e sua substância, é o espírito da alienação do ser natural. Essa exteriorização é, por isso, tanto o fim, como o ser-aí do indivíduo; é, ao mesmo tempo, o meio ou a passagem, seja da substância pensada para a efetividade, como inversamente da individualidade determinada para a essencialidade. Essa individualidade se forma para ser o que é em-si, e só desse modo é em-si e tem um ser-aí efetivo; tanto tem de cultura, quanto tem de efetividade e poder (HEGEL, 1992, p. 39).

A *Bildung*, como obra da alienação do ser natural, é a formação efetiva do indivíduo, sendo, então, a meta do indivíduo, a mediação necessária da consciência para a realização enquanto ser ético e livre, detentor de poder e efetividade. Eis a efetivação da *Bildung* e a suprassunção do espírito-alienado-de-si. Assim, conclui-se ser a *Bildung* na Fenomenologia a efetiva conciliação entre a vontade universal e a singular, na qual o espírito encontra-se a si mesmo. O processo de formação da consciência deve conduzir ao espírito consciente-de-si e livre: o espírito ético, que se desdobrará na vida ética. Segundo Bykova,

Hegel vincula a realização da liberdade com o desenvolvimento do espírito, embora ligue-o com o fenômeno da *Bildung* [...]. O espírito como uma atividade infinita de autodesenvolvimento e de autocontemplação é usado por Hegel como equivalente para a liberdade. Na visão de Hegel, tanto o “autodesenvolvimento” do espírito como o da liberdade não são apenas do mundo, mas também realizações humanas. Elas ocorrem na e através da atividade humana ao longo do tempo histórico. No entanto, não são resultados de uma empresa individual, mas sim de um empreendimento da coletividade humana, que deve ser compreendido como a atividade universal de enculturação (*Bildung*) (BYKOVA, 2009, p. 278).

Abandona-se o formalismo, pois horizonte da *Bildung* não é mais o arbítrio do indivíduo, mas o universal, considerado como o fundamento das vontades individuais. Isso se efetiva quando o mundo da objetividade não é mais concebido como algo estranho e contraposto ao mundo do sujeito. O mundo da objetividade é concebido, então, como tradução da vontade do indivíduo.

Dessa forma, a *Bildung* existe apenas no momento em que há o mútuo passar entre a vontade individual e o mundo cultural. Desse modo, haverá formação para uma efetiva liberdade quando o indivíduo não for considerado o fim absoluto de vida coletiva e nem sacrificado em nome de uma universalidade abstrata, pois em Hegel a liberdade só se efetiva como unidade do universal e do particular, principal objetivo do processo de formação.

A *Fenomenologia*, portanto, não é nem uma antropologia nem uma filosofia da história. Ela expõe o caminho da “formação” ou “cultura” (*Bildung*) da consciência para a ciência, ou seja, para o estágio em que o espírito se manifesta como absoluto naquele que é, para Hegel, o *kairós*, o tempo propício da modernidade. Nesse sentido, a *Fenomenologia* cumpre a mesma tarefa do logos dialogal, condutor do discípulo na *paideia* platônica e que, personificado em Sócrates, deve levá-lo até a intuição da ideia do Bem, expressão apreendida na introdução ao sistema hegeliano como *Saber absoluto*, desenvolvida até efetivar-se na figura do *espírito absoluto*.



Parte II:

Historicizando a *Bildung*

3. A *Bildung* como expressão da liberdade: os Discursos de Nüremberg (1808-1815) e as Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito (1821)

Na *Fenomenologia*, Hegel delineou o caminho pressuposto por qualquer um que queira enveredar pelo projeto universal da *Bildung*. A partir dessa obra, concluí que a formação integral da consciência somente pode ser compreendida por quem parte do pressuposto metodológico que é o *reconhecimento de si*, já que é um pressuposto possibilitador da mesma.¹ Recorde-se que a *Fenomenologia* expôs “o vir-a-ser da ciência em geral ou do saber” (HEGEL, 2001, p. 35), tratando de mostrar, de fazer patentes, os conteúdos e o desenvolvimento da experiência da consciência em seu processo de autocultivo. Nela a *Bildung* estava relacionada à formação da consciência, que através de um método dialético-fenomenológico deve ser capaz de compreender a estrutura de si mesma e do mundo.

O método dialético-fenomenológico de Hegel consiste em reconsiderar ou reexaminar os conteúdos da consciência, compreendendo seu processo progressivo a partir de um começo, situado na *razão observante*, até chegar a um fim, o *saber absoluto* – o que me permitiu compreendê-lo como uma *pedagogia do caminho*. Tal proposta poria de manifesto o caminho que tem percorrido a consciência para chegar ao momento em que se encontra apta a efetivar os ideais do espírito absoluto (*der absolute Geist*) na realidade, tornando-se assim o caminho que tem de percorrer todo indivíduo, se é que quer chegar a este ponto último: “o espírito que se sabe *a si mesmo*” (HEGEL, 2001, p. 204) – o que posso compreender como a expressão hegeliana análoga ao já mencionado “Tornar-te quem és”, de Píndaro.²

¹ Pois, como bem diz Lebrum: “o dialético, portanto, se encarrega de remar contra a corrente e de afastar seus ouvintes do uso comum da linguagem: ao deslocar os conceitos usuais, ao dissipar as pobres convicções que os induziam, ele conduzirá o interlocutor da incultura até o saber absoluto. Essa é a paideia presente tanto na alegoria da Caverna quanto na Fenomenologia” (LEBRUM, 1988, p. 12).

² Pois para Hegel esse saber de si como espírito significa que o Espírito “deve ser para si como objeto, mas ao mesmo tempo, imediatamente, como objeto suprassumido e refletido em si. Somente para nós ele é-para-si, enquanto seu conteúdo espiritual é produzido por ele mesmo. Porém, enquanto é para si também para si mesmo, então é essa dose, o puro conceito; é também para ele o elemento objetivo, no qual tem seu ser-aí e desse modo é, para si mesmo, objeto refletido em si no seu ser-aí” (HEGEL, 2001, p. 33-34).

No entanto, apreender o conceito de *Bildung* em Hegel como um projeto de autoconscientização do indivíduo, implica em compreendê-lo como o efetivar dos ideais do espírito absoluto. Segue-se daí que a consecução desses ideais é a demonstração de que a razão humana, agora ciente de suas possibilidades, alçou seu voo sobre a construção de sua realidade.

Por isso, as pretensões da *Bildung* hegeliana situam-se além da tarefa pedagógica, pois a elaboração de uma teoria da educação não configurava um dos temas essenciais do sistema, como bem expressa a sequência lógica de suas obras. Na verdade, o que Hegel compreende por *Bildung* não pode estar limitado a uma esfera escolar, quem sabe por causa disso não tenha sido formulada pelo filósofo em nenhum tratado específico, já que não era de seu interesse apreender a mesma enquanto disciplina acadêmica, como foi, por exemplo, exposta na compilação das lições *Sobre Pedagogia (Über Pädagogik)* de Kant (Cf. KANT, 1999, p. 5).

No entanto, questões de ordem pedagógico-escolar são elementos da *Bildung*, especificamente as dimensões didática e administrativa, que podem ser encontradas em algumas passagens essenciais dos *Discursos sobre Educação (Gymnasialreden)*, ainda que os mesmos sejam fruto de um encontro bastante contingencial de Hegel com a educação institucional. Os *Discursos de Nüremberg* esboçam uma proposta pedagógica hegeliana, configurada em uma educação institucional, compreendida desde então como uma esfera capaz de efetivar os ideais do projeto da *Fenomenologia*, constituindo a *forma* da cultura no homem, a partir de então, *educado, formado*.

A escola é elencada pelo filósofo dentre uma das instituições sociais, políticas e econômicas nas quais o espírito absoluto é manifestado, pois é no homem que tal processo de manifestação no mundo atinge seu ápice. No entanto, o filósofo ressalta que a formação humana não finda nessa esfera institucional, pois é marcada pela universalidade da cultura, ou seja, do conteúdo ou substância do *espírito de um povo*.

Interpretado a partir dessas bases, o sistema hegeliano configura uma verdadeira *pedagogia do caminho*, propondo conduzir os indivíduos em sua particularidade, marcada por um estado natural de quase inconsciência, à universalidade ou autoconsciência, momento em que efetiva em si o *saber absoluto (das absolute Wissen)*.

Partindo da perspectiva de que a reflexão filosófica sempre chega “tarde demais”, ou seja, compreendendo que ao filósofo cabe o percurso já trilhado pelo espírito, sendo sua reflexão a consideração posterior dos “fatos”, nesse caso dos fatos culturais, históricos e intelectuais de seu tempo, a pretensão hegeliana quanto a *Bildung* é de descrever um processo que já ocorreu na história. Nesse

aspecto é capital a sentença encontrada em sua *Filosofia do Direito*, de que “a coruja de Minerva somente começa seu voo com a irrupção do crepúsculo” (HEGEL, 2010, p. 44), não sendo a *Bildung* um dever-ser em vias de efetivação, mas um processo efetivado e, justamente por isso, sempre efetível por todos.

Por isso, não se deve esquecer a sentença hegeliana de que “a filosofia é também seu tempo apreendido em pensamentos” (HEGEL, 2010, p. 43), pois visa exprimir o espírito em sua manifestação no tempo. Não obstante, incorre o filósofo na missão irrenunciável de criticar seu tempo, expondo-o como manifestação do espírito na destruição sistemática dos conceitos e momentos em voga e denunciar sua superação, não podendo sua análise da formação humana ser separada de uma visão filosófica de seu contexto – lembrando que, segundo Hegel, em filosofia só são permitidos discorrer sobre algo aqueles que *demonstrem e deduzam a partir do conceito* (Cf. HEGEL, 2010, p. 165, §141, Nota). Tarefa que Hösle assim descreve:

a filosofia é recordação, olhar retrospectivo ao passado, não prolepse e projeto do que há de ver, do que há de se tornar realidade. E, na medida em que o que deve ser não está ainda realizado, não pode interessar à filosofia; ela apenas deve compreender o que é e o que foi (HÖSLE, 2007, p. 468).

Dessa forma, ainda que sua proposta de *Bildung* seja universal, o relato hegeliano restringe-se a um mundo e contexto específicos, pois “cada um é de toda maneira um *filho de seu tempo*” (HEGEL, 2010, p. 43), e no caso hegeliano seu tempo é a passagem europeia do século XVIII ao século XIX.

Em discussão com as correntes filosóficas e pedagógicas de seu tempo, Hegel defende a possibilidade da razão guiar a consciência para que as situações de fragmentação sejam desveladas e, assim, pela *Bildung* o homem possa *tornar-se aquilo que é*. Dessa forma, configura-se a *Bildung* à concepção de *dever para consigo mesmo* (Cf. HEGEL, 1989, p. 310-316), fundada por Kant, na qual é posto em evidência um indivíduo ativo, que assume uma reivindicação de responsabilidade total, mas a qual, segundo Hegel, deve ser acrescentada o elemento dialógico e intersubjetivo como constitutivo (Cf. GADAMER, 1999, p. 48-49; BYKOVA, 2009, p. 278-281).

Sendo a maioria das propostas pedagógicas nos séculos XVIII-XIX uma espécie de ressonância do projeto kantiano do *Sapere aude!*³, pensa-se um indi-

³ “*Ouse saber!*”, famosa expressão latina utilizada por Kant para expressar o ideal da Aufklärung. Mas Dilthey chama a atenção de que não fora apenas a filosofia kantiana a exercer sua influência sobre Hegel, pois “A geração a que pertencia Hegel estava ao mesmo tempo sob a influência do idealismo de Kant e de Fichte e da Revolução Francesa. Ela estava tomada pela ideia de uma potenciação da humanidade e de futuras ordenações superiores da sociedade” (DILTHEY, 1990, p. 185).

víduo com a liberdade e poder de fazer frente às fragmentações impostas à sua formação. Em tal proposta a dignidade humana é constitutiva, pois ratifica-se que o homem possui valor intrínseco por ser *fin in si mesmo* (Cf. KANT, 1974, p. 228-229).

Pensando nisso, busco agora apreender o pensamento hegeliano sobre a *Bildung* em sua manifestação no tempo e em sua objetivação histórica. Os elementos constituintes dessa historicização da *Bildung*, com suas metas necessariamente realizáveis e suas dificuldades possivelmente solucionáveis, surgem como o objeto de análise primordial nesse momento.

3.1. A *Bildung* é histórica

Sabe-se que após a publicação da *Fenomenologia* a situação dos intelectuais em Iena, com a chegada das tropas de Napoleão, não era das melhores. Segundo Konder, “a Universidade não conseguia funcionar, Hegel não conseguia receber dinheiro algum e cresciam as tensões decorrentes do nascimento do filho que tivera com a Sra. Burkhardt” (KONDER, 1991, p. 37). Relata ainda que o filósofo buscou obter uma cátedra na Universidade de Heidelberg, mas não obteve êxito – isso somente ocorreria em 1816.

Sem muitas opções, Hegel foi ao encontro do amigo I. Niethammer, que gozava de boas relações políticas no período. Esse lhe arranhou um emprego como editor do *Jornal de Bamberg* (*Bamberger Zeitung*), no entanto, mais uma vez suas atividades profissionais foram afetadas pelas decorrências da invasão francesa. A censura das autoridades locais tornou sua nova função um expediente arriscado e, a menos de um ano de sua chegada em Bamberg, teve de deixar a direção do jornal, não sem antes ter sido convocado a prestar esclarecimentos sobre a publicação de uma informação sobre assuntos militares bávaros (Cf. ALTHAUS, 1999, p. 212-223).

Diante desses fatos, o amigo solicitamente ofereceu-lhe outro emprego: diretor e professor de filosofia em um ginásio oficial que havia recentemente sido criado em Nüremberg. Por sorte, Niethammer foi nomeado em 1807 *conselheiro escolar central* para a confissão protestante, junto ao Ministério Bávaro do Interior, e não encontrou dificuldades para, em 26 de outubro de 1808, confirmar ao filósofo que “fora nomeado professor das ciências filosóficas preparatórias e por sua vez Reitor do Ginásio de Nüremberg” (HEGEL, 1962, p. 225-226).

Assim, Hegel foi conduzido caoticamente a complexa tarefa de educar os jovens e dirigir um instituto de ensino. Caberia agora ao filósofo enfrentar o problema pedagógico em duas frentes: a didática e a administrativa. Dentre es-

sas duas frentes, a primeira seria, com certeza, a que mais angustiaria o filósofo, como denuncia outra carta ao amigo e protetor:

é mais fácil fazer-se incompreensível de uma forma sublime, que ser compreensível de uma forma simples, [...] a instrução da juventude e a preparação da matéria para isso constituem a última pedra de toque da clareza” (HEGEL, 1962, p. 163).

Já quanto as questões administrativas, anuncia em seu discurso de 1809 que havia muito a ser realizado nesse âmbito, já que as próprias instalações do ginásio careciam de necessidades materiais:

Se o aspecto interno neste ano tem pouco a oferecer à história, em contrapartida, as necessidades materiais, na sua maior parte, ainda vão iniciar a sua história [...] A necessidade exterior mais notória é o melhoramento do local que nos foi transmitido no estado totalmente degradado que se conhece, o qual chegava a indecência (HEGEL, 1994, p. 50).⁴

Assim, Hegel adentrara na reforma do sistema educacional germânico de uma forma muito mais onerosa e complexa que a dos pensadores da mesma (Humboldt, Niethammer ou Fichte), pois teve de vivenciar o cotidiano escolar na linha de frente das ações educativas, sendo formulador e executor da mesma. Para isso, teve de enfrentar a necessidade da reformulação teórica, na concepção de um currículo no qual a *Bildung* pudesse ser efetivada, e em uma série de questões de ordem prática, como as condições de prédios, a preservação de acervos, a captação e distribuição de recursos, o gerenciamento do pessoal docente e técnico, dentre outras.

Na verdade, o filósofo tinha diante de si uma das tarefas mais desafiadoras do pensamento pedagógico: estabelecer uma efetiva relação entre a teoria pedagógica e prática escolar cotidiana. Esse desafio impunha-se principalmente aos filósofos, já que esses sempre gozaram de uma má fama quanto a questões práticas, como Herder já denunciara:

Se quiserdes ver mal feita uma qualquer tarefa, entrega-a a um filósofo. No papel vereis a pureza, a delicadeza, a beleza, a gran-

⁴ A preocupação hegeliana é pertinente, pois como bem argumenta Barguil em seu texto *Educação e Arquitetura: é possível uni-las?*, “O prédio escolar é um dos elementos imprescindíveis para uma Educação de qualidade” (BARGUIL, 2006, p. 167), o que demonstra a argúcia do filósofo em sua nova função, pois geralmente a preocupação dos teóricos da educação recai sobre os pressupostos filosóficos, sociológicos e históricos de um modelo escolar, descuidando do currículo “oculto” do prédio escolar. No decorrer do estudo voltarei a tratar da proposta hegeliana de um modelo de escola.

diosidade da concepção! Na execução vereis o desastre! A cada passo ficará perplexo, petrificado perante as dificuldades e as consequências imprevistas (HERDER, 1995, p. 70).

Herder fala com conhecimento de causa, pois desempenhou, a convite de Goethe, a função de conselheiro do alto consistório do Ducado de Weimar (Cf. BOSSERT, 1882, p. 112; HORLACHER, 2004, p. 420-424), mas suas críticas dirigem-se a um público determinado, os pensadores da *Aufklärung*, aos quais Hegel também teceu uma série de críticas. Além disso, a dedicação de Hegel à sua nova função foi intensa, como bem demonstram seus *Discursos*, proferidos não apenas para a comunidade escolar do Ginásio, mas para autoridades fiscais do governo prussiano. Além disso,

As lembranças de antigos alunos nos instruem significativamente sobre a gestão competente, rigorosa e preocupada com os mínimos detalhes que foi a de Hegel, que cultivou, com o passar dos anos – a crermos no testemunho das autoridades – “a opinião do público local culto” (ROSENZWEIG, 2008, 331-332).

Como prova dessa dedicação, temos a atenuação de suas tarefas institucionais em 1813, quando assume também a função de conselheiro escolar da cidade de Nüremberg (Cf. HEGEL, 1962, p. 18), fato que, segundo Ginzo, não fora aceito sem certa hesitação pelo filósofo:

ao ser nomeado Conselheiro escolar, reconhece certamente as possibilidades que lhe são abertas, de influir no âmbito educativo, porém não pode deixar de confessar, por sua vez, que sua inclinação fundamental versa sobre o cultivo das ciências e sobre a condição de professor e que por isso deve considerar aquele outro tipo de dificuldades, entre elas, naturalmente, as de caráter econômico, nas quais teve que desenvolver-se a existência do Ginásio, e que em algum momento chegaram a ameaçar sua sobrevivência como tal, não faziam mais que acentuar o estado de ânimo negativo em que se encontrava Hegel com respeito a dito tipo de atividades (GINZO, 2000, p. 25).

Dessa forma, não é sem concessões que apresento uma perspectiva pedagógica hegeliana nesse período, já que as circunstâncias de tais reflexões não foram as mais favoráveis. Ciente disso, busco manter o ideal sistemático da proposta hegeliana relacionando tais reflexões pedagógicas aos desenvolvimentos da proposta ético-política da *Filosofia do Direito*. Na medida em que os desenvol-

vimentos dessa obra expressam o historicizar da *Bildung* na vida dos povos, as reflexões educacionais dos *Discursos de Nuremberg* podem ser deduzidos como as experiências pressupostas pelo filósofo nesse processo de formação.

Dentre os escritos hegelianos, com certeza será nos redigidos no período de Nuremberg que mais vivamente “assistimos a aplicação ao domínio particular da vida da escola de vários temas da filosofia do espírito e da lógica hegeliana” (FERNANDES, 1994, p. 11). Por isso, será nessa série de informes, cartas e discursos proferidos aos finais de ano letivo que encontraremos as mais concretas reflexões que Hegel se propôs sobre o problema pedagógico.

Além disso, dentre os escritos do período de Nuremberg, temos a coletânea constituída a) pelos cadernos de aula utilizados pelo filósofo em seu ensino de filosofia durante o período de 1808 a 1811 e, b) pelas notas resultantes da elucidação oral dessas aulas. Esse conjunto foi editado sob o título de *Propedêutica Filosófica (Philosophischen Propädeutik)*⁵, constituindo o adicional volume XVIII das obras completas de Hegel. Os textos estão longe de constituir um escrito orgânico, mas indicam uma preocupação didática do professor Hegel na exposição de seu conteúdo.

Para Hartkopf (1980, p. 233), encontramos nesses cadernos de aulas toda uma “dialética do pedagógico”, que por sua vez deve ser contextualizada com os desenvolvimentos do próprio sistema (Cf. VECCHI, 1975, p. 121, nota 26). Ainda que a educação e a pedagogia não tenham sido temas contemplados com um escrito próprio no sistema hegeliano⁶, o próprio filósofo relata, em uma carta à Niethammer, que o exercício das atividades pedagógicas, por sua função de professor, e o conhecimento vivido dos problemas escolares, por sua função de reitor, acabaram por torná-lo “um pedagogo filósofo” (HEGEL, 1962, p. 371), pois se vê obrigado a explicitar sua concepção acerca do sentido e do alcance da atividade educativa. Comentando essa forçada relação de Hegel com questões pedagógicas, Bourgeois escreve:

O “Sistema da ciência”, em sua primeira parte, é outra coisa que a pedagogia científica pela qual a consciência empírica individual parece poder, a partir dela mesma, elevar-se ao saber absoluto do espírito universal? A pedagogia, esta expressão privilegiada do espírito do tempo, obteria assim sua consagração filosófica no sistema hegeliano, que podia então ser caracterizado como uma fi-

⁵ Essa compilação realizada por K. Rosenkranz de “uma confusão de papéis”, que o mesmo descobriu em 1838, pode ser considerada o primeiro esboço da versão enciclopédica de um sistema da ciência, pois situa-se no período em que Hegel ainda busca uma estrutura ou forma de seu sistema filosófico (1807-1817).

⁶ Apesar de sabermos que Hegel tenha exposto o desejo, em carta a Niethammer, de escrever uma pedagogia política (*Staatspädagogik*), o que nunca aconteceu (Cf. HEGEL, 1952, p. 271).

losfia pedagógica, como a filosofia pedagógica. Hegel se apresentaria como sendo por excelência o pedagogo da filosofia, o filósofo pedagogo! (BOURGEOIS, 1990, p. 9-10).

A proposta universalizante, iniciada na *Fenomenologia*, de uma *Bildung* da consciência tem aqui nesses escritos sua objetivação: coube ao filósofo adaptar à realidade educacional alemã sua proposta de formação humana, que influenciaria diretamente sua descrição do momento da eticidade na *Filosofia do Direito*.

Não por acaso, seguiram-se inúmeros estudos sobre a questão pedagógica da *Bildung* em Hegel já desde seu falecimento. Dentre seus alunos, K. Rosenkranz foi um dos primeiros a reivindicar, já em sua biografia do mestre, a falta de um tratamento específico da relação entre a moral e o pedagógico em seu sistema. Tal lacuna tentou ser preenchida por G. Thaulow que, notando tal falta, publica uma espécie de antologia, em três volumes, recolhendo referências ao tema da educação ao longo da obra hegeliana. Apesar da boa intenção de Thaulow, tal projeto não deixa de ser uma compilação assistemática de passagens selecionadas, inviabilizando a pressuposição de que constituam a proposta pedagógica hegeliana propriamente dita, pois

mesmo nesses escritos que em circunstâncias diversas tratam de questões pedagógicas, muitas expectativas serão frustradas, pois é preciso não superestimar o interesse que Hegel dedica ao que ordinariamente chamamos de educação da vontade ou formação do caráter. Não sem razão, com efeito, ele receava que esforços educativos desse tipo não recaíssem sub-repticiamente na doutrinação ou no adestramento, abandonando, no meio do caminho, a razão tal como ela se exprime no entendimento, na prudência e na sagacidade do indivíduo (PLEINES, 2010, p. 13).

No entanto, as mesmas servem de norte para determinar as posições de Hegel sobre a questão pedagógica da *Bildung*. Os escritos do período de Nüremberg⁷, principalmente seus *Discursos*, ganharam especial atenção por evidenciar suas conclusões quanto à questão da educação, surgindo daí uma série de estudos que tinham por objetivo determinar o papel da pedagogia no sistema hegeliano.

Por isso, os *Discursos* proferidos aos finais do ano letivo são fundamentais para perquirir em que bases conceituais assenta o trabalho pedagógico em Hegel. Nesses *Discursos* o filósofo descrevera dialeticamente a *Bildung*, tomando-

⁷ Publicados pela primeira vez em 1834, no volume XVI, da edição das obras de Hegel organizada pela Sociedade dos Amigos do Morto (Verein von Freunden des Verewigten).

-a como um processo de alienação e retorno, em que a consciência juvenil é continuamente convidada a sair de um estado natural através de uma ascese cultural. Outra relevante constatação é de que, nos *Discursos*, Hegel defende uma proposta curricular bem específica para o nível ginásial, o que demonstra a harmonia de seus pressupostos sistemáticos com o projeto de reforma que circunda o ensino alemão nesse período.

No entanto, não esqueçamos que “a coruja de Minerva somente começa seu voo com a irrupção do crepúsculo” (HEGEL, 2010, p. 44), pois Hegel não formula, partindo apenas de suas convicções, uma postura pedagógica, antes preocupa-se em apreender as demais propostas que estão em vigor em sua época. Além disso, assume o neohumanismo pedagógico proposto por Niethammer⁸, ao qual consagrara esforços bem antes de sua posse como reitor do Ginásio, como bem afirma Ginzo,

Hegel já estava a par dos trabalhos de Niethammer, antes de sua nomeação em Nüremberg, os seguiu com interesse e lhes mostrou seu apoio, sobretudo aos trabalhos referentes ao Ginásio. Uma vez integrado a seu cargo no Ginásio de Nuremberg, a *Normativa* vai contituir o marco referencial de sua nova atividade. [...] já em Berlim, Hegel lhe fala de seu projeto de escrever uma obra sobre Pedagogia, sem a menor dúvida em assinalar que seu desenvolvimento viria a consistir em uma explicitação da *Normativa* e das *Instruções* fornecidas por Niethammer (GINZO, 2000, p. 24).⁹

Isso é evidente nos *Discursos*, nos quais apresenta um modelo educacional de forte teor neohumanista, no qual crê ser possível formar o homem. Hegel mescla aos ideais da pedagogia neohumanista proposta por Niethammer suas reflexões quanto a *Bildung*, elaboradas na *Fenomenologia*, erigindo assim um discurso abrangente sobre a temática educacional. Hegel, assim como Niethammer, acreditavam que a vida moderna tinha que permitir que a *Bildung*, especificamente as pessoas de *Bildung*, constituísse a elite de uma nova vida social

⁸ Sobre o *neohumanismo* proposto por Niethammer, informa Pinkard: “Para os neohumanistas, a educação tinha que estar fundamentalmente encaminhada para a *Bildung*, para colocar aos Estudantes em uma posição desde a qual pudessem dar cumprimento a um certo ideal de humanidade, a saber: o de devir uma pessoa cultivada e de gosto que fosse por sua vez responsável por sua própria direção e formação. Os proponentes do neohumanismo buscavam, portanto, um tipo de educação universal que pudesse ser identificada com a *Bildung*” (PINKARD, 2002, p. 351).

⁹ Niethammer publicara, em 1808, *A luta do filantropismo e do humanismo na teoria pedagógica do nosso tempo*, como exposição de suas perspectivas pedagógicas, e no mesmo ano, após assumir o cargo de conselheiro superior das escolas e dos cultos para a confissão protestante, a “*Normativa para a organização dos estabelecimentos de ensino publico do reino*”, no qual expôs seu projeto de reforma educacional. Nessas obras crítica veementemente o utilitarismo da pedagogia iluminista, que baseava-se, a seu ver, na unilateralidade do entendimento, motivo pelo qual propõe sua perspectiva neohumanista de uma formação integral do homem (Cf. PINKARD, 2002, 354-358; LA VOPA, 1988, p. 264; GONON, 1995, 69-71).

– o que não fora, por motivos óbvios, bem recebido pela, na época, atual elite conservadora. Não por acaso, em suas cartas, Hegel expunha aos amigos sua crença nos ideais da *Bildung*:

Mas manifesta tua atenção pela história de nosso presente, e pode que não haja nada mais convincente que esta história para mostrar que a *Bildung* triunfa sobre a grosseria, e o espírito sobre o entendimento desprovido de espírito e a falsa sutilidade (HEGEL, 1962, p. 129).

Por isso o processo educativo proposto por Hegel em sua compreensão do problema pedagógico somente se pode dar na experiência vivida pelos indivíduos, não sendo esse processo de formação “a tranquila continuação de uma cadeia” (HEGEL, 1994, p. 34). Uma vez que o verdadeiro educador do povo são suas experiências, pelas quais o espírito se manifesta na história, o processo educativo, em seus âmbitos escolar e familiar, torna-se necessariamente *processo formal e complementar*.

Assim, reconhecer que a criança e o jovem são *subjetividades imediatas* que precisam ser conformadas à *eticidade* própria do *espírito do povo*, se configura, na visão de Hegel, como uma proposta reconhecidamente fundamental ao processo educacional. Se a educação escolar só pode ser inicialmente *disciplina formal*, uma vez que deve ajustar, de maneira externa, cada singularidade à eticidade do povo, devemos reconhecer a experiência histórica vivenciada por um determinado povo em suas tradições, em sua cultura, como um dos principais elementos da *Bildung*. Isso é, em uma perspectiva hegeliana, uma necessidade do humano. A liberdade não encontra sua realização adequada no âmbito da subjetividade, senão na vida em sociedade, no mundo objetivo criado pelo homem, ou melhor, nas instituições que articulam dita vida em sociedade. Dessa forma, segundo Bourgeois, não se pode desconsiderar a importância da instituição escolar, pois:

Certamente, a escola não é a única a educar, mas é a única instância educativa capaz de fazer realizar-se nela, e também nas outras instâncias educativas, o objetivo da educação. A família educa, mas apenas por um momento dela mesma, embora este seja o terceiro, isto é, o mais concreto: totalidade fechada sobre si mesma, privada de acréscimo, ela freia tanto o desenvolvimento da singularidade quanto o da universalidade, cuja tensão cultivada somente o processo educativo mobiliza (BOURGEOIS, 2004, p. 111).

Nesse sentido, a educação institucional é, então, a *forma* ou o *molde* da cultura e o homem educado-formado é o que vive a universalidade da mesma. Mas somente na vida ética, causa e efeito da efetivação do Estado, o homem tem existência racional, ou seja, *torna-se aquilo que é*. Cabe lembrar que, para Hegel, o indivíduo formado efetiva o universal, ou seja, o objetivo completamente em si a partir da vida ética, na qual homens livres e conscientes de suas necessidades, e, portanto, capazes de se autolimitar e determinar, tornam-se expressão última do espírito absoluto: “em um povo livre, a razão em verdade está efetivada: é o espírito vivo presente” (HEGEL, 2001, p. 223). Para o filósofo, toda educação procura fazer com que o indivíduo não continue sendo algo *sem forma*, uma mera abstração, mas que seja formado e objetivado no real, o que na tessitura da *Filosofia do Direito* ocorre no momento do Estado. A efetividade da *Bildung* será então a unidade da vontade geral e da vontade subjetiva, universalizada nas leis e estruturas que formam a esfera do Estado.

Na esfera pedagógica, Hegel mencionará a necessidade da obediência do educando, o que na *Filosofia do Direito* é remetido à vida real, ao mundo da vida. Se na *Fenomenologia* cobrava-se uma *paciência no conceito* para uma sólida formação, na educação institucional o calar e a obediência surgem como elementos essenciais da formação inicial. Isso prepara o indivíduo para uma última cobrança, expressa na *Filosofia do Direito*: cumprir com suas obrigações e deveres para com o todo social. A *Bildung* hegeliana, em seu fim, remete à vida em sociedade, o que marca seu caráter histórico e sua objetividade.

Por isso, uma das principais condições para a vida em sociedade é reconhecer-se como detentor de deveres, para posteriormente ser reivindicador de direitos. A liberdade é efetiva quando o indivíduo sabe seus limites, logo suas possibilidades.¹⁰ Para viver essa liberdade na vida em sociedade, primeiramente os indivíduos devem ser formados para realizar suas obrigações para com o todo social, compreendendo que o direito é consequência do cumprimento dos deveres, pois como afirma o filósofo: “Na obrigação, o indivíduo liberta-se para a liberdade substancial” (HEGEL, 2010, p. 170, §149).

Eis aqui a relevância do problema pedagógico em Hegel, que na *Filosofia do Direito* terá como objetivo o conceito de liberdade e sua realização. A exposição lógica do desenvolvimento da ideia nessa obra representa o processo da *Bildung*, na medida em que nele a ideia ascende, através de determinações conceituais cada vez mais objetivas, a um maior grau de efetividade, ou melhor, de forma-

¹⁰ É nesse sentido que Raniere afirma que “Hegel associará o conceito à categoria *liberdade*, uma vez que a consciência da estrutura conceitual do mundo nos faz entendê-lo e, portanto, torná-lo parte legitimamente componente daquilo que nós mesmos somos, posto que tomar consciência de nossa necessidade é conhecer conceitualmente aquilo que o mundo (e nos dentro dele) é – por isso, a liberdade aparece como sinônimo de consciência da necessidade” (RANIERE, 2011, p. 27, nota 10).

ção dos indivíduos históricos. Todo o desenvolvimento da obra será a exposição do próprio desenvolvimento do conceito (Cf. HEGEL, 2010, p. 73, §30, Obs.), quer dizer, das formas de sua realização no Estado, síntese da vida ética almejada pela *Bildung*.

Nesse sentido, a esfera do direito representa o momento em que o espírito, ao produzir a si mesmo, torna-se vontade livre, ou seja, a liberdade em sua forma efetiva. O conceito de vontade livre já foi diferenciado na *introdução* da *Filosofia do Direito*, quando o filósofo relata a ideia abstrata do livre arbítrio (*Willkür*), que apenas esboça um formalismo da vontade e não sua efetividade, pois não considera os elementos necessários a sua realização (Cf. HEGEL, 2010, p. 56, §4). A vontade livre, por sua vez, expressa a vontade objetiva, realizada e realizável, pois detém os elementos necessários a sua efetivação (Cf. HEGEL, 2010, p. 65, §15). Essa liberdade “em situação” não pode corresponder à verdadeira liberdade, na interpretação de Weil (2011, p. 41): “Só quando se dá seu conteúdo é que a vontade realiza a liberdade”.

Não por acaso Hegel afirma, de forma taxativa, que o *reino da liberdade* somente ocorre na passagem dessa *vontade arbitrária*, de teor meramente subjetivo, para a *vontade livre*, objetiva e efetível. Hegel sabe que o simples desejo não pode realizar nada: possuo inúmeros desejos, sendo necessário escolher qual deles posso, ou devo, realizar, ou seja, qual deles tenho condições, ou mesmo direito, de realizar. Cabe à razão refrear minha vontade arbitrária, que tudo quer, independente de poder ou dever. Além disso, Hegel chama a atenção que não há apenas um indivíduo repleto de desejos, mas inúmeros indivíduos na mesma condição de “desejantes”, que buscam efetivar seus desejos, independente da possibilidade ou do direito de fazê-lo (Cf. HEGEL, 2010, §12-13, p. 63).

Somente na consideração desses elementos posso efetivar minha vontade enquanto liberdade. Por isso, Hegel denominará “vontade livre” a consciência dessas condições, enquanto oposta a uma “vontade imediata ou natural” (HEGEL, 2010, p. 62, §11), afirmando ser o mundo do espírito o produto de uma “segunda natureza”, pautada na vivência de uma *vontade livre* que é *autoconsciente*.

Sendo assim, na busca dessa liberdade, todo indivíduo necessita percorrer através da *Bildung* distintas fases, as quais fundamentam seu ser. Cada fase se forma e desenvolve por si, de forma independente, em um determinado momento. Isso é importante: as fases da *Bildung* descritas pelo filósofo em suas obras devem ser experienciadas pelo indivíduo em formação, mas isso independente da duração ou da ordem em que ocorrem. A odisseia da *Bildung* possui um itinerário, necessariamente percorrível, mas moldável a cada indivíduo, o que o torna experienciável por todos.

Ainda que Hegel não reconheça a *Filosofia do Direito* como a esfera adequada para discutir a questão educacional, vinculada ao conceito de *Bildung*, já que a mesma não configura a desejada proposta de uma *pedagogia política*, confessada na anteriormente mencionada carta à Niethammer de 1812, nesse momento do sistema encontra-se uma série de princípios de forte teor pedagógico. Pois, ao discorrer sobre os elementos básicos da vida em sociedade, na esfera do *Direito Abstrato*, especificamente na observação ao §43, Hegel afirma a necessidade da adequação do corpo ao espírito, o que configura um dos principais princípios de uma *pedagogia do caminho*, a saber: a *Bildung* ocorre no apossar do corpo e do espírito, ou seja, na autocompreensão do que se é, tanto materialmente quanto espiritualmente.

O autocultivo, o estudo e o costume (*ethos*) capacitarium o indivíduo a esse momento de autocompreensão, tornando a *Bildung* uma verdadeira “propriedade interna do espírito”, que conhece a si e a seu outro (Cf. HEGEL, 2010, p. 85, §43, Nota). Mas, perante essa inicial inadequação do corpo e do espírito, enquanto naturezas imediatas, aos ideais do espírito, a *Bildung* deve desenvolver-se a partir de uma preparação dos mesmos a esse processo – ninguém escala uma montanha sem uma preparação prévia para tal. Por isso, Hegel afirma que o espírito somente poderá apossar-se do corpo quando o mesmo tornar-se um “órgão dócil” (HEGEL, 2010, p. 87, §48), animado pelo espírito, ou melhor, pela razão. Mas note-se, a posição hegeliana não opõe-se ou polemiza com a já mencionada postura foucaultiana, que critica veementemente a missão dada às instituições, dentre elas a escola, de fornecer ao sistema “corpos dóceis”, ou seja, de fácil manipulação e dominação dos homens por causa de sua postura acrítica. Hegel na realidade está estabelecendo uma crítica entre a relação dos instintos, representados pelo corpo e suas necessidades, e a reflexão, marcada pela autoconsciência de si realizada pelo espírito. O autocultivo, enquanto procedimento da *Bildung*, é a ideia a ser defendida por Hegel, ao propor uma “docilização” do corpo perante a ação do espírito. O simples fato de ter de tornar dócil o corpo já demonstra a necessidade do mesmo na *Bildung*, pois na mesma proporção que o homem não é só espírito, tampouco é só corpo. É necessária uma educação corporal e espiritual na consecução de uma formação humana integral, o que é almejado pela *Bildung* hegeliana, pois:

tomar seu corpo em posse, modelá-lo em *instrumento dócil* e apto de sua atividade; transformá-lo de modo que nele a alma se refira a *si mesma*, de modo que seu corpo se torne um acidente trazido a uníssono com a substancia da alma, [com] a liberdade. O corpo é o meio-termo pelo qual me reúno com o mundo externo, em geral. [...] a fim de que essa penetração se torne uma penetração determinada, requer-se *cultura* (HEGEL, 1995, p. 174, §410, Adendo).

Nessa proposta formativa o indivíduo apossa-se de si, o que é expresso pelo domínio do corpo pelo espírito, representando o momento da autoconsciência ocorrido ao fim do processo de formação. Interessante é o fato de aqui Hegel afirmar que o corpo e o espírito sofrem uma *Ausbildung* – que aqui assume a ideia de uma educação técnica, aperfeiçoamento ou treinamento¹¹ –, enquanto uma fase preliminar da *Bildung*:

O homem, segundo sua existência imediata e natural, e um ser exterior ao seu conceito. E através do desenvolvimento, da formação e da cultura aprofundada – *Ausbildung* – de seu próprio corpo e de seu próprio espírito, que ele toma consciência de si como um ser livre. Ainda mais, ele toma posse de si e ele se apropria de si mesmo e se opõe ao outro. Esta tomada de posse e o ato de realizar efetivamente isso que ele e, segundo o seu conceito: como possibilidade, faculdade e disposição (BAVARESCO, 2001, p. 32).

Corpo e espírito são treinados ou preparados para o percurso que vão enfrentar. Para Hegel essa etapa marca o início do processo educacional, sendo a *Ausbildung* abarcada pelos ideais da *Bildung*, o que a torna um dos momentos, insuficientes, ainda que necessários, para a realização da formação humana. O problema surge quando a *Ausbildung* assume o papel da *Bildung*, o qual nunca será capaz de realizar, ocasionando uma *semiformação* (*Halbbildung*) – foi principalmente contra esse problema que Adorno posicionou-se em seu artigo *Theorie der Halbbildung*.¹²

A *Bildung* é, então, necessária à determinação do homem por ser a forma através da qual o indivíduo realiza-se enquanto conceito, o que significa que, no ultrapassar dessa existência imediata, sua primeira natureza, o homem realiza-se como ser ético. Por isso, em um primeiro nível de formação, tanto corpo como espírito são submetidos a uma *Ausbildung* – principal obra dos anos ini-

¹¹ Segundo Bittar: “A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação). Desta forma, o que se percebe, é que educar pode significar também a preparação que *direciona* o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento” (BITTAR, 2008, p. 313-314). No entanto, “A *formação* certamente envolve a *Ausbildung*, pois requer capacitações proporcionáveis pelo ensino [...] a formação pela ciência adquire um sentido igualmente determinado, pois a palavra *ciência* não vige aqui numa acepção trivial, em que é confundida com as ciências particulares e os saberes técnicos delas derivados, assim como a *Bildung* não se restringe a *Ausbildung*” (BARBOSA, 2010, p. 54-55).

¹² Na compreensão de Adorno: “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (ADORNO, 2005, p. 2).

ciais da educação institucional, marcada pela exigência de uma postura obediente e atenciosa do educando, como foi mencionado em seus *Discursos* em Nüremberg. Essa “preparação” auxilia o indivíduo a tornar-se uma consciência que se compreende como livre em relação a si e aos outros.

Com efeito, como indica o §57 da *Filosofia do Direito*, “o homem é, segundo a existência *mediata*, em si mesmo algo natural, externo a seu conceito”, sendo a formação do corpo e do espírito o que torna possível ao indivíduo em formação tomar posse de si; nesse ato torna-se propriedade de si mesmo não apenas em relação a si, mas também em relação aos outros. Essa autonomia e reconhecimento é consequência do ato de autoconscientização do indivíduo, que a partir de então “se apreende como livre” (HEGEL, 2010, p. 93, §57). A proposta hegeliana prevê então a superação da existência natural do indivíduo, que realiza seu conceito enquanto espírito livre. Nela o indivíduo põe-se na efetividade, é enquanto conceito, ou seja, “enquanto uma pura *possibilidade*, faculdade, disposição” (HEGEL, 2010, p. 93, §57).

A lógica das determinações conceituais da vontade livre enquanto *persona*, na primeira seção da *Filosofia do Direito*, o *Direito Abstrato*, apresenta a apropriação progressiva das próprias faculdades corporais e espirituais mediante uma *Ausbildung*, na medida em que elas são inicialmente insuficientes para realização da liberdade.¹³

Por isso, realizar os princípios lecionados na instituição escolar no mundo da vida é o principal desafio que Hegel enfrenta em seu Idealismo Absoluto. A partir do processo de formação educacional e cultural, ou seja, da compreensão da trajetória da sua constituição, os indivíduos devem interiorizar o universal. Nesse intuito, o indivíduo precisa pedagogicamente ser preparado para fazer seu o saber e elevar-se à universalidade da cultura, paradigma da condição humana.

Mas para que esse paradigma ocorra, a *Bildung* deve ser historicizada. A compreensão desse processo passa em Hegel pelo conceito de vontade, pois, sendo a *eticidade* a essência do Estado, e este a unificação da vontade universal com a vontade subjetiva, tem-se que a vontade é a atividade e o princípio pelo qual se estabelece a vida em sociedade. Para o filósofo, a *Bildung* deve concluir-se na formação do ser ético do homem, e a *eticidade* é o estágio no qual o indivíduo formado, autoconsciente, “sabe dentro de si e a partir de si” o que deve fazer – nesse momento ascende para a universalidade (HEGEL, 2010, p. 148, §137).

¹³ Segundo Müller, a necessidade da apreensão ativa da autoconsciência da própria liberdade em sua universalidade, mediante a *Bildung*, “daquilo que o homem é segundo o seu conceito”, ou seja, suas disposições e faculdades (HEGEL, 2010, p. 93, §57), descreve este trabalho de formação ou cultivo através da simultânea efetivação e objetivação disso que o homem é no seu conceito abstrato (Cf. MÜLLER, 2005, 184-185).

A finalidade da *Bildung* é, então, evitar a privação de si. O homem não pode realizar-se a partir de uma apropriação ingênua ou natural do mundo, sendo o *espírito da cultura*, ou o processo de historicização da razão, o trabalho que o homem deve realizar em si mesmo, no *afirmar* de sua própria identidade enquanto liberdade realizável e, por isso, histórica. Essa razão que funda a história é o elemento fundamental para a vontade livre, pois somente na “universalidade do pensamento” a vontade pode ser purificada, naturalmente produzida pelos instintos imediatos dos indivíduos.

Essa purificação é uma das tarefas do ato reflexivo, que representa, calcula e compara os desejos, pesando os meios e as consequências dos mesmos. Somente uma vontade pensada, refletida, pode ser efetivada de forma a trazer satisfação do desejo (Cf. HEGEL, 2010, p. 67, §20); o que alude à famosa sentença platônica, posta na boca de Sócrates em seu julgamento:

talvez o maior bem do homem consista em passar os dias a conversar a respeito da virtude e de outros temas sobre os quais já me ouvistes discorrer, examinando outras pessoas e a mim mesmo, e que *a vida sem esse exame não vale a pena ser vivida* (PLATÃO, 1970, p. 90, 38a).

Essa capacidade reflexiva do homem é pré-condição para a historicização da *Bildung*, pois a configura enquanto processo de ensino-aprendizagem, ou seja, da possibilidade da externalização e da apreensão dos produtos do espírito, *os pensamentos*. Para o filósofo os pensamentos de outrem somente podem ser apreendidos pelo próprio pensamento, ou seja, pelo trabalho de reflexão, que aqui assume um teor prático e objetivo. Essa apreensão do pensamento pelo pensamento impõe a interpretação, ou melhor, a assimilação do pensamento comunicado, que ao ser externado fora alienado por outrem, ou seja, apropriado por outrem. Para Hegel, isso caracteriza a própria essência do ensino e do aprendizado, que não expressam um mero “aprender de cor ou com a ajuda da memória” (HEGEL, 2010, p. 103, §69, Nota) – como já advertira em seus *Discursos* em Nüremberg –, mas uma *apropriação* do pensamento externado. Essa natureza do pensamento é o que possibilita a propagação da ciência, convertendo a apreensão do mundo da cultura em um processo pedagógico e histórico. Por isso, a *Bildung* em seu âmbito científico é universal, como bem já foi exposto pelo filósofo no prefácio à *Fenomenologia*, sendo por isso capaz de efetivar um *mundo novo* (HEGEL, 2001, p. 26).

O ato reflexivo, ou seja, o pensamento universal, traz em si a propriedade destruidora que mantém perene apenas o princípio transcendental do espírito, a liberdade. Por isso, pensamento e liberdade estão em intrínseca relação na

Bildung. A efetivação da liberdade ocorre na destruição da subjetividade imediata e na construção da universalidade do pensar – o que foi elaborado na *Fenomenologia*, no desmanchar “tijolo por tijolo o edifício de seu mundo anterior” (HEGEL, 2001, p. 26), e nos *Discursos* de Nüremberg, na compreensão do principal fim da educação, qual seja, o extirpar ideias, pensamentos e reflexões unilaterais da juventude, frutos de sua imaturidade juvenil (Cf. HEGEL, 1994, p. 46). Mas esse não é um processo infinito, pois tem um fim, que é o *voltar-se para si mesmo no tornar-se o que se é* – o que posso relacionar a figura do “homem que passou pela experiência da vida” (HEGEL 1994, p. 22-23), capaz agora de entender e valorizar sua formação.¹⁴

Em sua imediaticidade a vontade é *bruta e bárbara*, ou seja, não reconhece limites ou leis, apenas deseja, sem saber como fazer para satisfazer ou mesmo o que esperar após a satisfação desse desejo. A essa racionalidade da vontade, Hegel vincula o próprio ato de educar, pois a tem como produto da *Bildung*. A racionalização da ação, ou o purificar dos instintos, concede a *Bildung* um *valor em si*: é a esfera responsável por fazer brotar a universalidade do pensamento nos indivíduos (Cf. MEYER, 2011, p. 45-47). Nesse sentido, o processo da formação humana implica na libertação da imediaticidade dos desejos. Na perspectiva da *Filosofia do Direito*, essa libertação é alcançada mediante a criação de instituições éticas e sociais às quais os indivíduos se submetem, convertendo essa libertação em um processo de racionalização da vontade (Cf. HEGEL, 2010, p. 67, §20).

Instituições sócio-racionais asseguram as condições sociais necessárias para se alcançar a liberdade pessoal e moral, principalmente através da *Bildung* - a formação ou educação - de seus membros em agentes que possuem as capacidades subjetivas exigidas às pessoas e assuntos morais. Por sua própria natureza, a *Bildung* deve ocorrer inconscientemente e involuntariamente - “nas costas” daqueles que se submetem a ela. Isto porque as capacidades subjetivas de liberdade dependem e só são adquiridas através de um regime disciplinar, como o trabalho (a forma de disciplina distinta à sociedade civil) ou sujeição à vontade de uma autoridade superior (a base da disciplina na família) (NEUHOUSER, 2011, p. 293-294).

¹⁴ No entanto, a educação deve ser considerada fim ou meio? Eidam propõe esse debate, indagando: “a educação é, incluindo todas as ações pedagógicas que lhes dizem respeito, somente o meio para se alcançar o que não reside nela mesma ou tem o processo da educação um fim e um valor em si mesmo? A educação é apenas um meio para um fim, ou possui a propriedade de ter em si mesma seu fim e, nesse sentido, ser um fim em si mesma?” (EIDAM, 2009, p. 63), questão que responde com uma conclusão simples: “Há educação por causa das crianças, não crianças por causa da educação” (Idem, p. 71), o que demonstra o âmbito teleológico que o processo educativo traz em si, assumido por Hegel em seus discursos.

Segundo Hegel, o espírito é livre *em si* e, trazendo o mundo *para si*, reconhece-se ainda mais livre porque, através da *Bildung*, exerce sua liberdade. A *Bildung*, por assim dizer, configura a segunda natureza do espírito, enquanto momento de *externação* do seu *bem próprio*, ou melhor, a Ideia Absoluta.¹⁵ Assim, o espírito é livre porque tem em seu domínio, como seu *bem próprio*, a Ideia exteriorizada pela *Bildung*. A Ideia, primeira natureza do espírito, e a *Cultura*, segunda natureza, perfazem o movimento livre *em si* e *para si*, agora concretizado como vontade livre.

Para Hegel a vontade natural é inculta e extremamente limitada em seu agir, o que torna a *Bildung* condição para a liberdade. O homem não pode ser entregue a natureza, pois isso significa o estacionar em seu desenvolvimento natural, ou seja, configura uma incompletude, uma inconclusão que na sua inconsciência crê-se completa. Uma sociedade, enquanto mundo do espírito, deve ser protegida desse estacionar das consciências, por isso o *reino da liberdade*, ou a *esfera do direito*, será validada ou justificada apenas por essa formação do espírito humano.

Isso é afirmado por Hegel quando considera a “coação pedagógica” imposta contra a selvageria do estado de imediaticidade que se encontra o indivíduo em seus primeiros anos de formação. De acordo com seu idealismo absoluto, Hegel deposita sua confiança na razão¹⁶, fundamento da “segunda natureza” para a qual deve o homem dirigir-se em seu autocultivo. Coibir a vontade natural, tida como violência à liberdade efetiva, é o principal objetivo da *Bildung* em sua condução à vontade livre e sua vivência.

Por isso, Hegel impõe à vontade uma coação, que em uma consideração imediata seria ilegítima, pois configura uma violência para com a vontade. No entanto, essa posição deve ser reconsiderada, pois essa coação, aparentemente ilegítima, volta-se contra uma vontade tão coagente, ou violenta, quanto ela. A vontade natural configura uma coação ou violência, sobre a qual a educação deve atuar, ou seja, a essa coação bárbara e selvagem deve contrapor-se uma coação pedagógica, uma *negação da negação* que justifica e legitima sua aplicação. Tal interpretação é corroborada por Hösle,

¹⁵ Segundo Hegel: “Ela (a Ideia Absoluta) é o único objeto e conteúdo da filosofia. Na medida em que contém em si toda a determinidade e sua essência consiste em retornar a si por meio de sua determinação de si ou particularização, ela possui diversas configurações e a tarefa da filosofia consiste em reconhecê-la nestas configurações. A natureza e o espírito são em geral modos distintos de expor sua existência [...] a filosofia possui com a arte e a religião o mesmo conteúdo e a mesma finalidade; mas ela é o modo supremo de apreender a ideia absoluta, porque o seu modo é o modo supremo, o conceito” (HEGEL, 2011, p. 264)

¹⁶ Segundo Borges: “Não são racionais apenas as leis que os homens constroem na sua relação com a natureza, mas há uma razão virtual em tudo o que é produzido nas relações entre os homens: os costumes, as leis, o Estado. Este é o sentido da afirmação hegeliana de que “o que é racional é efetivo e o que é efetivo é racional”. Tanto as regras da natureza quanto as regras do mundo espiritual são racionais, podendo, portanto, ser conhecidas. Isso não significa que toda realidade natural, ética, política e social, seja racional, **mas que deve buscar o elemento de racionalidade existente na realidade, tanto natural, quanto social.**” [grifo nosso] (BORGES, 2009, p. 24-25)

Hegel declara [...] que a coação aparentemente primeira que educadores e heróis exercem contra a vontade natural de crianças e bárbaros seria legítima, uma vez que a própria vontade natural já seria violência (HÖSLE, 2007, p. 551, nota).

Ao estado de natureza, estado de violência em geral, a ideia funda um *direito dos heróis*, uma *coação pedagógica* capaz de conduzir os indivíduos ao direito da igualdade de condições em uma existência ética. (HEGEL, 2010, p. 118, §93, Nota)

O processo da *Bildung* faz com que o indivíduo afaste-se das determinações puramente naturais e apreenda-se subjetivamente em uma objetividade que, de um lado, o formou e que, de outro, ele contribui para formar. A formação para a liberdade é, então, necessariamente produto de uma concepção de homem que não privilegia uma de suas determinações em detrimento de outras. Pensa-se o homem em sua *integralidade e atividade*, pois somente pela atividade e pela consciência dos indivíduos que o espírito libera-se e atualiza-se no devir dos acontecimentos históricos.

Na compreensão de Hegel, é da natureza do espírito encarnar-se no mundo através da efetiva liberdade dos indivíduos. Essa “encarnação” é a *Bildung* enquanto passagem obrigatória do indivíduo em formação a uma “segunda natureza”, que representa, por sua vez, o *ser-aí* objetivo do espírito.

A segunda natureza do homem é a história ética do indivíduo, isto é, a história do movimento ativo dos indivíduos chegando à consciência de si mesmos como membros de uma sociedade. Somente esta imbricação entre o natural e o ético possibilita pensar a liberdade como pleno exercício da racionalidade contida em qualquer indivíduo. Bourgeois, ao analisar o pensamento político hegeliano nos escritos de Tübingen, já reconhece esse princípio ao afirmar:

A liberdade deve nascer do interior, antecipando-se ela própria como *sentido da liberdade*. Aquele que dirá no fim de sua vida que não há revolução sem reforma percebe desde Tübingen a necessidade de uma *educação* da consciência existente para a liberdade. Ao elaborar um projeto prático de educação popular, Hegel se coloca numa corrente característica da época (BOURGEOIS, 2000, p. 41).

É pela autoconsciência da racionalidade inscrita nas relações éticas de uma época que caminha a ideia da liberdade, ou seja, não há liberdade enquanto os homens não se tornam conscientes e capazes de efetivar sua existência. Por isso, segundo Hegel, a liberdade é eminentemente histórica.

Cada indivíduo, a partir de suas escolhas, formata o mundo no qual o espírito é manifestado. Tal compreensão da história direcionou Hegel a análise da ação humana e sua justificação, ou seja, levou-o a esfera da *Moralidade*. Nesse sentido, o momento da moralidade é vital para Hegel, pois é a mediação entre a abstração do direito contratual e a objetividade da eticidade, na qual a liberdade está efetivada enquanto “mundo presente e natureza da autoconsciência” (HEGEL, 2010, p. 167, §142).

No entanto, do ponto de vista pedagógico, não cabe a *Bildung* impor uma tábua de obrigações a ser seguida independente de ser compreendida ou não, pois ela não configura uma *doutrina das obrigações*, mas uma *doutrina das virtudes*. A obrigação depreende-se de uma situação particular, as virtudes representam a formação universal que capacita para ação ética na particularidade. As virtudes “são o ético na aplicação ao particular” (HEGEL, 2010, p. 171, §150, nota), pois permitem aos indivíduos compreender a necessidade de uma normatização das ações na vida em sociedade. Através dessa doutrina das virtudes proposta pela *Bildung*, cada indivíduo molda sua vontade a fins universais. A mencionada relação entre direitos e deveres surge nesse plano moral objetivo, pois segundo Hegel: “o homem, mediante o ético, tem direitos na medida em que ele tem obrigações e obrigações na medida em que ele tem direitos” (HEGEL, 2010, p. 173, §155).

Tal racionalidade das ações surge a partir dos costumes de um povo, expressos em um código de leis que rege a vida em sociedade em seus âmbitos social, político e administrativo. Hegel apresenta o *costume* como o “modo de ação universal” (HEGEL, 2010, p. 171, §151) dos indivíduos, representando a efetivação de um “hábito”, ou seja, a conformação dos indivíduos a uma “segunda natureza”¹⁷, posta em lugar da mera vontade natural. Essa segunda natureza adquirida pelo hábito, é a “alma, a significação e a efetividade” (HEGEL, 2010, p. 172, §151) do ser-aí dos indivíduos, que agora identificam-se com o *espírito vivo* na formação da vida social (Cf. HEGEL, 2001, p. 223).

A esfera na qual a liberdade encontra-se nessa perspectiva é a *eticidade* (*Sittlichkeit*), pois nela serão considerados os elementos formadores do espírito de um povo: seus costumes, seus valores, suas leis, suas instituições, seu idioma, sua religião, além de sua ciência e arte. O conceito de liberdade efetiva é o

¹⁷ Que é definido na enciclopédia nesses termos: “O hábito foi chamado, com razão, uma segunda natureza: *natureza*, porque é um ser imediato da alma; uma *segunda* [natureza] porque é uma imediatez *posta* pela alma, uma introjeção e penetração [Ein-und Durchbildung] da corporeidade, que pertence às determinações-de-sentimento como tais, e às determinidades da representação e da vontade enquanto corporificadas” (HEGEL, 1995, p. 169, §410).

bem vivente, na medida em que, como *efetiva (wirklich)*¹⁸, a liberdade significa a potenciação do indivíduo, que, dessa maneira, amplia os seus espaços de deliberação e ação. O âmbito no qual o indivíduo se determina é “o conceito de liberdade que se tornou mundo real e adquiriu a natureza da consciência de si” (HEGEL, 2010, p. 167, §142).

Na compreensão de Patten, três passos são importantes para desenvolver a ideia de liberdade, e consequentemente da *Bildung*, segundo o sistema hegeliano: a) primeiramente deve ser assumido que as capacidades, as metas e as atitudes de um indivíduo livre não são uma propriedade natural de todos, mas derivados de seu processo de educação e socialização (*Bildung*); b) posteriormente, que é central para esse processo de formação o momento do reconhecimento, pois apenas em meio a uma comunidade de mútuo reconhecimento entre os indivíduos que os mesmos podem ser verdadeiramente livres; e, por fim, c) essa comunidade de reconhecimento mútuo somente pode ser estabelecida e assegurada se os indivíduos estiverem comprometidos com os princípios éticos derivados de instituições racionais (família, sociedade civil, Estado), pois o filósofo reconhece que essa é uma associação frágil, que somente pode manter-se se seus membros assumirem uma responsabilidade para com a coletividade (Cf. PATTEN, 1999, p. 102).

A *eticidade* apresenta, assim, a *efetividade do direito* e, portanto, da liberdade. Liberdade que é realizada nas instituições que compõem o todo social: a Família, a Sociedade Civil e o Estado, cuja análise será realizada a seguir.

3.2. A *Bildung* familiar na primeira instituição ética

Segundo Hegel, “A família, enquanto substancialidade imediata do espírito, tem por sua determinação sua unidade *sentindo-se, o amor*” (HEGEL, 2010, p. 174, §158). O conceito de amor é de extrema relevância na formação do sistema hegeliano, como bem pode ser visto nos escritos de juventude. Mas, o que entende Hegel por amor? No fragmento *O Amor (Die Liebe)*, provavelmente redigido pelo filósofo, segundo Knox (1948, p. 302), entre 1797-1798, em Frankfurt, encontra-se a seguinte definição:

o amor exclui toda contraposição, ele não é entendimento, cujas relações deixam o múltiplo sempre ainda um múltiplo e cuja

¹⁸ É necessário começar pela categoria do real ou da realidade. Hegel emprega essa categoria em dois sentidos, um fraco e outro forte. No sentido fraco, indica um fato empírico qualquer, um acontecimento como uma chuva, o nascimento de um indivíduo, uma batalha. Para esse sentido, emprega o substantivo *Realität*. No sentido forte, “realidade” – *Wirklichkeit* – indica sempre a realidade subjetual, ou melhor, intersubjetual. A verdadeira realidade está constituída pelos sujeitos, pelos seres históricos. A família, a sociedade civil, o Estado, não são *realität* e sim *wirkliche*. São verdadeiras realidades.

unidade ela mesma são contraposições; ele não é razão, a qual simplesmente contrapõe seu determinar ao determinado; ele não é algo limitante, nem algo limitado, não é algo finito; ele é um sentimento, mas não um sentimento singular; do sentimento singular, porque apenas uma vida parcial, não toda a vida, a vida rompe através da dissolução, até a dispersão na multiplicidade dos sentimentos, e para se encontrar neste todo da multiplicidade; no amor, esse todo não está contido como na soma de muitos particulares separados; [...] No amor o separado ainda é, mas já não como separado – como uno, e o vivo sente o vivo (HEGEL, 2008, p. 59-60).

Assim, uma das principais características do conceito de amor hegeliano é a exclusão de toda oposição, o que demarca o essencial da esfera familiar: a necessária unidade entre seus membros. Dessa forma, o amor consiste inicialmente no sacrifício da autonomia em favor da unidade da família, caracterizada por uma relação solidária de seus membros.

Por isso, o momento da família na *Filosofia do Direito* implica na consciência de não querer ser *uma pessoa para si*, pois nela o que o indivíduo é, forma-se a partir do reconhecimento mútuo dos membros. No entanto, Hegel salienta que na família esse reconhecimento não deriva da luta, mas do amor: cada membro traz em si sua individualidade, mas através do sentimento, o amor e a confiança, nega-a para afirmar-se na unidade.

Mas então, por que a *família* é vista como uma instituição ética, se não vigoram aqui os elementos da esfera do direito, na qual se efetivará a *liberdade*? Se considerarmos a análise feita pelo filósofo na *Fenomenologia*, a tomaremos como uma *comunidade ética natural* que

como conceito carente-de-consciência, e ainda interior, da efetividade consciente de si, como o elemento da efetividade do povo, se contrapõe ao povo mesmo; como ser ético imediato se contrapõe à eticidade que se forma e se sustém mediante o trabalho em prol do universal: os Penates se contrapõem ao espírito universal (HEGEL, 1988, p. 12).

Cabe salientar que a família está ainda ancorada no domínio natural, imediato, estabelecendo vínculos a partir do sentimento. No âmbito familiar não impera o direito. Como dito, cada indivíduo é enquanto membro, e não como personalidade livre e autônoma. Assim, qual sua relevância enquanto momento de uma *Bildung* para a liberdade, perseguida na *Filosofia do Direito*?

Segundo Hegel, a dependência mútua dos membros da família estabelece sua relevância enquanto formação dos mesmos, na medida em que apresenta a vida ética a partir de uma didática baseada no amor, e não no entendimento ou na razão. Como uma espécie de propedêutica, a família prepara o indivíduo para a vivência da liberdade efetiva, que apenas ocorrerá na esfera do direito, que lhe é posterior. A oposição entre família e direito está no fato de que a presença do mesmo significa a dissolução da família, o que é representado pelos dispositivos jurídicos do divórcio e da herança.

Hegel constata essa dinâmica ao analisar as figuras da família: 1) o matrimônio, considerado o conceito mais imediato da relação ética; 2) a propriedade e os bens familiares, ou seja, a constituição de um patrimônio familiar que garanta a realização externa da família – cabe salientar que a consideração de um patrimônio já implica o erigir do *direito familiar*; 3) a educação e dissolução do vínculo familiar, que estabelece o nexos com a esfera posterior de realização do espírito objetivo – a *sociedade civil* –, representando o ultrapassar desse momento de formação (Cf. HARRIS, 1997², 183).

A *Bildung* será então assegurada pela ação educativa da família. Nesse âmbito, Hegel pensa uma educação (*Erziehung*) cujos objetivos vão além da esfera familiar, pois compreende que os pais educam seus filhos tendo em vista a universalidade do espírito, e não seus interesses particulares. Assim como a história humana é perscrutada por uma *Razão na História*, a educação dada pelos pais, quase que inconscientemente, desenvolve nas crianças uma consciência voltada para a universalidade que as capacita para a vida em sociedade, como se desempenhasse o papel de uma *Razão na Educação*. Recorrendo mais uma vez a *introdução do sistema da ciência*:

Quanto à família, é antes negativa e consiste em pôr o Singular fora da família, em subjugar sua naturalidade e singularidade, e em educá-la para a virtude, para a vida no – e para o – universal. [*E conclui afirmando que:*] (...) somente como cidadão ele é efetivo e substancial, o Singular, enquanto não é cidadão e pertence à família é apenas a sombra *inefetiva* sem contornos (HEGEL, 1988, p. 13-14).

Por isso, a família pode ser posta como um dos momentos da vida ética e, por consequência, da *Bildung*, pois seu conteúdo formativo é tão necessário quanto seu ultrapassar. A experiência formativa ocorrida na família faz parte do itinerário pedagógico previsto por Hegel. O dissolver iminente da família implica na inalienável formação dos filhos, pois devem ser capacitados para constituir suas próprias famílias em meio às necessidades impostas pela complexa vida em sociedade.

Nesse sentido, a educação ocorrida na família é a primeira expressão de uma *pedagogia negativa* (Cf. RAMOS, 2000, p. 144-145), ou seja, de uma proposta pedagógica de negação dessa imediatividade natural em que se encontram as crianças – a segunda, como já foi analisado, é a escola, pois

Embora reconhecendo os diversos lugares, coextensivos ao espírito objetivo, da educação, Hegel sublinha que eles só podem cumprir seu papel pedagógico relativo fecundados por um meio cuja razão de ser e a própria educação, isto é, pela instituição escolar (BOURGEOIS, 2004, p. 112).

Ao destruir a unidade natural da família, a educação expressa a negação dessa imediatividade em prol da autonomia e da personalidade livre do indivíduo. Isso faz da dissolução da família um princípio ético no qual os indivíduos em formação são reconhecidos como pessoas de direito, cidadãos. Uma vez educados, esses cidadãos formarão suas próprias famílias, pondo-se em condição de pais que assegurarão a formação das futuras gerações (Cf. HEGEL, 2010, p. 184, §177), o que configura uma *negação da negação* a partir da necessária síntese do movimento dialético dessa pedagogia negativa.

A efetividade dessa educação determina a dissolução da família (HEGEL, 2010, p. 174, §160) e assegura a constituição de outras famílias, pois a partir da dissolução familiar o indivíduo toma consciência de que é uma personalidade livre que faz parte de uma família imersa em uma multiplicidade de famílias consequentes: a sociedade. A família tem assim um *telos* próprio: sustentar e educar os filhos para que se tornem cidadãos em *suas próprias famílias*.

Mas em que consiste essa educação? Qual seu conteúdo? Na perspectiva de Hegel, os pais ensinam, e por isso tem o direito de cobrar, *disciplina* aos filhos (HEGEL, 2010, p. 182, §174). Através da disciplina a vida ética é apresentada às crianças, que, ainda que com um sentimento imediato, irrefletido, particular e abstrato, pois “sem oposição”, tem seu primeiro contato com a mesma a partir do amor. E assim, ainda sem entender o porquê das obrigações para com o todo social, o indivíduo é levado a obedecer, sob o ardil pedagógico do amor e da confiança. A proposta é a de elevar sua consciência a partir dessa pedagogia negativa, configurada pela passagem do seu estado natural e imediato ao mundo das relações. Ao cumprir-se esse círculo, adquire o indivíduo “a capacidade de sair da unidade natural da família” (HEGEL, 2010, p. 182, §175). Cabe salientar mais uma vez que essa educação vem somar-se a educação institucional, exposta no capítulo anterior, na qual a disciplina adquirida nessa *Bildung* familiar surge como um pressuposto irrecusável.

No entanto, para que ocorra essa educação, deve ser estabelecido um direito dos pais sobre o arbítrio dos filhos. Ora, Hegel sabe e defende que nenhum ser humano pode ser propriedade de outro, mas explica que o mesmo pode ser responsabilidade de outro. Por assumir essa responsabilidade, os pais exercem um direito sobre o livre arbítrio dos filhos, já que a compreensão desses da liberdade é ainda imediata. O direito dos pais sobre os filhos possui uma finalidade pedagógica de, através da disciplina, educá-los. O que faz desse primeiro nível de educação um direito inalienável dos indivíduos e dever irrenunciável da família.

Dever porque a criança não possui condições de se compreender como membro de uma totalidade social, existindo como indivíduo que pensa existir por si mesmo, ainda sem condições de reconhecer em si mesmo a esfera pública como lugar natural do homem. Nesse sentido, é um dever desenvolver nas crianças a autonomia, a disposição moral e as virtudes, pois sem a base fornecida pela educação isso não seria realizável.

Direito por proporcionar à criança a realização de sua liberdade, o que implica não apenas em um fator de sobrevivência social, mas em uma realização ética e estética, própria do humano. Em sua estadia em Berna, o jovem Hegel redigiu *A Positividade da Religião Cristã* (*Die Positivität der christlichen Religion*), nessa obra já afirmava “o direito das crianças ao livre desenvolvimento das faculdades da alma” (HEGEL, 1978, p. 112), compreendendo que o homem não é, por sua natureza, tudo que deve ser, pois o que o homem deve ser, deve ser adquirido. Por isso, afirma Hegel ser um dos direitos essenciais da criança a educação (Cf. HEGEL, 2010, p. 82, §174).¹⁹

No entanto, seja como dever, seja como direito, a educação assume para o indivíduo em formação uma instância de mediação, situando-se entre a existência imediata da criança a partir do amor e confiança da família e sua inserção nas necessidades e responsabilidades da sociedade civil. Através dela a criança desperta para a realização integral de sua humanidade.

Isso porque, para Hegel, a criança é o homem em si, ou melhor, é o homem em pleno desenvolvimento de si, sendo a infância a primeira possibilidade da razão e da liberdade.²⁰ O que é primeiro *em si*, não está ainda em sua efetividade, mas em vias de efetivar seu conceito. Dessa forma, a educação é o momento da

¹⁹ Quanto a essa questão, aparentemente trivial, V. Hölsle chamará atenção a uma contraposição hegeliana a postura de Fichte, que defendia que “na perspectiva da teoria do contrato, apenas seres atualmente racionais são sujeitos de direitos, portanto, “não [se poderia] dizer que a criança tem um direito coercitivo à educação” (3,359). [...] Contra essa brutal concepção, Hegel, com razão, aponta para a potencial natureza espiritual das crianças” (HÖSLE, 2007, p. 584).

²⁰ Essa posição é assumida desde a *Fenomenologia*, quando o filósofo analisa a ação consciente, logo, responsabilizável, culpável, quando, curiosamente, afirma que “Inocente, portanto, é só o não-agir, – como o ser de uma pedra; nem mesmo o ser de uma criança [é inocente]” (HEGEL, 1988, p. 24), ou seja, mesmo a criança já é, ainda que *em si*, uma consciência que age.

alienação desse *em si* infantil, pois nela o indivíduo em formação produzirá a si mesmo. Essa *pedagogia da ruptura*²¹ proposta por Hegel enfatiza a alienação de si como momento do autocultivo, próprio da *Bildung*: ao negar aquilo que é *em si*, aparente e imediato, a criança transita ao que é *para si*, conquistando o que lhe é essencial e tornando-se consciente de suas relações. Apenas assim o indivíduo é para si (HEGEL, 2010, p. 62, §10, adendo). Por isso, Hegel compreende o ser infantil a partir da figura do adulto, o que ele é, mas apenas enquanto *possibilidade* (*Möglichkeit*). Cabe à educação transformá-lo em um adulto em *efetividade* (*Wirklichkeit*).²²

Na perspectiva hegeliana, a insatisfação da criança com seu estado imediato é o reflexo da necessária realização da *Bildung* no homem: a criança aspira a autoconsciência e a posse de si, pois urge tornar-se aquilo que é. A *Bildung* emerge como uma marca divina impregnada em seu ser, que faz a criança pressentir o mundo superior, o mundo das relações. Essa momentânea inconsciência infantil do que o mundo é, faz com que ele, o mundo, não seja o que realmente é, além de não auxiliar na compreensão do que indivíduo é em seu conceito, por isso somos necessariamente impelidos ao “mundo dos adultos” (HEGEL, 2010, p. 183, §175, nota).²³

Enquanto o sentimento da unidade imediata com os pais é o leite materno espiritual por cuja sucção as crianças se desenvolvem, sua própria necessidade [*Bedürfnis*] de se tornarem grandes, os educa. Essa aspiração, própria das crianças, a serem educadas é o movimento imanente de toda a educação (HEGEL, 1995, p. 76, §396, adendo).

Hegel compreende esse processo educacional como o aprendizado gradual da criança, que suprime e supera a exclusividade de sua própria subjetividade, elevando-se a um *devenir-adulto* (*Mannbarwerden*) a partir de uma coação pedagógica. O que implica que

a *educação*, segundo sua determinidade, é a suprassunção progressiva, que se manifesta, do negativo ou subjetivo; pois a criança é, enquanto [ela é] a forma da possibilidade de um indivíduo ético,

²¹ Pois, para Bourgeois, tal elemento destrutivo faz parte da proposta hegeliana: “o espírito da pedagogia hegeliana parece ser o que faz dela uma *pedagogia da ruptura*” (BOURGEOIS, 1990, p. 74).

²² Em Hegel a *Möglichkeit* e a *Wirklichkeit* estão relacionadas diretamente as ideias aristotélicas de *Potência* e *Atô*. Uma análise mais detalhada sobre a relação dessa terminologia hegeliana e sua relação com os conceitos metafísicos aristotélicos pode ser encontrada em FERRARIN, 2004, 105-128.

²³ O que para Hegel faz parte de uma mudança natural, própria do ser humano, que passa pelas *idades da vida*: o em-si da criança, a não-autonomia do jovem e o reconhecimento da necessidade e racionalidade objetivas do mundo no homem adulto, que segue assim “até a plena realização da unidade com essa objetividade”, ou seja, o ancião (Cf. HEGEL, 1995, p. 71, §396).

um [ser] subjetivo ou negativo cujo devenir-adulto é a cessação desta forma e cuja educação é a disciplina ou o repressão (HEGEL, 2007, p. 110).

Não por acaso, uma das principais críticas de Hegel recai sobre a pedagogia do jogo, e por um motivo bem simples: como proporcionar ao indivíduo em formação os estímulos necessários a seu devenir-adulto, se lhe apresentamos atividades e recursos didáticos que nada fazem a não ser acomodá-los a sua atual condição? A infância não vale já em si, mas apenas como momento a ser ultrapassado.

Por esse motivo deve-se declarar como um completo absurdo a pedagogia do jogo, que pretende saber que o que é sério deve ser levado as crianças como um jogo, e exige dos educadores que desçam ao nível da inteligência infantil, em vez de a elevar a seriedade da Coisa (HEGEL 1995, p. 77, §396).

As crianças devem ser educadas para a personalidade livre, para que se tornem pessoas jurídicas e constituam propriedade e família (Cf. HEGEL, 2010, p. 184, §177).

Nesse sentido, é curiosa a afirmação do filósofo de que as próprias crianças consideram sua condição infantil de pouca importância. Apela-se aqui ao conceito que cada indivíduo carrega em si, ao *homem* que cada criança traz em si, ainda que em possibilidade, cabendo apenas os estímulos adequados para que esse homem seja efetivado. Uma pedagogia infantilizada acaba por adormecer esse processo, gerando apenas apatia e desinteresse pelas relações substanciais do mundo do espírito, impedindo a consecução desse mundo e, conseqüentemente, a própria *Bildung* (Cf. HEGEL, 2010, §175, nota).

A criança não pode estar satisfeita em ser aquilo que é porque a vida ética que a realiza ocorre em um mundo espiritual, complexo, contraditório e relacional. A carência dessa fase infantil ocorre justamente na inconsciência desse mundo. A negação dessa negação é o caminho da *Bildung*, por isso, ao final, a dissolução da família é o marco da abertura do indivíduo ao universal na figura do cidadão (*bourgeois*) de um povo, de uma nação, a ser efetivada na instância da *Sociedade Civil-burguesa*. Mas essa passagem da família para a sociedade civil-burguesa pressupõe uma instância de mediação, a saber, a educação institucional ocorrida na escola. Esse é o momento institucional da *Bildung*, que prepara o indivíduo para a vida social a partir de conteúdos formais, cujo desenvolvimento objetiva a consecução da ideia do Estado.

3.3. O projeto educacional hegeliano

Sendo a educação institucional um percurso para a *Bildung*, na medida em que desenvolve os elementos fundamentais à formação de um indivíduo ético, autônomo, civilizado e cidadão, cabe agora compreender como tais princípios educacionais formam o indivíduo para sua realização histórica, pois “É na vida de um povo que o conceito tem, de fato, a efetivação da razão consciente-de-si e sua realidade consumada” (HEGEL, 2001, p. 222). Os *Discursos de Nüremberg* expressam a tentativa de objetivação dos ideais de uma *Bildung* institucional, ou seja, o que foi vislumbrado na *Fenomenologia* será efetivado a partir de instituições como a escola, nas quais ocorrerá o processo de objetivação do espírito no *mundo da cultura*.

Em seus *Gymnasialreden* Hegel reafirma a *Bildung* como o resultado do processo de desenvolvimento do espírito: o espírito absoluto, ao longo do processo histórico, compreende a si mesmo e a natureza, tornando-se livre, ou seja, autoconsciente.²⁴ No entanto, o homem, que é espírito e natureza, torna-se espírito completo através da mediação de uma *teoria da educação (Erziehung)*, a qual tem por objetivo a *Bildung*. Mas agora a *Bildung* não será exposta a partir da experiência da consciência em sua estrutura fundamental, mas em seu âmbito prático e objetivo.

Os *Discursos* salientam a função social imposta a *Bildung*, o que demanda a formulação de uma teoria da educação que a possibilite e realize. Por isso, ainda que o principal motivo dos *Discursos* seja a obrigação do filósofo enquanto reitor de expor aos representantes do Estado e aos pais e responsáveis, o que fora o ano escolar, aproveitara tais oportunidades para apresentar seu parecer sobre uma série de questões educacionais e de possíveis soluções as mesmas.

Ainda que não possa afirmar-se que tais escritos erijam uma teoria da educação hegeliana, o que é sempre bom salientar, esses *Discursos* apontam o papel que uma educação institucionalizada pode desempenhar na consecução dos ideais universais da *Bildung*. Ainda que esta institucionalização seja apenas uma parte do processo de formação humana, não configurando por si só a completa efetivação do mesmo, como expressou o filósofo em seu discurso ao reitor Schenk, de 1809, onde reconhece que “a influência das instituições é poderosa”, mas não deve ser supervalorizada, pois “o espírito do homem é ainda mais poderoso e a insuficiência daquelas pode ser completada e superada por este” (HEGEL, 1994, p. 24), ou seja, caso seja deixada apenas a mercê da educação institucional, a formação humana tende a ser insuficiente (Cf. HARRIS, 1997¹, p. 71).

²⁴ Como bem afirma na *Fenomenologia do Espírito*: “A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o espírito consciente-de-si na sua formação cultural” (HEGEL, 2001, p. 35).

Isso porque uma teoria da educação, que estrutura a instituição escolar, apenas traça as práticas de transmissão do saber enciclopédico tecido a partir do caminho que a humanidade trilhou até os dias atuais – o que implica no desenvolvimento de técnicas de ensino-aprendizagem, configuração de espaços propícios a aprendizagem, seleção de conteúdos e materiais didáticos, etc. Hegel será impositivo quanto a importância que a coletânea de saberes matemáticos, linguísticos, geográficos, históricos, políticos, bioquímicos, físicos e, principalmente, filosóficos, representa ao indivíduo em formação. Tais conteúdos devem ser apreendidos por esse indivíduo através de uma teoria da educação coerente e sistemática, o que expõe o teor pedagógico que o processo de formação deve possuir no ensino das novas gerações.

Dessa forma, Hegel compreenderá a teoria pedagógica como um instrumento necessário a *Bildung*, já que a posse da cultura (*Kultur*) é uma condição básica ao desenvolvimento do indivíduo em formação. O filósofo acredita que a *Bildung* é o processo através do qual “Um homem culto em geral na realidade não limitou a sua natureza a algo de particular, mas, pelo contrário, tornou-a apta para tudo.” (HEGEL, 1994, p. 44), mas isso somente é possível pela apreensão do tesouro cultural produzido até então.

Embora não seja *o que se conhece*, mas *o como se conhece e as capacidades de servir-se desse conhecimento*, o elemento vital desse processo, a seleção do conteúdo e a sua transmissão são questões relevantes, sendo impostas ao processo de formação. A *Bildung* configura-se como uma capacidade crítica e especulativa na qual o indivíduo é capaz de vislumbrar o todo a partir do relacionar das partes. E essa é a forma por meio da qual o espírito torna-se consciente de si mesmo no constante superar do imediato estado natural, corporificado na cultura que se lhe antepõe e na qual se aliena (Cf. HEGEL, 1994, p. 34-35).

Nesse sentido, a *Bildung* é um processo em que há a presença constante de uma angústia de aperfeiçoamento e mudança, pois é característico do homem culto o fato de estar em um processo reflexivo, imerso em um conhecimento voltado para si mesmo. E é aqui que entra a relevância da seleção de conteúdos para uma demarcação da ciência, enquanto uma lógica de argumentação do conhecimento científico, identificando o ponto de ruptura com o senso comum, o que em termos hegelianos representa a ruptura do estado natural para o elevado estado cultural próprio da *Bildung*.

Porém, não posso incorrer no erro de identificar as reflexões filosófico-educacionais hegelianas com os modelos sociais e educacionais promotores de formação pragmática e utilitária, pois a proposta é dar as bases necessárias para formulação de um currículo escolar cuja principal tarefa é fazer éticos os homens, levando-os a romper com o natural, transformando essa sua primeira

natureza em uma segunda natureza ou saber incorporado, de caráter espiritual (Cf. HEGEL, 2010, p. 56) – o que marca sua crítica a teorias pedagógicas como a de Rousseau, ainda que o francês rompa com o utilitarismo escolar, Hegel a compreende como forma de “educação negativa”, pois o natural é transcender o estado natural, e não preservá-lo, ou pior, regressar a ele. O que foi exposto já na *Fenomenologia*, onde o filósofo dirige claramente uma dura crítica à postura rousseauiana:

Enfim, se a consciência simples exige a dissolução de todo esse mundo da inversão [...] a exigência desse afastamento não pode ter a significação de que a razão abandone de novo a culta consciência espiritual a que chegou, que deixe a extensa riqueza de seus momentos afundar de volta na simplicidade do coração natural, ou então recair na selvageria e na vizinhança da consciência animal, – a que chamam “natureza” e “inocência”. Ao contrário: a exigência dessa dissolução só pode dirigir-se ao espírito mesmo da cultura, para que de sua confusão retorne a si como espírito e atinja uma consciência ainda mais alta (HEGEL, 1992, 58-59).

Por isso defenderá uma teoria da educação que amplie o *círculo de visão* da juventude em formação, proporcionando essa tão necessária passagem ao mundo espiritual.

Já quando inserida nos anos da aprendizagem a juventude reconhece com alegria como, com as lições, se abrem ao seu espírito novas representações, conceitos, verdades; percebe com gratidão este prolongamento gradual do seu círculo de visão, esta abertura do conteúdo e sentido, antes apenas pressentido, da vida natural e espiritual (HEGEL, 1994, p. 22).

Nesse sentido, encontramos em Hegel uma educação voltada para um processo de autoconscientização, na qual o homem possa fazer-se a partir de um projeto universal, marcado pelo retorno a si mesmo do espírito absoluto, que é proposto de forma racional e livre.

O ser humano é inconcluso, e enquanto inconcluso precisa humanizar-se, o que abre a possibilidade de ser livre, de construir-se a si mesmo, mas, ao mesmo tempo, o torna um ser responsável por si mesmo, pois nele o projeto hegeliano de desvelamento do absoluto se efetiva. Mas esse processo não pode prescindir do ideal de uma autoformação do educando centrada na auto-responsabilidade, pois

Mas para que o ensino dado na escola dê frutos para os estudantes, para que estes, através desse ensino, façam progressos efetivos, para tal é tão necessária a sua própria aplicação pessoal como é [necessário] o próprio ensino (HEGEL, 1994, p. 45).

Enfim, para Hegel, a educação institucional configura um exercício racional necessário à *Bildung*, mas sua principal função ainda é a de fomentar o autocultivo característico da mesma. Por isso, é importante salientar que em nenhum momento a perspectiva escolar hegeliana aproxima-se de uma razão instrumental²⁵, que considera a escola mais um mecanismo ideológico do estado (Althusser), pois a razão em Hegel é absoluta e histórica, nunca desvinculada do real, o que faria do âmbito escolar uma parte do todo. O ideal sempre é o de desenvolver nos indivíduos em formação o *autocultivo* característico da *Bildung*, que na *Fenomenologia* foi representado pelo “saber [que] conhece não só a si, mas também o negativo de si mesmo, ou seu limite” (HEGEL, 1992, p. 219).

Dessa forma, a teoria da educação promotora da *Bildung* é a que promove a formação da totalidade do humano, o que além da capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética (Cf. HEGEL, 1994, p. 44). A compreensão de Hegel de que o espírito universal requer que cada indivíduo se ultrapasse enquanto vivente, enquanto desejo impulsionado pela natureza que ele também é, para vir a ser espírito completo, universal, que sabe quais são as suas necessidades e, por isso, sabe conter-se, limitar-se, representa o traço mais próprio de sua concepção de formação cultural.

Hegel propõe nesse sentido a formação para a autodeterminação inteligente da vontade, ou seja, a conformação da vontade particular para com a vontade universal, o que envolve guiar-se por princípios racionais e pelas tendências que concordam com a razão, a fim de que a vontade não permaneça determinada,

²⁵ Segundo Wellmer: “Uma forma de racionalidade que caracterizam [...] pela confluência de racionalidade formal e racionalidade instrumental. A racionalidade formal se exterioriza no impulso de produzir sistemas, unitários e sem contradições, de ação, explicação e conhecimento. Segundo Adorno e Horkheimer, essa força da razão é capaz de instaurar unidade e consistência, ao que se refere o conceito de racionalidade formal, surge das condições básicas de todo pensamento conceitual: na medida em que o pensamento, o uso da linguagem, estão vinculados à lei de não contradição – considerada quase como núcleo de racionalidade necessariamente operante em todas as culturas enquanto formas de interação simbólica mediada –, já se instala em todas as realizações cognoscitivas e modos de operar dos homens, desde seu começo, essa pressão que os força a estabelecer consistência e ordem sistemática no saber e no fazer. A razão, encadeada à lei de não contradição, já está encarada desde sempre para a racionalização formal e a sistematização do saber e do fazer. Pensar, no sentido do iluminismo, é produzir ordem científica e unitária, e deduzir conhecimentos factuais a partir de princípios, já se interpretam estes como axiomas arbitrariamente estabelecidos, ideias inatas, ou abstrações de grau superior... As leis lógicas instauram as relações mais gerais no sentido da ordem, e o definem. A unidade se encontra na unanimidade. O princípio de contradição é o sistema in nuce... A razão nada acolhe senão a ideia de unidade sistemática, o elemento formal de um sólido sistema conceitual. A difícil tese de Adorno e Horkheimer é então a de que a racionalidade formal, em último termo, significa o mesmo que racionalidade instrumental, isto é, uma racionalidade “coisificadora” que aponta para o controle e manipulação de processos sociais e naturais” (WELLMER, 1993, p. 139-140).

seja por impulsos, seja por coações externas. Por isso o processo educativo é a tomada de consciência da necessidade de limitar meus impulsos para me realizar como ser ético:

Já a formação geral está, segundo a sua forma, ligada, do modo mais íntimo, à formação moral; pois não devemos de modo nenhum limitá-la a alguns princípios e máximas, a uma honradez geral, a uma boa intenção e disposição moral honesta, mas antes acreditar que só um homem com uma boa formação geral pode ser também um homem com formação moral (HEGEL, 1994, p. 49).

Dessa forma, com o objetivo da *Bildung* já estabelecido, cabe então saber como será executado. Hegel estabelecerá em seus *Discursos* quais elementos uma teoria da educação deveria possuir para realizar tal objetivo, elementos esses que não são apenas pensados e conceituados, mas experienciados e testados no desempenhar de suas funções nesse período em Nüremberg, pois, como tudo em Hegel, não é proposto algo que *deve ser*, mas que algo que *é*: a *Bildung* é real, objetiva, concreta, histórica.

Embora não deixe de ser minha interpretação sobre as ideias pedagógicas hegelianas²⁶, creio que podemos elencar como elementos vitais dessa proposta os seguintes tópicos²⁷: 1) o papel a ser desempenhado pela instituição escolar, 2) o desafio dos professores enquanto transmissores do ideal da *Bildung*, 3) a formulação de um currículo escolar no qual os estudos clássicos assumam uma posição estratégica e vital, e 4) o necessário relacionar entre disciplina e moral na educação. A partir da análise desses tópicos, defendo aqui que os *Discursos* apresentam elementos essenciais para que a *Bildung*, em seu viés institucional, efetive-se e possibilite aos indivíduos tornarem-se membros da sociedade civil-burguesa e, conseqüentemente, cidadãos do Estado.

²⁶ Pois como bem afirma Pleines, “o intérprete [*de uma teoria da educação em Hegel*], portanto, se vê obrigado a recolher, na obra completa, anotações isoladas, dispersas, ocasionalmente rapsódicas e reuni-las à maneira de um mosaico, antes de tirar delas as suas conclusões” [*Colchetes acrescidos por mim*] (PLEINES, 2010, p. 13).

²⁷ Esses tópicos podem ser contextualizados através da exposição realizada por T. Pinkard sobre a passagem de Hegel por Nüremberg, no capítulo 7 de sua biografia do filósofo, intitulado “*A respeitabilidade de Nüremberg*”, pois os detalhes biográficos desse momento da vida de Hegel permitem compreender suas motivações e seus objetivos ao redigir os discursos. No entanto, como meu objetivo não possui esse caráter biográfico, centro nos argumentos presentes nos discursos como forma de apreender uma possível teoria da educação hegeliana. Assim, para maiores informações sobre a redação dos discursos, Cf. PINKARD, 2002, 347-424.

3.3.1. A *Bildung* e a instituição escolar: o modelo hegeliano de escola

Em discurso proferido em 1809, por ocasião do fim de seu primeiro ano à frente do Ginásio de Nüremberg, Hegel afirmara que o bom funcionamento dos povos pressuporia dois ramos primordiais: 1. *uma boa administração da justiça* – que receberá especial atenção na esfera da sociedade civil-burguesa, na *Filosofia do Direito*, como ver-se-á mais a frente – e, 2. *bons estabelecimentos de ensino*, pois, segundo Hegel, “não há outros cujas vantagens e os efeitos o homem privado dê conta e sinta de forma tão imediata, próxima a pormenorizada” (HEGEL, 1994, p. 27), o que complementa mais tarde em outro discurso, reafirmando a responsabilidade da família no processo de formação, pois

os tesouros interiores que os pais dão aos filhos, através de uma boa educação e pela utilização de estabelecimentos de ensino, são indestrutíveis, e mantém o seu valor em todas as circunstâncias; é o melhor e mais seguro bem que podem proporcionar e deixar aos filhos (HEGEL, 1994, p. 76).

Em Iena, Hegel já refletiu sobre uma educação vinculada a vida ética dos povos, de forma que em seu artigo *Sobre as Maneiras Científicas de tratar o Direito Natural* (*Über die Wissenschaft Behandlungsarten des Naturrechts*), de 1802, já anunciara ser a criança, indiscutivelmente o principal sujeito da educação, pois representaria “a forma da possibilidade de um indivíduo ético” (HEGEL, 2007, p. 110), demarcando o vínculo da educação com a vida pública.

Uma educação vinculada a vida ética implica na estruturação de uma sociedade de cidadãos conscientes e participantes, o que o filósofo expõe nos seguintes termos:

a respeito da educação, [é o que] um pitagórico respondeu, quando alguém lhe perguntou qual seria a melhor educação para seus filhos: “É que tu faças dele um cidadão de um povo bem organizado” (HEGEL, 2007, p. 111; Cf. HEGEL, 2010, p. 172).

A proposta hegeliana de uma educação para a cidadania perpassa toda sua obra, que tem como culminância a vida ética (Cf. PERTILLE, 2005, 190), efetivada nos conceitos de sociedade civil-burguesa e de Estado; e, como já foi mencionado anteriormente, opõe-se a proposta original de Rousseau, no *Emílio ou da Educação*, pois Hegel atribui a educação o objetivo de superar o estado

natural, vinculado a esfera da família, abrindo-se a vida cultural e suas instâncias. Apenas uma teoria da educação que objetiva efetivar os ideais da *Bildung* pode fazer do homem o que ele deve ser: um ser que se realiza no ultrapassar do natural para o cultural, ou para o ético. Por isso, uma das principais preocupações deve ser a formulação de um modelo de escola apropriado a esse projeto. Hegel afirmou que “A escola encontra-se, de fato, entre a família e o mundo efetivo e constitui o elemento mediador de ligação, de passagem daquela para este” (HEGEL, 1994, p. 61).

Note-se que a *Bildung* é uma tarefa universal, pois faz parte da própria condição humana, no entanto uma teoria da educação é algo que ocorre dentro de um sistema escolar, formatado a partir das escolhas que um governo assume na gerência de suas instituições escolares. Pensar um modelo de escola²⁸ que possibilite a *Bildung* dos indivíduos é tarefa do Estado, que deve conformar o mesmo não apenas a “uma palavra”, ou a uma teoria abstrata sem vinculações com a realidade cultural, como advertira Herder, mas a realidade de seu povo, o que implica na consideração de elementos históricos, sociais, linguísticos, econômicos, geográficos, climáticos, etc. (Cf. HERDER, 1995, p. 35).

A figura de Herder é aqui essencial, pois com sua compreensão de que um povo possui uma identidade cultural única forneceu aos pensadores do século XIX as bases para um *historiocentrismo*, do qual Hegel é um dos principais herdeiros. Isso permite compreender porque Hegel reconhecia o governo prussiano como responsável pelo “aperfeiçoamento das escolas alemãs”: para o filósofo, na medida em que o governo assume a proposta de reforma, leva em consideração as especificidades da realidade de seu povo, principalmente em sua perspectiva institucional, e não apenas teórica, formulando um modelo de escola centrado na formação humanística, progredindo do particular ao universal, esse mesmo governo opta pela efetivação do projeto universal da *Bildung* e, conseqüentemente, da vida ética.

A busca pela efetivação desses ideais foi declarada no discurso proferido em 1809, no qual o filósofo aproveita o fato do recém-criado Ginásio de Nüremberg ter completado seu primeiro ciclo escolar em sua gestão. Hegel analisa como se deu a participação do estabelecimento no sistema educacional prussiano, em seus avanços e dificuldades, pois “Porque a própria coisa acaba de nascer, a sua substância ocupa ainda a curiosidade e as considerações mais reflexivas” (HEGEL, 1994, p. 28).

²⁸ Quando discuto um “modelo de escola”, tenho em foco um modelo que vá além de sua concepção arquitetônica. Assim como Young (2007) considero necessário a esse modelo o esclarecimento de três questões: 1) quais os propósitos desse modelo de escola; 2) como esse modelo de escola pretende dar aos alunos o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente terão em casa; e 3) como esse modelo de escola estabelecerá a diferenciação entre conhecimento escolar e o não-escolar.

A questão que o discurso hegeliano de 1809 suscita é a formatação de um modelo de escola que possibilite ao indivíduo as bases fundamentais para o autocultivo próprio da *Bildung*, ainda que reconheça o caráter parcial da formação escolar, configurando um dos momentos da formação humana proposta pelo filósofo, já que “O juízo proferido pela escola não pode, tão pouco, ser algo de acabado quanto o homem nela não está acabado” (HEGEL, 1994, p. 65).

Por isso, depois de um breve comentário acerca do convite “para apresentar em um discurso a história do Ginásio no passado ano e mencionar aquilo que seja adequado para relação do público com o mesmo”, Hegel aponta alguns elementos acerca da vantagem reconhecida de uma “nova instituição escolar”, favorecida pela “necessidade de modificação” (HEGEL, 1994, p. 27).

O “novo estabelecimento”, alude Hegel, não abriu mão da história dos estabelecimentos de ensino precedentes, evitando assim o risco de tornar-se algo “passageiro” e “experimental”, pois aproveitou das experiências passadas para consolidar seus ideais. Hegel expõe no discurso de 1809 algumas “ideias gerais” provenientes de sua vivência, ou seja, das “múltiplas atividades” exercidas por seu cargo nesse período. O trabalho realizado no Ginásio de Nüremberg não configura, dessa forma, um espaço para o teste de teorias educacionais, mas sim para a consolidação da proposta neohumanista de reforma educacional assumida por Hegel. Eis uma postura importante para que a instituição escolar constitua-se como momento efetivo da *Bildung*: não ser uma experiência, mas sim a objetivação de uma estrutura previamente pensada.

Ela não pode ser o momento da formulação de uma teoria da educação, mas de sua realização. Uma teoria da educação pode ser vislumbrada em duas perspectivas fundamentais: sua formulação e sua aplicação. É obvio que pensar a formulação de uma teoria implica em um processo de elaboração, ampliação e revisão contínuos²⁹, mas desse processo sempre deve derivar uma teoria aplicável, que garanta o ensino-aprendizagem. Por isso, Hegel constata em seu discurso que a instituição escolar possui um pressuposto irrenunciável:

A instalação de uma instituição está concluída antes de ter formado o seu tom e espírito; mas é igualmente essencial para a sua completude que aquilo que, de início, é o seguimento de uma ordem, se torne num hábito e que se forme e fixe uma atitude interior uniforme (HEGEL, 1994, p. 42).

²⁹ Cabe salientar que os momentos de ampliação e revisão são recorrentes na constante reelaboração de um modelo escolar. A instituição escolar nunca deve ser algo estático, pois deve educar o indivíduo para agir sobre sua realidade em constante atualização, já que, segundo Hegel, o indivíduo em formação sempre será filho de seu tempo (Cf. HEGEL, 2010, p. 43).

No entanto, para o filósofo tal modelo deveria cumprir com aquilo que entende como sendo a função da escola nesse projeto, que pode ser dividida nas três esferas responsáveis diretamente pela concretização do ideal da *Bildung*:

1. A instituição escolar deve proporcionar a todos a educação, ou seja, deve zelar pelo *princípio de publicidade do saber*, eis seu propósito. Todos devem receber os meios para aprender o que lhe é essencial como homens e o que lhes é útil para sua condição social (Cf. HEGEL, 1994, p. 30), ou seja, o ideal de uma educação para todos, tão em voga no cenário pós-revolução francesa, permanece latente no pensamento pedagógico hegeliano.³⁰ A escola, assim, assume uma função social de extrema importância, pois está a serviço daqueles “que até agora sentiram a falta de algo melhor” (HEGEL, 1994, p. 30).

Dessa forma a escola pode ser considerada corresponsável pela estruturação social do Estado – o que em Hegel significa a efetivação de um estado ético –, pois, como dirá em seu discurso proferido em 1811, é ela responsável pela qualificação dos funcionários públicos³¹, logo pelo efetivar da ideia de Estado na realidade social – Condorcet complementarmente afirmando que “O país mais livre é aquele no qual o maior número de funções públicas pode ser exercido por aqueles que só receberam uma instrução comum” (CONDORCET, 2008, p. 36), ou seja, o país no qual a educação fundamental seria fornecida a todos e os capacitaria à participação política e social, ou, como Hegel argumenta, formaria para as “relações efetivas”:

A escola não fica apenas por este efeito geral; ela é também um estado ético particular em que o homem se demora e no qual adquire uma formação prática, habituando-se a relações efetivas. É uma esfera que tem uma matéria e um objeto próprios, os seus castigos e recompensas e que constitui, efetivamente, um degrau essencial no desenvolvimento do caráter ético no seu todo (HEGEL, 1994, p. 61).

³⁰ É nítida a relação do discurso hegeliano com a proposta de Condorcet, que descrevera em suas Cinco Memórias sobre a Instrução Pública esse ideal: “A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos. [...] As leis pronunciam a igualdade de direitos. Só as instituições de instrução podem tornar essa igualdade real. Aquela que é fixada pelas leis é ordenada pela justiça; mas somente a instrução pode fazer que esse princípio de justiça não fique em contradição com aquele que prescreve não atribuir aos homens a não ser os direitos cujo exercício, conforme a razão e o interesse comum, não firmam os direitos de outros membros da mesma sociedade” (CONDORCET, 2008, p. 17 e 37).

³¹ Na *Filosofia do Direito*, Hegel chamará a atenção a essa formação, ao considerar que “No comportamento e na cultura dos funcionários reside o ponto em que as leis e as decisões do governo atingem a singularidade e se fazem valer na efetividade” (HEGEL, 2010, §295, p. 276, nota). Essa formação é decisiva para atuação do Estado, pois “Os membros do governo e os funcionários do Estado constituem a parte principal do estamento mediano, em que recaem a inteligência cultivada e a consciência jurídica da massa de um povo. Que ele não tome a posição isolada de uma aristocracia e que a cultura e a habilidade não se tornem um meio do arbítrio de uma dominação é o que efetivam, de cima para baixo, as instituições da soberania, de baixo para cima, os direitos das corporações” (HEGEL, 2010, §297, p. 277).

2. Essa primeira função escolar seria corroborada por uma segunda: a garantia do ensino das “ciências e a consecução de habilidades e práticas mais elevadas” aos indivíduos em formação. Caberia à escola a formação científica que cada cidadão deve aprender para sua efetiva participação na vida social. Note-se que nem todos chegarão ao ensino superior, mas a formação ginásial deve garantir a todos as bases necessárias para tal, ou seja, deve garantir uma formação básica sólida que garanta aos indivíduos oportunidades de crescimento e participação, proporcionando ao indivíduo em formação a obtenção de “conhecimento poderoso” (Cf. YOUNG, 2007, p. 1294), raramente fornecido em casa.

Alguns poderiam criticar a universalidade dessa função da escola, assim como sua legitimidade, já que a um desinteresse natural da juventude para com o conhecimento científico do currículo escolar, abrindo espaço para questionar a necessidade e a validade da “imposição” desses saberes e valores ao indivíduo em formação. Contra esse argumento, rechaçado veementemente pelo filósofo, argumenta-se que

se a teoria abstrata da ciência parece não se relacionar bem com a frescura concreta da jovem plenitude de vida, em contrapartida, o homem apercebeu-se do que é apenas sonho e brilho da vida e do que é a sua verdade; ele experimentou que são os tesouros da sabedoria antiga, cedo implantados no seu coração, que nos sustentam em toda a mudança de circunstâncias, que nos fortalecem e suportam; ele experimentou como é grande o valor da cultura em geral, tão grande que um antigo diria que a diferença entre um homem culto e um inculto é tão grande como a diferença entre o homem em geral e uma pedra (HEGEL, 1994, p. 22-23).

Encontra-se aqui a crença hegeliana de que a ciência não está desvinculada da vida, motivo pelo qual todo cidadão deve dominar-lhe as bases. Na *Fenomenologia*, Hegel já havia informado que a ciência é algo próprio do homem, logo acessível a todos, o que faz o ensino das ciências na escola um dos momentos vitais de uma teoria da educação, logo de um modelo de escola. Nela os indivíduos serão apresentados à ciência.

3. Por fim, a conservação do “estudo das línguas antigas” garantirá essa apreensão, estabelecendo a necessária diferenciação entre saber escolar e não-escolar – embora essa seja uma função específica da instituição ginásial da qual Hegel era reitor, o filósofo dá-lhe status universal. Para o filósofo a formulação de um currículo escolar deve oferecer aos educandos a possibilidade de apreender os fundamentos e desenvolvimentos do espírito absoluto, o que remonta a uma apreensão da cultura greco-romana, na qual a ciência ocidental fixou suas

bases. Dessa forma, a escola seria o local onde os indivíduos poderiam estabelecer o contato com tais fundamentos, a partir do estudo das línguas clássicas. Mais adiante, em um tópico específico desse capítulo do presente estudo, analisarei a defesa hegeliana do estudo das línguas clássicas nos *Discursos*, por ser esse um dos pontos principais da proposta neohumanista assumida por Hegel.

Antes, cabe compreender como Hegel pensava ser possível assegurar que a escola cumprisse com tais funções, começando por sua responsabilidade de fornecer o ensino básico a todos. No entanto, cabe salientar que essa não era nem de longe a realidade alemã no XIX. Kant já havia denunciado em suas lições *Sobre Pedagogia (Über Pädagogik)*, ministradas entre os anos de 1776 a 1787, o diminuto número de Institutos de Educação, assim como de alunos nos mesmos. Segundo o filósofo, tais institutos

na verdade, são caríssimos e a simples montagem desses colégios acarreta grandes despesas [...] Os edifícios necessários, o pagamento dos diretores, dos supervisores e dos serviçais, absorvem metade do orçamento [...] Por isso também é difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos, participem nesses institutos (KANT, 1996, p. 30-31).

O relato kantiano diz respeito ao caráter seletivo que a educação institucional alemã possuía na virada do século XVIII ao XIX, e demonstra a consciência dos pensadores quanto às condições materiais a serem enfrentadas para uma reforma no sistema de ensino. Para Alves (2005, p. 94-95), a denúncia de Kant evidencia uma insuficiência da educação doméstica (família), que por sua vez seria suprida pelos Institutos de Educação, dedicados a essa função complementar, mas o alto custo de manutenção desses estabelecimentos restringia drasticamente seu acesso às camadas mais pobres do povo alemão.

Hegel não ficou alheio a essa realidade nos *Discursos*, reconhecendo que “ainda há muito a desejar e a fazer, e que os males de que as escolas elementares [...] padecem são incuráveis sem uma transformação no essencial” (HEGEL, 1994, p. 82). Nesse ínterim, nos discursos de 1811 e 1815, o filósofo apresentou algumas iniciativas que já estavam em trânsito durante sua gestão no Ginásio de Nuremberg: além de receber auxílios governamentais provindos dos impostos, o estabelecimento recebia doações filantrópicas que seriam voltadas tanto para manutenção e formação de acervos e instalações, quanto para formação de um fundo destinado ao apoio dos alunos necessitados:

é de citar que o fundo destinado ao apoio dos alunos necessitados do Ginásio e do estabelecimento de ensino prático ganhou

consistência e segura continuidade quanto à entrada permanente de verbas [...] Este ano as bolsas provenientes daquele fundo [...] foram concedidas e pagas aos alunos do Ginásio [...] Além disso, foram utilizados [...] na distribuição de livros e material escolar. A utilização adequada, a saber, em alunos verdadeiramente necessitados, vocacionados para o estudo, tornou possível uma ajuda mais considerável do que até aqui (HEGEL, 1994, p. 69).

Segundo Alves (2005, p. 109), em torno de uma dezena de estudantes necessitados foram beneficiados por esse fundo, o que em uma escala municipal não representa quase nada, mas ratifica a postura hegeliana de um modelo de escola que conceda, ou pelo menos busque conceder, a todos a educação fundamental necessária à consecução da *Bildung*. Dessa forma, o modelo de instituição escolar pensado por Hegel deveria, em sua essência, ser um espaço público, aberto as diversas camadas da população, que proporcionasse um momento mediador entre família e sociedade civil aos indivíduos em formação.

No entanto, para que isso ocorresse, dever-se-ia conformar esse espaço a um momento de mediação, ou seja, se o objetivo seria preparar o educando para a vivência da *Bildung*, e, conseqüentemente, para a vida em sociedade, um modelo escolar que assegurasse uma educação para a ciência e para a autonomia seria necessário. A segunda função a ser desempenhada pela instituição escolar, segundo Hegel, incorre na configuração de um espaço escolar de ampla liberdade intelectual no ensino, no qual a comunidade escolar possibilita aos diversos campos do saber o desenvolvimento de suas pesquisas e seu ensino:

O autêntico sinal da liberdade e da força de uma organização consiste em que os diferentes momentos que ela contém se aprofundam em si e perfazem sistemas completos, exercem a sua atividade e vêem-se exercê-la sem inveja e sem receio, e em todos são, por sua vez, partes de um grande todo (HEGEL, 1994, p. 31).

A harmonia proposta por Hegel aos momentos que constituem a escola dá uma boa visão do Hegel reitor/administrador, além de evidenciar sua leitura dialética da realidade. Cada ciência teria seu espaço garantido no ambiente escolar, desde que nunca esqueça que é parte de um todo. Da mesma forma, cada setor administrativo, cada função escolar, cada indivíduo da comunidade escolar, possui sua importância no grande conjunto que é a escola. A escola traz em si as marcas de uma realidade contraditória e complexa, pois configura, enquanto instituição histórico-cultural, a objetivação da ideia lógica, o espírito absoluto objetivado enquanto instituição.

Dessa forma a escola demarcará o momento do amadurecimento da criança, já que no âmbito familiar a criança age a partir de obediência pessoal motivada pelo amor, enquanto que no âmbito escolar seu comportamento passa a ser regido segundo o dever e a lei – o que será analisado a seguir ao analisar a profissão docente. O indivíduo em formação é estimulado a realizar a necessária passagem do singular ao universal, aqui representado pela comunidade de educandos, no qual aprenderá a respeitar aos outros, que de início lhe são estranhos, mas nem por isso detentores de menor respeitabilidade e confiança.

A escola é, portanto, a esfera mediadora que faz passar o homem do círculo familiar para o mundo, das relações naturais do sentimento e da inclinação para o elemento da coisa. Isto é, na escola começa a atividade da criança a receber, no essencial e de forma radical, um significado sério, na medida em que deixa de estar ao critério do arbítrio e do acaso, do prazer e da inclinação do momento; aprende a determinar o seu agir segundo uma finalidade e segundo regras; cessa de valer pela pessoa imediata e começa a valer por aquilo que realiza, a conquistar para si um mérito (HEGEL, 1994, p. 61).

Para Hegel, esse momento escolar possibilitará ao educando “ganhar a confiança em si mesmo na sua relação com eles – *os outros educandos* –, e, deste modo, a iniciar-se na formação e na prática das virtudes sociais” (HEGEL, 1994, p. 62). A escola seria então o ambiente no qual o indivíduo em formação adentraria na estrutura *sócio-lógica* do mundo efetivo:

a escola tem uma relação com o mundo efetivo, e a sua tarefa é preparar a juventude para o mesmo. O mundo efetivo é um todo consistente, ligado em si mesmo, de leis de organizações tendo como fim o universal. Os indivíduos só valem na medida em que se adéquam a este universal e agem em conformidade com ele, e esse mundo não se ocupa dos seus fins, opiniões e mentalidades particulares (HEGEL, 1994, p. 64).

No entanto, o filósofo não cairá no erro de pôr na interação social o propósito principal da escola, pois centra suas atenções na dialética-dialógica das ciências ou disciplinas curriculares que fornecem o conteúdo necessário a preparação para a complexa vida social que aguarda o indivíduo em formação. Por isso, no âmbito escolar, a liberdade de pensamento surge como condição *sino qua non* da *Bildung*, motivo pelo qual a ênfase hegeliana na autonomia das disciplinas curriculares no ginásio desempenha uma função de extrema relevância

no processo de formação do indivíduo, já que será o momento de encontro com as ideias e representações que regem a vida pública:

Na escola calam-se os interesses privados e as paixões do egoísmo; ela é um círculo onde as ocupações giram sobretudo à volta de representações e ideias. [...] O que se realiza na escola, a formação dos indivíduos, é a capacidade dos mesmos para pertencer a essa vida pública (HEGEL, 1994, p. 64).

A autonomia acarreta necessariamente um conhecimento de si, da realidade e dos outros, ao transportarmos essa perspectiva ao contexto escolar chegaremos a uma compreensão interdisciplinar do currículo, ou seja, a preocupação com a forma em que as disciplinas escolares compreendem-se e compreendem o todo no qual estão inseridas, pois disso depende o cumprir de seu propósito. A escola, na perspectiva de Hegel, não pode ser o lugar de uma ou duas ciências, mas de todas.³²

Para Hegel, a relação implica na compreensão positiva da contradição, que é algo intrínseco a toda forma de conhecimento. A *aufhebung* descrita em termos educacionais significa que o educando deve aprender a relacionar os diversos saberes proporcionados pelas ciências, apreendendo a transição de um a outro como um processo de progressão científica. Nesse ponto, o método dialético hegeliano, no qual a contradição deve ser considerada e trabalhada, como ele mesmo diz no primeiro volume da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio* (Cf. HEGEL, 1995, p. 163), ocorre como a própria alma motriz do pensamento e da própria ciência, por isso, a educação para ciência implica em um ensino que não é mais estático, pois ocorre por meio de contradições superadas e guardadas, como em um diálogo em que a verdade surge a partir da discussão e das contradições.

Uma proposição não pode se pôr sem se opor a outra em que a primeira é negada, transformada em outra que não ela mesma. Essas proposições se solicitam umas as outras, e, apesar de opostas, tendem a formar uma “unidade de contrários”, uma *grande síntese* (Cf. CIRNE-LIMA, 2003, p. 16). Hegel formula uma educação dialética, na qual, por sua interdependência, nenhuma das disciplinas curriculares pode existir sem estar em diálogo com as demais. Dessa forma, as disciplinas curriculares devem expressar essa estrutura dialógica por meio da *interdisciplinaridade*.

³² Heráclito, um dos pensadores mais relevantes para a compreensão da dialética hegeliana, reivindica uma formação na qual “Muita instrução não ensina a ter inteligência [...] Pois uma só é a (coisa) sábia, possuir o conhecimento que tudo dirige através de tudo” (HERÁCLITO, 1991, fragmentos 40-41, p. 55), o que expressa bem a crítica hegeliana a uma proposta educacional que busca saber muitas coisas sem saber o necessário: que tudo é um.

Sabe-se que Hegel é um crítico declarado do modelo educacional enciclopédico-iluminista, de certa forma precursor da vertente positivista na educação, por isso declara que o conhecimento das ciências e das artes não pode ocorrer no isolamento, ou na consideração particularizada das ciências, pois isso impossibilitaria sua apreensão do todo, caracterizando aquilo que T. W. Adorno chamou de semiformação (*Halbbildung*)³³, uma formação parcial, unilateral e insuficiente:

Habituo-nos em demasia a considerar cada arte e ciência particular como algo de específico; aquela a que nos dedicamos apresenta-se como uma natureza que, então, nós possuímos; as outras a que não nos conduzem, nem a nossa destinação nem uma formação anterior [apresentam-se-nos] como algo de estranho, em que a nossa natureza já não consegue penetrar (HEGEL, 1994, p. 44).

Para Hegel, a efetivação da *Bildung* está vinculada a aquisição de competências e habilidades³⁴ do indivíduo em formação que lhe permitam apreender o todo da ciência, ou seja, compreender a relação intrínseca existente entre os saberes, o que apenas uma educação interdisciplinar seria capaz de fornecer.

Nos *Discursos* de Hegel a formulação de um modelo de escola impõe uma série de temáticas caras a educação. A compreensão interdisciplinar das disciplinas curriculares proposta denuncia a perspicácia hegeliana na apreensão da realidade educacional de seu tempo, assim como a angústia por possíveis soluções a questões que influenciavam diretamente o cotidiano escolar, cuja necessária formulação impõe-se a alguém que estivesse em uma função como a que exercia nesse período, legando à escola contemporânea a necessidade de repensar suas bases.

Com sua proposta dialética e interdisciplinar reafirma o ideal da *Bildung*, de uma formação integral do indivíduo, que não encontraria na instituição escolar uma mera aglomeração de saberes particulares e desconexos, mas um espaço interdisciplinar capaz de formar um homem culto, apto para tudo (Cf. HEGEL, 1994, p. 44). Porém, a compreensão da sentença “apto para tudo”, não implica,

³³ Segundo Adorno: “Uma semicultura [ou semiformação] que por oposição à simples incultura [ou ausência de formação] hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada. [...] Contudo a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 183-184).

³⁴ Segundo Perrenoud, as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta (Cf. PERRENOUD, 1999, p. 26).

na visão de Hegel, a conclusão do processo de formação, indicado mais a realização do ideal proposto pela *Fenomenologia* de uma consciência que efetiva em si o “saber absoluto”.

A *Bildung* não se encerra na educação institucional da escola, não sendo a formulação de um modelo de escola a realização última da formação humana, que seria assim “necessariamente concretizável” por esse modelo, o que não passa de uma ilusão, como bem ilustra Hegel:

Mas, se o conteúdo objetivo do que se aprende na escola é algo já pronto há muito tempo, em contrapartida, os indivíduos que só agora são formados nesse conteúdo não são ainda algo pronto; não se pode completar totalmente esta atividade preparatória, a formação, mas apenas atingir um determinado nível (HEGEL, 1994, p. 64).

Tal questão salienta a preocupação hegeliana com a pedagogia de seu tempo, tema que o inquietava ainda no prefácio à primeira edição de sua *Ciência da Lógica*, redigido em 22 de março de 1812, onde critica a *miséria dos tempos*, que abre mão de uma formação humana em prol de uma educação pragmática e imediata:

Ao encontro dessa doutrina popular – *teoria crítica kantiana* – veio o clamor da pedagogia moderna – a *miséria dos tempos* –, que dirige os olhos [apenas] às carências imediatas; segundo a qual, como para o conhecimento a experiência seria o primeiro, assim também para o saber-fazer na vida pública e privada a profundidade teórica seria até mesmo nociva, e o essencial seria o exercício e a formação prática em geral, [para ela] unicamente o que seria aproveitável (HEGEL, 1992, p. 36).

Conhecer apenas o que é útil, sem saber estabelecer qualquer relação desse conhecimento com o mundo da vida, é o oposto da proposta da *Bildung*. A *formação cultural* implica em adentrar no mundo da vida no seu sentido mais elevado, ou seja, o conteúdo da *Bildung* é a própria cultura enquanto linguagem, lazer (estético), trabalho e relações humanas (ética/política). Por isso, esse teor pragmático da educação não pode impor-se como principal objetivo na formação do indivíduo, o que remete a proposta neohumanista assumida pelo filósofo.

Para Hegel, o que importava, tanto na formação ginásial quanto no ensino superior, era transmitir aos jovens o conceito de uma vida completa, o que so-

mente seria possível, em seu entender, nos *Studia humaniora*. Estudar os clássicos proporcionaria aos educandos, dentre outras vantagens, a necessária ligação da vida pública com a privada, fundamental para apreensão do universal. Os jovens compreenderiam a partir desse estudo que as leis e os deveres não se apresentam como princípios abstratos e sem sentido.

Dessa forma, a *Bildung* contrasta com o pragmatismo estreito das orientações pedagógicas que preferiam uma educação para o útil e imediato de uma profissão, em vez de proporcionar ao educando o tesouro inestimável de uma boa cultura geral. Hegel acreditava que uma formação fundada nos clássicos fornece um suporte sólido para a vida pública em todos os seus âmbitos, nesse sentido, não se pode esquecer a relevância dos ideais da cidade-estado grega e do estado de direito romano na formulação da ideia hegeliana de Estado.

Portanto, defende que mesmo a preparação para uma carreira profissional nos estamentos da sociedade civil-burguesa deve ter por fundamento a formação a partir da cultura clássica. Nos clássicos encontramos os elementos iniciais e as representações fundamentais das ciências ou, genericamente, daquilo que é *digno de ser conhecido* (Cf. HEGEL, 1994, p. 74). Por este motivo, são eles tão apropriados para a preparação destinada às ciências profissionais (Cf. PIRES, 1998, p. 895-896). Essa indissociável relação da *Bildung* hegeliana e o estudos dos clássicos passa a ser o objeto de análise no que segue.

3.3.2 A indissociável relação entre a *Bildung* e o estudo dos clássicos

Para Hegel, a educação institucional, enquanto momento da *Bildung*, deve formar para a universalidade. Esse ideal neohumanista é o principal fundamento da defesa hegeliana dos estudos clássicos que, não por acaso, surge como um dos principais tópicos dos *Discursos*. No discurso de 1809, Hegel expõe, quase que exclusivamente, a estrutura basilar a partir da qual erige o currículo do Ginásio de Nüremberg, assim como a função que o estudo dos antigos assume em tal projeto pedagógico.

Hegel também abre caminho para pensar um currículo que dê conta da realidade, e não se contente com ideias recebidas, mas relacione-as com seu mundo. Por isso, inicia o discurso informando à comunidade escolar que o estudo dos clássicos é a principal meta e espírito do ginásio (Cf. HEGEL, 1994, p. 28).

Clássico é tudo aquilo que manteve seu sentido e relevância formativa para além de seu tempo e espaço geográfico, configurando a verdadeira porta de entrada para uma formação universal. Para Hegel, o estudo dos clássicos constitui

a matéria-prima indispensável, a partir da qual os educandos adquirem a disciplina e a reflexão crítica, motivo pelo qual não deve ser considerado um mero exercício de leitura, sem relação para como o mundo do educando.

O intuito hegeliano de inserir os estudos clássicos no currículo do ginásio era o de conceder aos educandos um profícuo convívio com a universalidade das obras que guiaram a civilização ocidental em sua estruturação científica, estética, ético e política, pois é nas obras dos antigos que encontramos o conteúdo espiritual fundamental para a proposta da *Bildung*, a saber, a grandeza dos sentimentos, as virtudes, o patriotismo, os costumes e as leis, necessários a formação para a vida ética. Devendo a escola fornecer aos educandos todas as bases necessárias para o bom desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, Hegel pensa no estudo dos clássicos da literatura greco-romana como a melhor forma de transmissão e assimilação dos elementos fundamentais para esse ensino.

Como o currículo escolar, o conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo da escola (Cf. SAVIANI, 2008, p. 18), deve sistematizar o saber sobre bases sólidas, no entender de Hegel, deve fincar suas bases no “milagre grego”, principal acontecimento da civilização ocidental³⁵:

Desde alguns milênios é este o solo no qual assentou toda a cultura, do qual toda ela brotou e com o qual esteve em permanente conexão. Assim como as organizações naturais, plantas e animais, se desprendem da gravidade, mas não podem abandonar este elemento de sua essência, do mesmo modo toda a arte e brotaram daquele solo (HEGEL, 1994, p. 28-29).

Nessa perspectiva, a *Bildung* hegeliana ocorre na relação do indivíduo com o mundo clássico, no qual, Hegel faz questão de salientar, obtém a formação espiritual seu conteúdo, o que implica que o estudo das línguas clássicas não poderia ser tido como um mero acessório dispensável, ou um capricho, mas um elemento necessário do processo de formação.

Hegel é convicto disso, por isso critica aqueles que propõem rechaçar e eliminar os estudos clássicos do currículo escolar, alegando certa insuficiência e desvantagens dos princípios e instituições antigas. Com a *aufhebung* pedagógica em mente, o filósofo discorda veementemente dessa posição, por ser a cultura

³⁵ Cabe aqui salientar que, para Hegel, o mundo clássico diz respeito quase que exclusivamente aos gregos, como bem expressa nos Cursos de Estética: “No que se refere à efetivação histórica do clássico, quase não é necessário observar que devemos procurá-la nos gregos. A beleza clássica com a sua abrangência infinita do Conteúdo, da matéria e da Forma foi uma dádiva concedida ao povo grego, e devemos prestar honras a este povo por ter produzido a arte na sua suprema vitalidade. Os gregos, segundo sua efetividade imediata, viveram no afortunado centro da liberdade subjetiva autoconsciente e da substância ética” (HEGEL, 2000, p. 166).

greco-romana fonte primeva dos princípios e virtudes necessários à suas concepções de Ciência e de Estado (Cf. HEGEL, 1994, p. 74).

A defesa hegeliana do estudo das línguas clássicas, grego e latim, vêm ao encontro ao ideal da *Bildung* ao proporcionar aos indivíduos em formação a necessária relação para com os princípios da vida ética. O que justifica sua reclamação pelo ensino de latim ser tido como um estudo “extra”, ministrado apenas em centros específicos, e não como parte mais essencial do estudo em si. Salienta Hegel que o estudo do latim, por muito tempo, fora o “único meio de formação elevado oferecido aquele que não queria permanecer no ensino geral, totalmente elementar” (HEGEL, 1994, p. 29), tornando-se um elemento primordial à obtenção de conhecimentos “úteis para vida civil, ou que em si e para si tem valor” (HEGEL, 1994, p. 29). Tal condição faz de tal ensino um elemento essencial na formação para vida ética, devendo ser universalizado através da escola.

Ora, na época de Hegel defendia-se que seria o trato da própria língua nacional que deveria ser cultivado em lugar do latim, o que torna compreensível essa ardorosa defesa das línguas clássicas no discurso hegeliano, uma vez que não havia o consenso de que as mesmas configuravam um “meio formativo” fundamental. No entanto, Hegel entendia a urgência da situação em que se encontrava a língua alemã e a necessidade de sua consideração na formação de uma identidade nacional, pelo

sentimento de que um povo não pode ser visto como culto se não conseguir exprimir todos os tesouros da ciência na sua própria língua, e se nela não se mover livremente em qualquer conteúdo (HEGEL, 1994, p. 29).

O comprometimento hegeliano a essa causa ressoa ainda em Berlim, em suas *Lições sobre História da Filosofia (Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie)*, ao expressar a convicção de que “o homem só pode considerar-se verdadeiramente dono daqueles pensamentos que aparecem expressos na sua própria língua” (HEGEL, 1955, p. 166). A preocupação por parte dos intelectuais alemães era justificada pelo fato de que a realidade alemã, em meados do século XVIII, não possuía um universo de leitores expressivo, o que inviabilizava qualquer tipo de unificação cultural ou política. Na verdade, o universo de analfabetos era estimado em cerca de 80%.³⁶ Nessa época a população experimentava uma série de fragmentações, que vão desde a de caráter cultural e político, até a do ponto de vista linguístico, o que impossibilitava a universalização da *Bildung*.

³⁶ O número de leitores na Alemanha por volta de 1800 era pouco maior que 1% da população total, e segundo Jean Paul, escritor da época, o público era constituído por uns 300.000 leitores, algo que se poderia esperar de uma população que em sua maioria vivia no campo e era analfabeta (Cf. BOLLE, 2000, p. 258). O que explica o fato da *Fenomenologia do Espírito* demorar cerca de 20 anos para esgotar sua primeira edição.

Para que se tenha ideia, no século XVIII o idioma alemão não era usado em publicações oficiais, sequer era adotado nas cortes, salvo quando necessário para se dirigir a subalternos, gente do povo; mesmo com o declínio do latim, em boa parte do território germânico, fora o francês, a língua da *Enciclopédia*, assim como toda sua cultura, a língua eleita pela nobreza – inclusive pelo próprio monarca, Frederico II. (Cf. OZMENT, 2005, p. 138; MOURA, 2009, 159).

Dessa forma a defesa da língua alemã era algo necessário, sendo assumido pela classe média alemã através de intelectuais como Lessing, Goethe e Hegel, que era consciente do valor ontológico da linguagem e da necessidade de um povo em expressar em uma língua própria a interpretação de seu mundo:

Na linguagem, o homem é um elemento produtor e criador: esta é a primeira exterioridade de que o homem se reveste, a mais simples forma de existência de que adquire consciência; o que o homem se representa, representa-se também, interiormente, como falado. Pois bem, esta primeira forma aparece como algo estranho quando o homem se vê obrigado a expressar ou sentir numa língua estrangeira o que toca ao seu supremo interesse (HEGEL, 1955, p. 195).

Por isso, concedia importância à língua materna na consolidação de uma *Kultur* que identificasse o povo alemão, pois:

Parece ser uma pretensão justa, que a cultura, a arte e a ciência de um povo possam assentar nelas mesmas. Não nos era permitido acreditar, em relação à cultura do mundo novo, à nossa ilustração e aos progressos de todas as artes e ciências, que eles substituíram a infância grega ou romana, [e que]. Emancipados das suas antigas andadeiras podem finalmente assentar sobre seu próprio fundamento e no seu próprio terreno? (HEGEL, 1994, p. 31).³⁷

No entanto, essa “parece” ser uma pretensão justa, pois pode levar a um nacionalismo linguístico sem sentido e banir o estudo das línguas clássicas da formação do povo. Hegel sabe dos limites que a linguagem pode impor e o quanto essa radicalidade pode prejudicar o processo formativo ao furtrar ao educando o

³⁷ Esse ideal, próprio do século XIX, fora relatado por Elias, em sua obra *Os Alemães*: “Por algum tempo, o humanismo idealista do movimento clássico teve uma influência determinante nas iniciativas políticas da oposição da classe média alemã. De um modo geral, duas correntes da política da classe média podem ser reconhecidas no século XIX e começos do atual: uma idealista-liberal e outra conservadora-nacionalista. No início do século XIX, um dos principais pontos nos programas de ambas as correntes era a unificação da Alemanha, pondo fim à pluralidade de numerosos e pequenos Estados” (ELIAS, 1997, p. 26).

momento de uma alienação cultural, ou seja, a necessária “separação que procura em relação ao seu ser e estado natural” (HEGEL, 1994, p. 35). Nesse sentido, o conhecimento dos clássicos já contribui para que o indivíduo deixe seu estado natural e depare-se com as riquezas do espírito.

Na verdade, isso nada mais é que a consecução do projeto hegeliano de subsumir o particular no universal, na medida em que lança o educando para além de seu mundo, geograficamente e temporalmente, pondo no espírito jovem, ansioso por viver numa ilha distante com Robinson, “um mundo afastado e estranho” que lhe permita experienciar a alienação espiritual própria ao processo da *Bildung*. No entanto, esse processo não se encerra com esse encontro, a alienação só possui sentido com o retorno a si, ou seja, com a particularização do universal, representado pelo confronto realizado pelo educando, do saber dos antigos com o saber contemporâneo. Segundo Gadamer:

Cada indivíduo em particular que se leva de seu ser natural a um ser espiritual, encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância já existente, que, como o aprender a falar, ele terá de fazer seu. É por isso que cada indivíduo em particular já está sempre a caminho da formação e já sempre a ponto de suspender sua naturalidade, tão logo o mundo em que esteja crescendo seja um mundo formado humanamente no que diz respeito a linguagem e ao costume. Hegel acentua: nesse seu mundo um povo deu-se à existência. Ele trabalhou a partir de si mesmo e extraiu de si, o que ele é em si (GADAMER, 1997, p. 54).

Não por acaso, Hegel considera o domínio das línguas clássicas essencial para adentrar no universo cultural greco-latino, pois a tradução não o representa de forma suficiente. Na tradução a letra mata o espírito, e na *Bildung* “já não há letra, tudo é espírito” (LEBRUN, 2006, p. 116). Por isso Hegel afirma:

A língua é o elemento musical, o elemento da intimidade, que desaparece na tradução – o fino aroma pelo qual a simpatia da alma se dá a saborear, mas sem o qual uma obra dos Antigos apenas sabe como vinho de Reno que perdeu o cheiro (HEGEL, 1994, p. 35).

Por isso, traduções das obras dos antigos são como “às rosas de imitação, que podem ser análogas às naturais na forma, na cor, porventura também no perfume, mas que não atingem o encanto, a fragilidade e macieza da vida” (HEGEL,

1994, p. 33). Pensando nisso, ainda que não negue o *status* que a língua materna e as demais ciências devem possuir na *Bildung*³⁸, salienta a riqueza do latim e do grego, cuja cultura e sabedoria somente podem ser descobertas se estudadas e lidas no original³⁹:

Esta intimidade, com a qual a nossa língua nos pertence, falta aos conhecimentos que nós só possuímos em língua estrangeira; estes estão separados de nós por uma barreira que não deixa o espírito sentir-se neles verdadeiramente em casa (HEGEL, 1994, p. 29-30).

A *Bildung* é histórica, e a história é racional. Cada uma das grandes civilizações do ocidente representou com sua cultura um passo no caminho percorrido pelo espírito em seu autodesenvolvimento, por isso a compreensão dessas culturas, dessas sabedorias, é um passo importante do percurso pedagógico assumidos nessa fase da *Bildung*. Cada passo é incontornável, não há formação sem a apropriação por parte do indivíduo do legado das gerações passadas. Por causa disso, Hegel exige no currículo do Ginásio o estudo das línguas clássicas como a condição de fornecer aos alunos uma formação de excelência:

Admitamos, porém, como válido que, em geral, é de partir do excelente; então, para o estudo mais elevado a base tem que ser e permanecer, em primeiro lugar, a literatura dos Gregos e, em seguida, dos Romanos (HEGEL, 1994, p. 32).

Hegel, mais do que qualquer outro, sabia da relevância que os estudos dos clássicos possuíam na formação juvenil, pois desde a escola elementar até o tempo de sua formação acadêmica, no *Stift* de Tübingen, todos os seus estudos vinham embebidos desse “banho espiritual, o batismo profano”, que é cultura clássica, predominantemente helenística. Cedo o grego e o latim se lhe tornam tão familiares, que, pelo menos do ginásio em diante “falava em latim com os colegas, as dissertações escolares redigia-as estatutariamente nesta língua, que emparceirava até com o alemão, no seu diário pessoal” (PIRES, 1989, p. 891).

³⁸ Segundo Hegel, a educação institucional, antevista em seu todo, não finda no estudo dos clássicos, que apenas fundamentam o domínio dos demais conhecimentos, tais como: “o ensino da religião, a língua Alemã juntamente com a familiarização com os clássicos nacionais, Aritmética, mais tarde Álgebra, Geometria, História, Fisiografia – que compreende a Cosmografia, a História Natural e a Física –, Ciências Filosóficas Preparatórias; e ainda Francês, e também para os futuros Teólogos, Língua Hebraica, Desenho e Caligrafia” (HEGEL, 1994, p. 37).

³⁹ Hegel exaltarà na Ciência da Lógica a capacidade especulativa da língua alemã, mas nessa obra também reconhecerá que existem certos termos científicos que somente são compreensíveis e legitimados em uma determinada língua e tradição: “Muitas vezes ainda irá se impor a observação que a linguagem técnica da filosofia emprega expressões latinas para determinações reflexivas, ou porque a língua materna não tem expressões para tanto ou, quando as tem, como é o caso aqui, sua expressão lembra mais o imediato, ao passo que a língua estrangeira lembra mais o sentido reflexivo” (HEGEL, 2011, p. 98-99).

Isso porque a relação entre a língua e a cultura é inexorável, pois da mesma forma que a língua pode ser definida como um código simbólico através do qual mensagens são transmitidas e interpretadas, a cultura é também um código simbólico onde é transmitida e interpretada a identidade dos povos, pois a cultura de um povo, forma o seu mundo (Cf. AGRA, 2006, p. 2). O que Hegel pretende proporcionar aos educandos do Ginásio é a riqueza de uma educação vinculada aos grandes documentos da cultura ocidental, pois

O interesse do ensino se refere menos aos que estão ensinando que ao que está sendo ensinado, menos aos sujeitos reais como particularidade eventual a trazer posse da verdade, que a este objeto ideal onde o absoluto exige que ele possua sujeitos para se cumprir reflexivamente (BOURGEOIS, 1990, p. 19)

Para o filósofo, os grandes livros da literatura grega e os grandes livros da literatura romana descrevem a ciência e a cultura ocidental em seu começo, principal motivo de sua relevância no processo de formação. Tal *começo* recebe aqui o sentido de uma verdadeira gênese lógico-histórica, pois é a partir desse começo que a *Bildung* adquire suas bases e inicia seu desenvolvimento. Cabe salientar que para Hegel todo começo possui uma natureza dialética, pois é ele tanto um imediato, um pressuposto, um marco zero de onde se parte, quanto é um mediato, pois apenas no fim, no caso da vida ética almejada pela *Bildung*, é que o começo, a sabedoria dos antigos, será verdadeiro e efetivo.

Dessa forma, o conhecimento das línguas clássicas proporciona ao currículo escolar proposto por Hegel a familiarização com os grandes documentos literários da cultura greco-latina, proporcionando as bases para o estudo das ciências de seu tempo, pois tal estudo configura uma propedêutica à ciência, e já que sempre se deve começar pelo mais excelente: “em nenhuma outra cultura esteve unido tanto de excelente, digno de admiração, de original, de multilateral e de instrutivo” (HEGEL, 1994, p. 33).

Por fim, em seu último argumento, Hegel apresenta o estudo dos Antigos como uma imposição do destino – o Absoluto assim fora desvelado na cultura –, e se alguém reclamar dos esforços que se deve dispensar a tal estudo, que este cobre contas do próprio destino que não legou tal saber universal em sua língua materna (Cf. HEGEL, 1994, p. 34).

No entanto, ainda que o modelo hegeliano de escola, enquanto preparação para vida pública, erija seu currículo a partir dos princípios e virtudes elencados no mundo clássico, esse modelo deve assumir a tarefa de pôr o antigo em uma nova relação com o todo e, desta forma, conservar o essencial do mesmo, o que

por sua vez o mudaria e o renovaria (Cf. HEGEL, 1994, p. 29), ou seja, cabe ao currículo escolar levar os educandos, além de apropriar-se da sabedoria dos antigos, a capacidade de relacioná-la às necessidades do mundo moderno, no qual o educando estenderá sua ação. Isso somente é possível pelo caráter atemporal e cosmopolita dos conhecimentos e virtudes dessa literatura clássica.

Nesse sentido, a retomada dos estudos clássicos, idealizada pela reforma de Niethammer, representa para Hegel o momento da autoconscientização do Estado que, ao apreender-se enquanto desenvolvimento do espírito absoluto, foi capaz de entender que essa lógica que o perpassa é a estrutura da própria vida pública, para a qual os educandos devem ser preparados. A escola, através de uma formação pautada nos clássicos, forma para a cidadania, o que garante ao Estado, como analisar-se-á no que segue, sua manutenção e a eficácia de sua ação.

Dessa forma, a escola efetiva em si a etimologia dos verbetes latinos *educāre* e *educere*⁴⁰, em suas três dimensões: a escola *alimenta*, a escola *conduzir* e a escola ensina a *criar* – dimensões diretamente vinculadas a figura do professor, basilar a qualquer modelo de escola.

A educação institucional apoia-se então em um tripé: alimentar, conduzir e criar. *Alimentar* porque é um processo de suprir as novas gerações com conhecimentos e valores sócio-culturais, fornecendo-lhes os elementos necessários a seu bom desenvolvimento físico, intelectual e moral. *Conduzir* porque é um processo de *acompanhamento contínuo* dos avanços e retrocessos do desenvolvimento do educando, no qual os mais experientes, por já terem trilhado o caminho do saber e tendo-o por referência, guiam o educando no processo. Por fim, *criar* porque é um processo de fornecer aos educandos possibilidades para que possam, por seu próprio pensar e por suas próprias escolhas, criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (Cf. NICOLAU, 2011, p. 73).

A realização dessas ações está relacionada à prática docente, que tem a finalidade de direcionar os educandos ao trilhar de uma via ética e civilizada, como fora exposto por Pleines:

E no entanto, no domínio mais restrito dos esforços intencionais e das atividades docentes, é possível extrair, da obra de Hegel, os elementos de uma doutrina da educação cuja meta mais nobre

⁴⁰ “A palavra educação tem sua origem nos verbos latinos *educāre* (alimentar, criar), significando “algo que se dá a alguém”, com o sentido de “algo externo que se acrescenta ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para o seu desenvolvimento”, e *educere*, com a ideia de “conduzir para fora, fazer sair, tirar de”, que “sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona” (OLIVEIRA, 2006, p. 26)

consiste em vencer, no plano teórico e no plano prático, a teimosia e os interesses egoístas, para finalmente conduzi-los àquela comunidade do saber e da vontade que é a condição primeira de toda via ética e civilizada (PLEINES, 2010, p. 13).

Será através do professor, que não é apenas “aquele que ensina uma ciência, arte, técnica” (FERREIRA, 1988, p. 385), que a instituição escolar efetivará sua parcela de contribuição a *Bildung*. Hegel não deixou de salientar essa questão em seus *Discursos*, o que me permite tematizar sua compreensão da profissão docente e sua relação com os ideais da *Bildung*.

3.3.3. A *Bildung* e a profissão docente

Por docência compreende-se a prática de um determinado sujeito – o educador – de buscar uma trans/form/ação⁴¹ através de uma interação com outro sujeito – o educando –, na qual ocorre uma *produção* de saberes. O que implica que a docência constitua um ato de instrução, coerência e motivação, realizado por sujeitos *autônomos*. Nesse sentido, “O homem não é somente o que ele pode se tornar e fazer de si mesmo, mas também aquilo em que o transformam a natureza, a história, a sociedade e, não por último, os educadores” (EIDAM, 2009, p. 84).

O professor ensina conteúdos, e ao mesmo tempo alimenta, conduz e conscientiza o educando de sua vocação para a autonomia. Mas, para que isso se efetive, é necessário considerar o professor como um intelectual autônomo, que investiga, propõe e busca novas formas de solucionar o problema pedagógico (Cf. LEBRUN, 2006, p. 115-117). Pois, a figura do professor está vinculada a um indivíduo ético, coerente e maduro, unificador de discurso e ação que, como dito anteriormente, trilhou o *caminho da Bildung* e pode assumir a responsabilidade de formar outrem. Em *A vida de Jesus (Das Leben Jesu)*, o jovem Hegel analisa as sentenças de Jesus a partir de uma perspectiva moral kantiana, convertendo a virtude na verdadeira fonte da ação ética, o que pode muito bem expressar esse aspecto da profissão docente:

aquele para quem sua felicidade ou sua vida são mais queridas que a virtude, não é bastante hábil nem para trabalhar pela própria perfeição nem para conduzir a outros para ela. Em especial, quem quer trabalhar para outros, que antes examine bem suas forças para ver se está em condições de fazê-lo (HEGEL, 1981, p. 65).

⁴¹ Ou seja, realizar mudança (trans), dando uma forma (form), e motivando a ação.

Consciente disso, o professor deve relacionar em sua prática docente o discurso e a ação, na medida em que percebe que nessa prática deve transmitir a seus educandos não apenas o conteúdo curricular, mas o agir autônomo e responsável para com esse conteúdo. Em consonância com o adágio bíblico (Lc 12, 48), que reza: “àquele a quem muito se deu, muito será pedido, e a quem muito se houver confiado, mais será reclamado” (BÍBLIA SAGRADA, 1996, p. 1995), Hegel expõe o grau de responsabilidade atribuído aquele que assume o trabalho docente como uma missão, uma vocação que exige uma capacidade para tal, já que depende de sua interpretação e espírito:

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para o conservar e o transferir à posteridade. [...] Esta transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor (HEGEL, 1994, p. 23).

Para Hegel, a dialética da aprendizagem está centrada na ação docente – e não *neste ou naquele docente* –, através da qual o indivíduo em formação compreende seu vínculo com o objeto do conhecimento, objeto esse do qual o professor é o *guardião* e *sacerdote* (Cf. HEGEL, 1994, p. 23). Anteriormente, mencionou-se a responsabilidade que o indivíduo em formação detém no processo de aprendizagem, cabe agora evidenciar que lugar ocupa o educador nesse processo, demonstrando a relação dialética entre educador e educando, inerente a essa ação. Para Dickey essa relação educando-educador é essencial à *Bildung* institucional:

Dado este sistema, a concepção pedagógica de Hegel de como evoluir intuições em conceitos, parece depender de duas coisas. Primeiro, ela depende da existência de um grupo de “estudantes” (ou seja, os grupos medianos da Alemanha), que, depois de ter experimentado o “infinito ruim” e a decepção da “identidade relativa”, são psicologicamente dispostos para ouvir *chamadas* de formas orgânicas de integração e formação de identidade. Segundo, ela depende da existência de um grupo de “professores” (ou seja, a primeira classe de Hegel) que estão em uma posição de oferecer uma visão do que pode consistir a unidade orgânica (DICKEY, 1987, p. 272).

Entra em cena na discussão hegeliana a *ação docente*, principal engrenagem da complexa máquina que é a educação institucional, e que tem como principal proposta, na perspectiva de Hegel, converter a *aprendizagem* em um *estudo*:

A natureza da matéria e da forma de ensino que não é o imprimir de uma coleção de particularidades, qualquer coisa como um conjunto de palavras e modos de falar, mas uma passagem em que há uma interação entre o singular e o universal, faz da aprendizagem no nosso estabelecimento um *estudar* (HEGEL, 1994, p. 46).

Para Hegel, a natureza do ensino converte o *aprender* em um *estudar*⁴², ou seja, em uma atividade provocada pelo educador e assumida pelo educando. Para tal, Hegel salienta a necessária disposição do docente a transcender seu status de mero transmissor de conteúdos, já que compreender “a aprendizagem como mera recepção e assunto da memória é um aspecto altamente incompleto do ensino” (HEGEL, 1994, p. 45).

Ainda que o processo de ensino-aprendizagem seja totalmente dependente da figura do aprendiz, pois é sua condição insuficiente – incompetência e inabilidade – que é pressuposta pelo ato de educar, a figura do professor complementa o processo ao suprir tal insuficiência, dotando-lhe das competências e habilidades necessárias para adentrar no mundo da vida, interpretando-o e impondo suas condições de participação. No entanto, o processo impõe etapas, que por sua vez foram experienciadas e superadas pelo professor, o que torna sua figura um elemento vital na educação institucional.

Ao demonstrar isso, Hegel relata a proposta pitagórica aos educandos, que nos primeiros quatro anos de aprendizagem devem *calar*. Para tal proposta pedagógica esse primeiro momento não deve ser a da entrega dos educandos a ideias ou pensamento próprios, ou pelo menos, não é o momento de revelá-los; a partir disso, ocorreria o que para Hegel é *o fim principal da educação*, a saber: “que estas ideias, pensamentos e reflexões próprios, que a juventude pode ter e fazer, e a forma como os pode retirar de si, sejam extirpados” (HEGEL, 1994, p. 46).⁴³

Mas, o que os educandos usufruem nessa prática? O que Hegel vê de tão útil nessa pedagogia pitagórica, a ponto de classificá-la como realizadora do fim

⁴² Embora aprender e estudar estejam intrinsecamente relacionados, o jogo de palavras de Hegel visa estabelecer uma diferença entre os mesmos a partir da seguinte lógica, que será mantida no decorrer do texto, para o filósofo o aprender está relacionado à mera recepção de conteúdos, ou seja, uma atitude passiva do educando, que espera pelo professor, já o estudar está relacionado a uma ação do educando para com o conteúdo, embora a figura do professor ainda seja necessária, ela é colaborada com a atitude ativa do educando. Hegel compreende o educando como personagem ativo do processo de formação.

⁴³ Segundo o adendo do §396 da *Enciclopédia*, a entrega precoce dos educandos a um raciocinar próprio é o produto da “pior maneira de educação”, pois essa “educação pelo jogo pode ter sobre toda a vida do menino a consequência de que ele considere tudo com o espírito de desprezo. Tal resultado triste pode também ser provocado por uma incitação [feita] aos meninos para raciocinar, recomendada constantemente por pedagogos insensatos; dessa maneira, [o que] ele adquirem facilmente [é] algo de petulante. Sem dúvida, o pensar próprio dos meninos deve ser despertado; mas não é lícito entregar a dignidade da Coisa a seu entendimento imaturo e frívolo” (HEGEL, 1955, p. 77, §396, adendo).

principal da educação? O filósofo chama atenção à necessidade de impor-se limites, inerente a *Bildung*, que a juventude deve adquirir:

Os ideais da juventude não tem limites; designa-se a realidade (*Wirklichkeit*) como algo de triste porque não corresponde aquele infinito. Mas a vida ativa, a eficácia, o caráter, têm essa condição essencial de se fixarem num ponto determinado; quem quer o que é grande tem de saber limitar-se, diz o poeta [Goethe] (HEGEL, 1994, p. 75).⁴⁴

De antemão, deve-se reconhecer que, na maioria das vezes, o prazer pelo estudo não é uma atitude espontânea dos educandos, pois, não é uma atividade que cumprem com satisfação. Além disso, por sua imaturidade, a juventude cria ideias com a mesma facilidade e voluptuosidade que as abandona. Cabe ao professor, e não ao educando, disciplinar esse processo, o que se apresenta como um aspecto bastante enfatizado por Hegel para consecução dos objetivos educacionais, pois “Assim como a vontade, o pensamento deve começar pela obediência” (HEGEL, 1994, p. 45; Cf. WOOD, 1990, p. 86).⁴⁵

A obediência é algo pressuposto pela educação proposta por Hegel⁴⁶, e não é algo natural, nem o resultado de um adestramento, mas uma atitude consciente e livre, resultada da ação docente, que dá razões ao ato de obedecer. Por mais paradoxal que seja tal sentença, para o filósofo, a autonomia deve começar pela obediência. O educando deve reconhecer no educador alguém a quem deve obedecer, pois dele receberá não apenas o conteúdo, mas a disciplina e as competências e habilidades necessárias para pensar por si mesmo e adentrar

⁴⁴ Para Hegel, a dialética entre finito/limite e infinito/ilimitado é um fundamento ontológico do real. Em sua Ciência da Lógica demonstra que o verdadeiro infinito é o infinito da razão, que não é como uma reta que prossegue sem fim, mas como um processo circular que encontra a si mesmo no outro, ou seja, o verdadeiro infinito traz as marcas do próprio processo dialético. Hegel terá essa determinação como a verdadeira infinitude, pois algo, em seu passar para outro, só vem a se juntar consigo mesmo e, assim, como ocorre com a negação, a alteração somente se encontra no finito, pois é ele que é o outro; já o infinito se configura como o outro do outro, restaurando-se como negação da negação, como afirmativo, ou seja, o ser que se restabeleceu a partir da limitação (Cf. NICOLAU, 2010, p. 73).

⁴⁵ Nos adendos da *Enciclopédia* afirma-se tal pensamento: “ele deve obedecer para aprender a mandar. A obediência é o começo de toda sabedoria; pois, por ela, a vontade que ainda não conhece o verdadeiro, o objetivo, e não faz deles o seu fim – pelo que ainda não é verdadeiramente autônoma e livre, mas antes, uma vontade despreparada – faz que em si vigore a vontade racional que lhe vem de fora, e que pouco a pouco esta se torne a sua vontade” (HEGEL, 1995, p. 77, §396).

⁴⁶ O argumento hegeliano da obediência como momento pedagógico não deixará de ser polêmico, logo nos vem a mente as críticas de M. Foucault aos processos disciplinares e suas consequências na vida das pessoas dentro de instituições como a escola. Para o filósofo francês tais processos produzem “corpos dóceis”, isto é, corpos obedientes e “bonzinhos”, que não contestam e que apenas se deixam instruir (Cf. FOUCAULT, 2002, p. 141-142). No entanto, o argumento hegeliano propõe um disciplinar da consciência, não do corpo, estando a obediência nesses anos iniciais como um pressuposto pedagógico, o que será justificado no que segue (Cf. HEGEL, 2010, p. 87, §48).

na vida pública. Isso deve estar claro para o educando, pois é o que configura a identidade da profissão docente (Cf. HARRIS¹, 1997, p. 349).

A obediência é a primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem justamente porque o educando ainda não viveu, não experienciou, não conheceu uma gama saberes que a escola irá lhe propiciar através da ação do professor. E como, para o filósofo, a *Bildung* está vinculada a ideia novecentista de uma formação pela ciência, somente na consideração da *teoria*, ou seja, a ciência em sua descrição didática, a educação escolar poderia cumprir sua função.

A prática docente não poderia divorciar-se do ideal de uma formação pela ciência, pois essa é uma característica inalienável a *Bildung*. Nesse ponto, por mais contraditório que possa parecer, Hegel aproxima-se da proposta do pedagogo brasileiro Paulo Freire, ao explicar o porquê cobrar obediência ao pensamento do educando é algo tão vital ao ensino-aprendizagem.

Primeiramente, deve-se compreender que, para Hegel, a juventude não pode ser abandonada a suas ideias, pensamentos e reflexões, em uma espécie de aprendizado “sem mestre”. Nos anos iniciais o “autodidatismo” é uma prática sem sentido, pois o educando não possui os elementos necessários ao conhecimento científico (disciplina, ordem, coerência e conexão de pensamento), evidenciando uma unilateralidade que destoa da proposta da *Bildung* de uma formação científica e integral. Por sua vez, Freire sempre defendeu que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1997, p. 38).

O que suscita ser a educação um processo dialógico, onde ambos, educador e educando, são sujeitos conscientes e problematizadores, isso Hegel não contesta, desde que resguarde o fato de cada um assumir a parte que *lhe cabe* no processo. O conhecimento é algo produzido em conjunto, isso também não está em questão para Hegel, mas não se pode esquecer que a didática desse processo exige necessariamente uma guia, pressupõe uma lógica.

Por isso, Hegel chama atenção para a condição insuficiente que o educando parte em sua formação, e a responsabilidade do educador de alimentá-lo com

sua interpretação e transmissão didática dos conteúdos, além de conduzi-lo na disciplina e coerência no pensar. Assim como Freire, Hegel é contra uma educação bancária, mera recepção e memorização de conteúdos, pois, como enfaticamente argumenta no discurso de 1810: “não é só receber, mas só a autoatividade da compreensão e a capacidade de o utilizar de novo que fazem de um conhecimento propriedade nossa” (HEGEL, 1994, p. 46).

Dessa forma, o educando é corresponsável no processo, ou seja, é agente ativo do mesmo, proprietário do conhecimento, também nesse momento no qual deve calar. Deixar-se conduzir é também participar. Apenas deve-se deixar claro que esse seja apenas um dos momentos do processo educacional. Hegel não está aqui restringindo a ação do educando no processo de ensino-aprendizagem, ou, na linguagem de Freire, “oprimindo-o”, na verdade, está descrevendo esse processo em seus respectivos momentos e as atitudes esperadas de seus participantes.

Nunca é demais lembrar que, para Hegel, a realidade está arquitetada por uma lógica absoluta que perpassa e é perpassada pela inteligência humana. *Ser é pensar*. Esse princípio autoriza o filósofo a descrever o real e acreditar na factualidade de sua descrição. Por isso, quando pretende descrever o processo de ensino-aprendizagem, não pensa como o mesmo *deveria ser*, mas como ele *é*. Sua compreensão da profissão docente deve ser exposta a partir desse pressuposto. A ação docente faz parte de uma parte da *Bildung*: a educação institucional, descrita como um dos desenvolvimentos da lógica que perpassa a própria formação humana.

Qualquer um que não estivesse em sintonia com esse ideal em sua prática docente faria um desfavor aos indivíduos em formação, não sendo considerado digno, ou mesmo capaz, de exercer tal função e a responsabilidade nela implicada. Não por acaso, Hegel dedica considerável espaço em seus *Discursos* ao tema da profissão docente, pois credita à “alma interior do professor”, a “eficácia do seu ensino” (HEGEL, 1994, p. 23).

Quando Hegel fala em “alma do professor”, relata que o elemento mais importante da ação docente é o entusiasmo e motivação do professor. Com efeito, Hegel remete a eficácia do ensino não só para os fatores associados a aquisição de habilidades e competências, mas também para a vocação docente que, diferentemente do que se possa pensar, para Hegel não está relacionada a uma missão divina, na qual certos “gênios” dotados de dons seriam escolhidos, na verdade, alude a uma responsabilidade do professor, que se propôs a trilhar o caminho, e **por seu esforço** tornou-se aquilo que é, saiu da caverna e **escolheu assumir a responsabilidade** de retornar pelos que ainda estavam lá. Somente um professor com vocação para estudar com entusiasmo intelectual e para en-

sinar a estudar servindo de exemplo, desempenhando o papel de guia do caminho pedagógico e que tenha conhecimentos profundos sobre aquilo que ensina pode ser um bom profissional.

No entanto, Hegel não é um mero teórico romântico da profissão docente, nem forja, em termos lukásianos, uma falsa ideologia docente, é bom lembrar que, além de reitor, Hegel era professor de ciências filosóficas do ginásio, ou seja, era ciente das dificuldades enfrentadas por seus colegas de profissão, o que lhe permite uma descrição bem realista da mesma:

Os professores, se pensassem apenas em si, ver-se-iam de boa vontade libertos daqueles cuja falta de atenção e de aplicação, assim com outros comportamentos impróprios, tiveram de combater ao longo de um ano (HEGEL, 1994, p. 72).

Interessante é saber que, para o filósofo, a dedicação dos professores não estava apenas no suportar tais atitudes impróprias do corpo estudantil, mas na atitude de “só dar a passagem em consequência do mérito”, não enganando educandos, pais e a sociedade. Segundo Hegel, não basta para cumprir a tarefa com responsabilidade e dedicação suportar os problemas disciplinares do cotidiano escolar. A instituição escolar tem um compromisso para com os indivíduos em formação e para com o Estado, pois:

Os estabelecimentos de ensino públicos são sobretudo viveiros de servidores do Estado; têm, perante o governo, a responsabilidade de não lhe fornecerem elementos inaptos, assim como têm perante os pais, a responsabilidade de não lhes criarem esperanças infundadas, que aliás seriam mais tarde desmentidas, e só arrastariam consigo custos inúteis e o negligenciar de uma formação mais apropriada (HEGEL, 1994, p. 73).

O professor tem no conhecimento, a base de sua ação pedagógica. Em sua hábil transmissão os indivíduos em formação e o Estado vislumbram a possibilidade de avanços científicos, culturais, tecnológicos e artísticos. Não por acaso, Hegel enfatiza a valorização dos profissionais da educação como o alicerce da construção de um mundo ético.⁴⁷ Sua reflexão filosófica sobre a ação docente

⁴⁷ Ao final do discurso de 1810, Hegel comemora a graça concedida por sua majestade ao professorado que, a partir de então, passaria a classe de funcionários do Estado: “Sua Majestade dignou-se colocar os professores dos Liceus, dos Ginásios e dos estabelecimentos de ensino prático, na classe de funcionários do Estado e estender até eles as vantagens pragmáticas do serviço [público], elevada a mercê que temos que honrar com o agradecimento mais respeitoso e encontrar aí uma nova razão para a dedicação ao cumprimento dos nosso deveres” (HEGEL, 1994, p. 54).

pressupõe a formação de cidadãos, que ao final estejam aptos para tudo que a vida ética exige. Trata-se de um processo formativo no qual, por meio dos saberes curriculares, o indivíduo em formação possui as condições necessárias para se tornar consciente da sua autonomia, capaz de se compreender como parte integrante da sociedade.

Por esse motivo, o professor não deve duvidar da eficácia de suas sementes, ainda que deva sempre questionar a eficiência de sua sementeira. Hegel fala em seu discurso como se o professor devesse encontrar sua alegria na efetivação da *Bildung*, ocorrida tanto em si mesmo, quanto em seus educandos. Por isso,

O professor, quando na sua profissão espalhou as sementes do conhecimento, retira-se do seu trabalho; ainda que algo do semeado não tenha encontrado solo propício, ele está certo, por causa do espiritual, da força mais elevada que reside na dádiva distribuída; ele pode alegrar-se com o pensamento na semente que será impressa (HEGEL, 1994, p. 22).

Sendo assim, os conceitos de *teoria da educação e formação cultural* conduzem a ação docente, que não pode ser identificada com a pragmática aplicação de métodos pré-estabelecidos. Hegel critica duramente a imposição de uma metodologia geral, aplicada pelo professor, que ensina, ao educando, que aprende, como se ambos fossem simples engrenagens de um mecanismo cuja finalidade lhes escapa, agindo sem compreender o processo no qual estão inseridos. A ação consciente é um pressuposto ao processo da *Bildung*, como bem expôs a *Fenomenologia*.

A educação possui um fim em si mesma, ao mesmo tempo que é meio para a consecução de um resultado. A dialética entre fim e meio é latente na ação docente, pois o professor não educa por educar, nem o educando aprende por aprender, isso não tem sentido para Hegel, por isso critica a pedagogia de seu tempo, que preocupava-se mais em *ensinar a aprender* (passividade) do que a *ensinar a estudar* (atividade). Ao mesmo tempo que a *Bildung* é o fim do homem, enquanto inerente condição de incompletude, ela é o meio pelo qual esse homem realizar-se-á com ser ético.⁴⁸

⁴⁸ Eidan questiona: “a educação é, incluindo todas as ações pedagógicas, que lhe dizem respeito, somente o meio para se alcançar o que não reside nela mesma ou tem o processo da educação um fim e valor em si mesmo? A educação é apenas um meio para um fim, ou possui a propriedade de ter em si mesma seu fim e, nesse sentido, ser um fim em si mesma?” (EIDAN, 2009, p. 63). Em Hegel tal questão é resolvida na dialética entre fins e meios na *Bildung*, pois os princípios da vida ética são cultivados no processo de formação (*Bildung*), que é seu meio de realização e ao mesmo tempo sua meta e fim. Para analisar esse âmbito da *Bildung* hegeliana dedico o próximo capítulo.

3.3.4. A *Bildung* e o ardil pedagógico: a instituição escolar e a formação ética

Uma das principais questões do discurso de 1811 é a discussão acerca da relação entre a instituição escolar e a formação ética. Segundo Hegel, a escola deve conscientizar os educandos a respeito da dimensão ética pressuposta pela vida pública. O que implica na tarefa de conservar e desenvolver a vida ética no educando, justificando suas razões. Como a vida ética pressupõe certa durabilidade, certo reconhecimento, em princípio, da autoridade, cabe à instituição escolar a legitimação da mesma, pois

Se leis e organizações que deveriam constituir o fundamento e o apoio seguros do mutável, eles próprios se tornam mutáveis, em que se pode apoiar o que, em si e para si, é mutável? (HEGEL, 1994, p. 71).

O argumento de Hegel visa fundamentar a estrutura sociopolítica resultada do processo da *Bildung*. A vida pública, para a qual o educando está sendo formado, não pode ocorrer sem normas e leis de caráter universal, que assegurem sua existência. Por isso, a instituição escolar deve justificar os princípios e formas de agir que elevem o espírito do educando, forjando costumes que se tornam hábitos através de seu exercício. Mas, para que a *Bildung* ocorra, a instituição escolar deve convencer os educandos de que a disciplina e o reconhecimento da autoridade são necessários e vantajosos em termos da convivência social.

Mas tal tarefa traz em si um dos grandes desafios da instituição escolar e, ao mesmo tempo, o seu enigmático paradoxo: conciliar dois polos aparentemente inconciliáveis, a liberdade/autonomia e a autoridade/disciplina. Em seu discurso, Hegel afirma que o espírito juvenil irrequieto, que se encontra no ginásio, deve ser coibido e, por um *ardil pedagógico*, conduzido através da ação docente à compreensão da vida ética. Impõe-se a questão da relação da escola e seu ensino com a formação ética do homem em geral. Mas o que Hegel compreende por formação ética?

A proposta ética hegeliana está fundada em seu conceito de *autoconsciência*, que traz em si o ideal da liberdade. A ética hegeliana pressupõe o controle da vontade a partir da compreensão de sua dimensão dialética. O indivíduo consciente, logo formado, adquire a autonomia enquanto capacidade de relacionar sua razão e suas paixões em uma vontade livre *para si*, verdadeira expressão do espírito absoluto no homem (Cf. HEGEL, 2010, p. 67, §21), o que é ratificado na *Filosofia do Espírito* da *Enciclopédia*: “Nada de grande foi levado a termo sem

paixão, nem pode ser levado a termo sem ela. Só a moralidade morta, ou mesmo, muitas vezes, hipócrita, se desencadeia contra a forma da paixão enquanto tal” (HEGEL, 1995, p. 270-271, §474, nota).⁴⁹

Essa ética não é absoluta por extinguir o desejo, mas por proporcionar ao indivíduo formado a maioridade da razão, ou seja, a capacidade de relacionar o particular e o universal em sua vida, que se converte em uma vida ética. Lembre-se que o Absoluto em Hegel representa o resultado objetivo do desenvolvimento da Ideia, ou seja, sua efetivação no homem, que só é efetivo enquanto membro do Estado. A vida ética configura assim a formação acabada, a completa instrução do ser humano (*Bildung*).

Dessa forma, a *vida ética* adquire no discurso hegeliano uma formatação pedagógica, pois pressupõe a formação integral do indivíduo como preparação a sua participação efetiva na vida pública. A ética hegeliana *supera o particular e objetiva o universal*, formando um indivíduo que não é apenas *em si*, mas em sua relação para com o outro – é *para-outro*.

A *Bildung* hegeliana agora entra em seu ápice, pois a formação ética representa a consolidação do projeto educacional formulado pelo filósofo. A instituição escolar, ao justificar e exercitar os princípios e formas de agir próprias da vida ética, consolida os ideais de uma formação integral, no qual o indivíduo estará *apto para tudo* (Cf. HEGEL, 1994, p. 44). Porém, a efetivação dessa esfera institucional da *Bildung* depende da realização de mais três etapas transversais ao currículo escolar: a) a familiarização da consciência com as determinações éticas; b) a consolidação das reflexões morais e; c) a condução a meditação desses temas. Dessa forma, cabe à escola fornecer “as linhas de orientação” que conduzirão o educando à sua participação efetiva na vida pública.

Não por acaso, Hegel salienta que a educação institucional *não separa a cabeça do coração*, pois compreende o espírito humano como uma unidade entre vontade e razão, que devem estar em harmonia para a efetivação de uma formação integral. Portanto, a formação intelectual está intrinsecamente relacionada à formação ética (Cf. HEGEL, 1994, p. 49).

Motivo pelo qual Hegel, mais uma vez, salientará o valor de uma formação fundada nos clássicos, pois, a partir dela, ocasiona-se a alienação/extrusão necessária a *Bildung*, na medida em que efetiva o

⁴⁹ Afinal, um dos mais célebres adágios hegelianos afirma que “Afirmamos, então, que nada foi realizado sem um interesse de parte dos que o provocaram. Se o “interesse” for chamado de “paixão” – porque toda a individualidade concentra todos os seus desejos e forças, com todas as fibras da vontade para descuido de todos os outros interesses e objetivos reais ou possíveis, em um objeto –, podemos, então, afirmar sem qualificação que *nada de grandioso no mundo foi realizado sem paixão* (grifo nosso)” (HEGEL, 2001, p. 69).

separar de si próprio, da sua imediata existência natural, da sua esfera sem liberdade do sentimento e do impulso, e de colocá-lo no pensamento, pelo que ele alcança uma consciência sobre as reações instintivas (HEGEL, 1994, p. 61).

Os clássicos podem auxiliar na condução dos educandos à disciplina, tão necessária à vida ética, por sua capacidade de causar um estranhamento no educando, separando-o de seu confortável mundo particular e lançando-o na complexa relação com o universal, onde ocorrerá a familiarização da consciência com as questões éticas. Nessa perspectiva, ao ler os “clássicos”, o educando entra em contato com os feitos e personagens que merecem louvor ou censura na literatura precursora da cultura ocidental: os dramas humanos e os valores neles envolvidos, com sentimentos e ações fundados na solidariedade e no egoísmo, no respeito ou no desrespeito ao outro. Aprendem, assim, a admirar ou desprezar condutas e nelas se espelhar em suas angústias e decisões, consolidando assim as reflexões morais trabalhadas na instituição escolar (Cf. CARVALHO, 2002, p. 164).

Através dos clássicos o professor pode conduzir à meditação dos temas éticos, transmitindo aos educandos a capacidade de relacionar o particular e o universal em uma formação ética, que se torna a principal esfera da educação institucional. Por isso, na formação ética a *Bildung* chega a seu termo, pois o processo educacional não separa os princípios éticos das ciências e conteúdos curriculares, relacionando cultura formal e formação ética. A partir disso, o educando deve desenvolver a “capacidade de apreender de forma correta o caso e as circunstâncias, distinguir bem as mesmas determinações éticas e fazer delas uma utilização adequada” (HEGEL, 1994, p. 60). A apreensão do sentido das relações entre o particular e o universal, implica na formação geral e ética, perseguida pelo modelo de escola hegeliano:

Já a formação geral está, segundo a sua forma, ligada, do modo mais íntimo, à formação moral; pois não devemos de modo nenhum limitá-la a alguns princípios e máximas, a uma honradez geral, a uma boa intenção e disposição moral honesta, mas antes acreditar que só um homem com uma boa formação geral pode ser também um homem com formação moral (HEGEL, 1994, p. 49).

O autor afirma que a formação geral é necessária para a ação ética, tendo em vista que faz parte do ensino da cultura a capacidade de aprender corretamente as circunstâncias adequadas para a prática das atitudes éticas. No entanto, à escola não está confiada toda a esfera de existência do educando, que não passa todo seu tempo sob a ação escolar, pois

fora do local de ensino ficam sob a autoridade dos pais ou daqueles que junto deles ocupam o seu lugar; são eles que determinam a liberdade que concedem aos seus filhos, as relações que lhes autorizam, os gastos e o tipo de prazeres que lhes querem permitir (HEGEL, 1994, p. 63).

Isso impõe um limite à ação escolar, mas, ao mesmo tempo, dá-lhe uma forma própria: nela o educando prepara-se para a vida pública. Por sua vez, na vida familiar o indivíduo

experimenta, sem o merecer, o amor dos pais, assim como tem de suportar sua cólera, sem ter qualquer direito contra esta. Em contrapartida, no mundo, o homem vale por aquilo que realiza; só tem valor na medida em que o merece (HEGEL, 1994, p. 61).

Por isso, ainda que a escola não se identifique com a vida pública, demarca um estágio superior ao da relação amorosa da família, onde a tolerância e a compreensão dos atos inconsequentes das crianças e adolescentes não têm limites. A escola se encontra, assim, entre a família e o mundo efetivo, constituindo-se como elo de mediação e de passagem de um mundo para o outro. Isso faz da escola uma instituição que é, por natureza, uma esfera mediadora (Cf. HEGEL, 1994, p. 61; HEGEL, 1995, p. 78, §396, adendo).

Para Hegel, a formação ética excede os limites da ação escolar, pois a disciplina e a eficácia moral da escola não se estendem a toda esfera de existência de um aluno: à escola cabe justificar e exercitar os elementos da disciplina e da ética, mas sua consolidação escapa seus domínios (Cf. SÆVEROT, 2010, p. 12-13). Somente no mundo efetivo a formação poderá ser consolidada, fazendo a escola o papel de mediadora. Assim, a escola dá *forma* aos elementos da disciplina e da ética, mas não é responsável pela criação desses elementos. Cabe salientar que o ato de dar forma pressupõe uma matéria informe sobre a qual se estenderá a ação formadora. Nessa perspectiva, o educando é a matéria informe sobre a qual a ação escolar se estenderá, com o intuito de dar-lhe forma. Mas, salienta Hegel, “Só através de uma ação comum e concordante de pais e professores se pode alcançar um êxito efetivo em casos importantes, particularmente em erros morais” (HEGEL, 1994, p. 50).

Para o filósofo, a instituição escolar desenvolve uma habilidade que já foi introduzida pela família, mas que não está ainda desenvolvida: a disciplina. É um pressuposto da proposta hegeliana que a disciplina deve ser ensinada desde os primeiros anos de vida, sendo suas primeiras noções dadas pelos pais. Cabe-lhes a responsabilidade de disciplinar seus filhos, a partir do amor e da autoridade que lhes é inerente.

Compreenda-se aqui por *disciplina* a capacidade de fazer o que devemos e não o que queremos, ou seja, agir de acordo com a razão, desenvolvendo uma vontade livre. Por isso, a disciplina deve ser entendida como uma educação básica, realizada em âmbito familiar, não sendo de responsabilidade da instituição escolar, pois a essa é delegada a formação ética, como bem afirma Hegel:

A disciplina propriamente dita não pode ser uma finalidade de uma instituição de ensino, mas apenas a formação moral, e mesmo esta, não em toda extensão de seus meios. Uma instituição de ensino não tem que começar por obter a disciplina dos seus alunos, mas antes que pressupô-la. Devemos exigir que as crianças cheguem educadas a nossa escola (HEGEL, 1994, p. 47).

O modelo de escola proposto por Hegel determina sua função e seus limites, por isso o currículo escolar não deve incluir nenhum tipo de formação específica para a disciplina, mas sim para a formação ética do indivíduo. Não cabe a escola ensinar qual o comportamento apropriado dos educandos no ambiente escolar, cabe cobrá-lo e justificá-lo enquanto um ato consciente, através do qual o educando discerne, vivencia e pratica os princípios e formas de agir éticos.

Esse comportamento deve ser proporcionado pelo próprio ambiente familiar, pois é uma tarefa e um dever dos pais fornecer-lhes regras básicas de conduta para que estejam prontos e dispostos para aprender. Tal disposição e conduta deve ser um pressuposto da escola, que recebe o indivíduo que está apto para a realidade escolar. Hegel somente pode afirmar isso, porque erigiu um modelo de escola e um currículo escolar fundados no ideal de formação para a (cons)ciência, que pressupõe a disciplina e a aplicação do educando a esse objetivo. Sobre essa educação familiar, Hegel informa:

Para frequência das nossas escolas é apropriado um comportamento calmo, a habituação a uma atenção persistente, um sentimento de respeito e de obediência para com os professores, uma conduta correta, modesta atenção aos mesmos e em relação aos condiscípulos (HEGEL, 1994, p. 47-48).

Entretanto, sabe o filósofo que “é mais fácil amar os filhos do que educá-los” (HEGEL, 1994, p. 85). A instituição escolar e a família devem enfrentar aquilo que é próprio da juventude: a resistência em reconhecer o princípio da autoridade e a necessidade da disciplina. Por isso, é próprio da juventude não ver sentido e considerar, por vezes, injusta a autoridade. No entanto, o discurso educacional hegeliano exige a disciplina como condição para a vivência efetiva da *Bildung*,

legando sua legitimação à educação institucional, mas sua implantação a família, pois

Os estabelecimentos escolares são em parte instituições de ensino, e não imediatamente de educação, por outro lado, não começam pelos primeiros elementos de formação, nem do conhecimento, nem dos costumes (HEGEL, 1994, p. 47).

A instituição escolar prepara para a vida pública, a família para a vida escolar. A educação institucional demonstra que sem uma boa estrutura familiar “nunca a disciplina e a ordem chegam ao pensamento, nem a coerência e a conexão chegam ao conhecimento” (HEGEL, 1994, p. 46). Sem uma educação básica, realizada na família, não há como efetivar os ideais da *Bildung*, por isso, alerta Hegel:

e se em sujeitos que não preenchem estas condições, a melhoria não se der rapidamente, se a rudeza, a insubordinação, a desordem não cederem com o tempo, eles devem ser afastados de um estabelecimento cujo ensino não pode dar frutos num terreno bravio (HEGEL, 1994, p. 48).

Hegel é radical ao afirmar que o estabelecimento escolar não é o ambiente no qual vai ocorrer a “educação”, ou seja, a implantação da disciplina. Essa delimitação deve estar bem clara à comunidade escolar. No entender de Hegel, a instituição escolar deve assumir a responsabilidade de conscientizar aqueles que são obrigados a seguir os valores e as normas que regem a vida pública do porque são obrigados a fazê-lo, ou seja, deve, na mesma medida que a cobra, justificar a disciplina, mas não ensiná-la. Lembre-se que a *Bildung hegeliana* ocorre no processo de autoconscientização do indivíduo em formação, que só pode ser desencadeado após a determinação de um começo, nesse caso a educação familiar.

Encontramos em Hegel, portanto, um debate que segue vigente no campo da educação e que está relacionado com a função da instituição escolar no processo de formação. Nesses termos, a argumentação hegeliana propõe uma superação dialética do infrutífero “ou..., ou...”, ou autonomia, ou disciplina. A educação institucional deve evitar cair em um dos dois extremos, ou seja, a formação não pode ser entregue “ao desenvolvimento natural do bem a partir do coração e da habituação pelo exemplo” (HEGEL, 1994, p. 59), mas também não deve enrijecer-se em um modelo mecânico e autoritário. Pois um dos problemas de formular uma proposta educacional coerente com o ideal da *Bildung* é o risco

de adotar posturas libertárias, que pretendem a negação de toda autoridade ou universalidade, deixando de lado a inerente dialética entre os conceitos de autonomia/liberdade e autoridade/necessidade.⁵⁰ Negar a autoridade desde a vontade não nos faz livres, mas apenas voluntaristas. Para o filósofo:

Difícil é encontrar a via intermédia entre a concessão de uma liberdade excessiva às crianças e uma limitação excessiva desta liberdade. Na medida em que ambas as vias constituem um erro, o primeiro erro é bem o maior (HEGEL, 1994, p. 84).

Por sua vez, não pode incorrer no autoritarismo que tolha ao educando o direito de se posicionar em relação às questões que ocorrem no ambiente escolar.

Os conceitos sobre o que em particular se deve entender por disciplina, e por disciplina escolar em particular, modificaram-se muito com o desenvolvimento da cultura. Uma vez que a educação foi sendo considerada cada vez mais do ponto de vista correto de que ela deve ser essencialmente mais apoio que opressão do sentimento de si-mesmo que desperta, de que deve ser uma formação para a autonomia, foi-se perdendo na família, assim como nos estabelecimentos de ensino, o costume de em tudo, seja no que for, dar à juventude o sentimento de submissão e de ausência de liberdade, de a fazer obedecer, também naquilo que é indiferente, a outro que não ao seu próprio arbítrio, – de exigir uma vazia obediência pela obediência e alcançar através da dureza o que cabe apenas ao sentimento do amor, do respeito e da seriedade da coisa (HEGEL, 1994, p. 62-63).

A *aufhebung* educacional requer conservar elementos de ambos os momentos, autonomia e autoridade, como elementos essenciais a formação humana.

A educação para a autonomia exige que a juventude seja habituada desde cedo a consultar o seu sentimento próprio e que lhe seja deixada livre uma esfera em que, entre si e em relação com os mais velhos, determine o seu próprio comportamento (HEGEL, 1994, p. 63).

⁵⁰ Para Bourgeois: “Se a escola pode realizar esse objetivo ao evitar tanto o erro repressivo – controlar o indivíduo sem libertá-lo, para que seja seu próprio mestre – quanto o erro laxista – libertar falsamente o indivíduo, impedindo-o de controlar-se em sua espontaneidade –, é porque, em seu próprio *estatuto* de instância educativa real, ela encarna tanto a exigência de liberdade quanto a exigência de autoridade” (BOURGEOIS, 2004, p. 111).

Entretanto, Hegel denuncia em seu discurso outro problema a ser enfrentado ao relacionar o ensino escolar e a formação ética: a crença de alguns de que seja algo mais pedagógico não expor crianças, adolescentes e jovens a questões de cunho ético, por reconhecer não ser próprio de sua idade refletir sobre tais questões. Para Hegel, não há um tempo pedagógico para essas questões, pois

toda nossa vida não consiste senão em aprender a compreender a sua importância e alcance de forma cada vez mais profunda, em vê-los espelhados em exemplos e casos sempre novos, e apenas assim conhecer cada vez com mais desenvolvimento a vasta compreensão do seu sentido e a determinação da sua aplicação (HEGEL, 1994, p. 60).

Hegel não deixa de considerar que cada fase do desenvolvimento individual representa um momento da *Bildung*, uma parte do todo, que não deve ser absolutizada, nem mesmo desprezada ao ser superada, mas sim compreendida. Baseado nisso, Hegel dirá que somente o homem que passou pela experiência da vida poderá avaliar de forma completa a cultura adquirida, as capacidades e os princípios implantados.

É verdade que a juventude está próxima demais do processo para prever seus resultados, sendo a impaciência própria dessa fase, pois em seu julgamento deve “avançar rapidamente para além das vastas disposições e dos preparativos da escola para entrar no mundo” (HEGEL, 1994, p. 22).

Portanto, a estrutura administrativa, curricular e didática do Ginásio foi erigida de forma a expressar o espírito da *Bildung neohumanista*, afirmando assim o papel que a escola possui de manter e desenvolver a vida ética, contribuindo com a formação do indivíduo em conjunto com a sociedade e a família, conformando a “comunidade dos fins na diversidade dos meios” (HEGEL, 1994, p. 24). Ora, essa necessidade hoje suscitada pela escola da participação da família e da sociedade na formação do educando leva à compreensão hegeliana da necessidade da ideia do Estado (Cf. HEGEL, 2010, p. 229, §257), a ser evidenciada na concepção de uma *Bildung social* (Cf. DICKKEY, 1987, p. 271) na esfera da sociedade civil-burguesa, a qual o indivíduo, após a mediação escolar, está apto a adentrar.

3.4. A *Bildung* do mundo do fenômeno do ético: formação e sociedade civil-burguesa

Ao analisar esse novo estágio do desenvolvimento do conceito de *Bildung* no sistema hegeliano, o principal objetivo é compreender como ocorre a formação do cidadão em plena vida em sociedade. Como os momentos anteriores se detiveram nos fundamentos necessários para a entrada do indivíduo no âmbito social, cabe agora apreender como esse indivíduo comportar-se-á ao ser inserido nesse *mundo fenomênico do ético*, que é a sociedade civil-burguesa, e como nela o mesmo pode continuar sua *Bildung*. No entanto, deve-se antes compreender esse indivíduo que viverá essa formação cidadã e em que contexto irá exercê-la⁵¹, ou seja, quais são as características desse *ser social*? Quais serão os novos desafios que deverá enfrentar? Pois a determinação desses elementos possibilitará o estabelecer de conteúdos para uma *Bildung* social que contribua para uma formação humana integral.

Como enunciado, na esfera anterior a *Bildung* configurava uma preparação para a prenunciada entrada na complexa vida em sociedade, sendo a educação institucional o elo de mediação e de passagem entre a família e a sociedade civil-burguesa (Cf. HEGEL, 1994, p. 61). Todavia, nesse momento, a formação a ser proposta deve considerar uma nova metodologia e um novo conteúdo, pois agora o indivíduo não será determinado por um direito abstrato, por uma consciência moral subjetiva, ou simplesmente pela unidade familiar, mas por ser uma “pessoa concreta, que enquanto particular é a si fim” (HEGEL, 2010, p. 189, §182). O indivíduo defronta-se com uma realidade objetiva, na qual as condições históricas impõem carências reais.

A *Bildung* fornecida pela família e pela escola fez com que o jovem indivíduo em formação se reconheça como uma *pessoa adulta e concreta*, detentora de “um todo de carecimentos [*Bedürfnisse*]” e de “uma mescla de necessidade natural e de arbítrio” (HEGEL, 2010, p. 189, §182), isto é, reconheça-se em sua objetividade histórica. Nesse sentido, cabe ao indivíduo, detentor consciente dessa série de carecimentos, buscar a satisfação de suas necessidades, sejam essas objetivas ou subjetivas – o que representa o primeiro princípio da sociedade civil-burguesa em Hegel: reconhecer na existência objetiva do indivíduo em formação uma carência essencial, que o instigará a buscar incessantemente sua supressão.⁵² Não por acaso, afirmará que “o homem é propriamente o objeto

⁵¹ O adágio rousseauniano é bem vindo em nossa proposta: “É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade” (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

⁵² Para Hegel há uma “razão imanente no sistema dos carecimentos humanos e de seu movimento que articula esse para um todo orgânico de diferenças” (HEGEL, 2010, p. 198, §200, nota), o que fora apreendido por Marcuse, ao interpretar tal condição humana como sendo a expressão objetiva do que Hegel denominava “astúcia da razão”: “Suas paixões e interesses, porém, não sucumbem, são os dispositivos que mantêm seu trabalho a serviço de um poder superior e de um interesse superior” (MARCUSE, 1955, p. 233) [Tradução minha].

de análise do sistema dos carecimentos”, pois “é o concreto da representação” (HEGEL, 2010, p. 194, §190).

Entretanto, a satisfação desses carecimentos não ocorre na existência soléptica da particularidade, mas em sua relação com a universalidade. Eis o segundo princípio da sociedade civil-burguesa: a necessária mediação do particular pelo universal. A sociedade teria então como condição de existência a liberdade do indivíduo particular em sua busca por satisfação, já que é necessariamente carente, contanto que o mesmo conceda aos outros indivíduos particulares a mesma possibilidade, o que o remete necessariamente a uma existência coletiva. Na esfera social o indivíduo, ainda que a revelia, precisa estabelecer relação com os outros – o que demonstra a extrema relevância que o *conceito de reconhecimento* exerce em todo sistema hegeliano.

A consideração concreta, a ideia, mostra que o momento da particularidade é igualmente essencial e, que o momento da particularidade é igualmente essencial e, com isso, mostra sua satisfação como pura e simplesmente necessária; o indivíduo precisa encontrar, no cumprimento de sua obrigação, ao mesmo tempo, de algum modo, seu interesse próprio, sua satisfação ou seu proveito e, por sua relação no Estado, resulta um direito para ele, pelo qual a Coisa universal torna-se sua própria Coisa particular. O interesse particular não deve, na verdade, ser posto de lado ou mesmo reprimido, porém posto em concordância com o universal, pelo qual ele mesmo e o universal são preservados. O indivíduo, segundo suas obrigações, encontra como cidadão, no seu cumprimento, a proteção de sua pessoa e de sua propriedade, a consideração de seu bem-estar particular e a satisfação de sua essência substancial, a consciência e o sentimento próprio de ser membro desse todo, e nessa realização das obrigações, enquanto prestações e ocupações para o Estado, esse possui sua preservação e sua subsistência (HEGEL, 2010, p. 237-238, §261).

O interessante é que, para Hegel, o indivíduo não faria isso por um *respeito puro e desinteressado* pelo outro, mas por ser consciente de que “se encontra essencialmente em vinculação com outra particularidade semelhante” (HEGEL, 2010, p. 189, §182), de forma que somente assim torna possível sua própria satisfação. Dessa forma, ainda que sejam motivados por fins egoístas, a vida em sociedade é também um momento no qual os indivíduos são conduzidos à busca do *bem comum*, por isso é um momento da *Bildung*, como será demonstrado mais a frente na instância da *corporação*.

O processo de mediação do particular pelo universal, e vice-versa, fora exposto na *Ciência da Lógica* como expressão das condições fundamentais do vir a ser da realidade⁵³ em seus matizes objetivo e subjetivo, dos quais deriva a ideia central de que “O particular contém a universalidade, que constitui sua substância” (HEGEL, 2011, p. 209). O particular efetiva-se apenas através do mediar do universal, sendo esse sua condição. Da mesma forma, a substância ética tratada aqui na *Filosofia do Direito*, deparada inicialmente por uma cisão entre particular e universal, somente pode ser determinada dialeticamente, pois representa a *Aufhebung* da sociedade civil-burguesa.

A partir de uma exposição didática, Hegel demonstra como a sociedade civil-burguesa surge na existência histórica e na consciência do indivíduo particular, detentor de interesses privados. Hegel relata que, ao buscar sanar suas carências, o indivíduo expande-se em todas as direções, tomando tudo como meio para a realização dos seus fins. Essa ação é devastadora, pois destrói qualquer forma de sociabilidade, sendo essa busca desenfreada pela supressão desses fins egoístas (HEGEL, 2010, p. 190, §185) nada mais que um *mal infinito* (Cf. HEGEL, 1992, p. 189-190).

Dessa forma, a particularidade, vítima de sua própria condição, é conduzida necessariamente à universalidade.⁵⁴ A imposição dessas restrições ao agir subjetivo da particularidade faz do universal seu fundamento, sua própria condição de existência. No entanto, não se compreenda o universal como uma forma de particularidade, um mero meio para obtenção de fins, mas como “fundamento e forma necessária da particularidade, assim como o poder sobre ela e como seu fim último” (HEGEL, 2010, p. 189, §184).

Isso não significa que o determinar da sociedade civil-burguesa se fundamenta em princípios abstratos, pois, como demonstra em nota ao §185, há uma origem histórica dos mesmos. Para Hegel, a questão da particularidade da pessoa concreta tem sua origem em pleno processo de decomposição política dos *Estados antigos*:

⁵³ Essa característica própria do método hegeliano, que recobre uma série de momentos e é a ideia de que o processo dialético se conclui conservando e realizando a unidade do que parecia, inicialmente, totalmente oposto, é o que melhor especifica a inovação metódica de Hegel. Essa unidade marca uma autodeterminação do conceito, partindo do universal ao particular num movimento de enriquecimento, como afirma Brunelli: “A originalidade de Hegel está em mostrar que o singular é o universal realizado, e a negação dialética é criadora: a negação do universal produz o particular. A dupla negação é conservação dialética do universal enriquecido pelo particular e singular, portanto a divisão é a força do conceito” (BRUNELLI, 2002, p. 82).

⁵⁴ E. Weil comentará a crítica de R. Haym, autor de *Hegel und seine Zeit*, a esse princípio da filosofia política hegeliana, que, para Haym, acaba por sacrificar a individualidade em prol da universalidade: “Haym, que era um crítico inteligente, não deixou de dizer claramente o que o separava de Hegel: para ele, Hegel sacrifica o indivíduo porque o interesse da harmonia prevalece sobre o da individualidade concreta e vivente. Hegel responderia (e ele o faz efetivamente): a individualidade será racional enquanto tal? O racional não é necessariamente o universal? A individualidade pode exigir mais que ser reconciliada com a realidade do racional, que encontrar-se a si mesma no que é na medida em que é racional?” (WEIL, 2011, p. 30).

O desenvolvimento autônomo da particularidade é o momento em que, nos Estados antigos, se apresenta como o irrompendo da corrupção dos costumes e o fundamento último de seu declínio (HEGEL, 2010, p. 190, §185, nota).

Para o filósofo, tais cenários sócio-políticos não conseguiram absorver a mencionada cisão entre particular e universal, pois não possuíam “a força verdadeiramente infinita” da unidade dialética, que permite à particularidade o excesso, a miséria e a corrupção ética e física, como o momento negativo de uma *Bildung* social que acaba por expor as consequências e os limites desse excesso, ou seja, faz reconhecer a necessária relação com o universal como sua condição.⁵⁵ O filósofo ilustra esse processo apresentando os limites da proposta platônica, que já seria uma tentativa de resposta ao surgimento da particularidade na antiguidade clássica, sem, no entanto, ser capaz de dar conta desse princípio da particularidade autônoma⁵⁶ – motivo pelo qual continua a ser criticada como um *ideal*, no sentido de *um sonho do pensamento abstrato* (Cf. WEIL, 2011, p. 34).⁵⁷ Hegel não quer esse veredicto sobre sua proposta, por isso considera o desenvolvimento histórico da questão como uma das bases de sua reflexão:

O princípio da *personalidade infinita dentro de si autônoma* do singular, da liberdade subjetiva, que surgiu interiormente dentro da religião *cristã* e exteriormente no mundo *romano*, por isso ligado com a universalidade abstrata, chega a seu direito apenas nessa forma substancial do espírito efetivo. Esse princípio é historicamente posterior ao mundo grego, e do mesmo modo a reflexão filosófica que desce até essa profundidade é ulterior à ideia substancial da filosofia grega (HEGEL, 2010, p. 190-191, §185).

⁵⁵ É sempre esclarecedor remeter essas reflexões a própria metodologia do pensamento hegeliano: na *Fenomenologia do Espírito* fora exposto o processo da *Bildung* a partir de uma identificação com a própria vida do Espírito, que “não é a vida que se atemoriza ante a morte e se conserva intacta da devastação, mas é a vida que suporta a morte e nela se conserva, que é a vida do espírito.” (HEGEL, 2001, p. 38) Da mesma forma, a particularidade deve ser livre para experimentar o excesso para, a partir das consequências dessa experiência, reconhecer seus limites e retornar conscientemente à universalidade.

⁵⁶ O que Hegel já anuncia no prefácio a obra: “No decurso do tratado que segue, observei que mesmo a República *platônica*, que é tida como exemplo proverbial de um *ideal vazio*, não apreendeu essencialmente nada senão a natureza da eticidade grega, e foi então preciso que *Platão*, consciente que era da irrupção nela de um princípio mais profundo, que não podia aparecer de maneira imediata a não ser como uma aspiração ainda insatisfeita e, nisso, como um fator de corrupção, buscasse ali auxílio tinha de vir do alto [...] apenas pode inicialmente buscá-lo em uma forma particular *externa* dessa eticidade, através da qual ele imaginava dominar essa corrupção e pela qual ele atingiu justamente o mais profundo de seu mais profundo impulso, a personalidade livre infinita” (HEGEL, 2010, p. 41).

⁵⁷ Essa discussão ocorre no livro V de *A República*, precisamente na passagem 462b-e, onde se lê: “SÓCRATES – Ora, haverá algum mal maior para a cidade do que aquele que a dilacerar e a tornar múltipla, em vez de uma? Ou maior bem do que o que a aproximar e tornar unitária? [...] E não é o individualismo destes sentimentos que os divide, quando uns sofrem profundamente e outros se regozijam em extremo a propósito dos mesmos acontecimentos públicos ou particulares? [...] Penso, pois, que, se a um dos cidadãos acontecer seja o que for, de bom ou mal, uma cidade assim [*justa*] proclamará sua essa sensação e toda ela se regozijará ou se afligirá juntamente com ele. GLAUCO – É forçoso que assim seja, numa cidade com boas leis” [*Acrescimo nosso*] (PLATÃO, 1987, p. 231-232).

Por isso não se pode deixar de conceber a compreensão hegeliana da sociedade civil-burguesa como uma descrição filosófica da sociedade novecentista – o que determinaria os limites de uma atualização de sua proposta –, a partir do princípio da particularidade e de sua necessária implicação com a universalidade, ou seja, com a consideração da coletividade de pessoas concretas. Esse é o contexto em que a proposta hegeliana da *Bildung* deve ocorrer, na consideração do individualismo moderno e de suas consequências, o que lhe impõe um desafio: formar um cidadão real, que não deixará de ser uma pessoa concreta em meio a pessoas concretas (*Bürger*), mas que deverá assumir para si uma responsabilidade para com o todo social em prol de sua própria realização, ou seja, tornar-se um cidadão no *Estado* (*Citoyen*).⁵⁸

Segundo Hegel, essa função da *Bildung* reporta a história dos povos. Os povos primitivos consideravam a satisfação dos interesses particulares como algo em si mesmo, “fins absolutos”, considerando a *Bildung* um simples meio para consecução desse fim. Para o filósofo, quem pensa assim demonstra o “desconhecimento da natureza do espírito e das finalidades da razão” (HEGEL, 2010, p. 191, §187), pois há um nível de consciência a ser alcançado pelo indivíduo necessariamente, e pôr a realização do indivíduo na mera satisfação de seus carecimentos não pode ser seu fim absoluto. Se assim fosse, independeria se essa satisfação ocorresse por via interna ou externa, ou seja, independeria se ocorresse formação ou não. A *Bildung* é necessariamente um processo interno, consequência de um autocultivo que torna o indivíduo apto para tudo (Cf. HEGEL, 1994, p. 44), inclusive para a satisfação de seus carecimentos, sendo por isso o verdadeiro *fim absoluto*.

Não por acaso, retomará suas fortes críticas ao ideal rousseauiano de uma *educação natural*, que toma os costumes dos povos não-cultivados como ideais a serem buscados. Ainda que a história e a cultura dos povos possuam sua relevância no processo de formação, e de que a *Bildung* não deixe de possuir um teor utilitário, na medida em que a formação científica do homem supre suas necessidades materiais, promovendo melhores condições de vida⁵⁹, isso não pode ser a meta principal da *Bildung*. A consideração das carências, da satisfação, das fruições e das comodidades da vida particular, são questões importantes para apreensão do real, mas não podem ser tomados como fins *absolutos*. Por esse motivo, a *Bildung* deve promover a efetiva liberdade de seus membros

⁵⁸ Como nos informa Inwood: “A sociedade civil faz um *Bürger*; o estado faz um *citoyen*, um cidadão da França ou da Prússia, e não simplesmente um comerciante, que faz negócios tanto com franceses como com prussianos” (INWOOD, 1997, p. 296). Cf. também RAMOS, 2000, p. 157-160.

⁵⁹ Para o filósofo: “Nesse momento assumo a postura de H. Marcuse em relação a fim último da ciência: “A ciência, como todo pensamento crítico, tem sua origem no esforço de proteger e melhorar a vida humana em sua luta com a natureza; o *telos* interno da ciência não é nada mais que a proteção e o melhoramento da existência humana. Essa tem sido a razão de ser da ciência, e seu abandono é equivalente à ruptura entre a ciência e a razão” (MARCUSE, 2009, p. 164).

(Cf. HEGEL, 2010, p. 191, §187), sendo tudo o mais consequência dessa liberdade. Por isso, afirma Cristi:

A universalidade concreta do estado ético transcende a sociedade civil. Ela representa o apogeu ético pelo qual a sociedade civil é liderada como o resultado de um processo de educação (Bildung). Para se tornar a ferramenta adequada a fim de estimular os seres humanos para a vida ética, este processo educativo não pode ser concebido como instrução externa, superadicionados ao ser natural. A noção de um estado Rousseuniano de inocência pela falta de esclarecimento e da simplicidade dos costumes é totalmente incorreta. Se este fosse o caso, a educação teria que ser vista como uma “aliada para a corrupção” (§187). A educação não se limita apenas a aumentar a satisfação de nossa necessidade de conforto e requinte. Hegel vê a educação como ponto absoluto de transição para o estado ético. A imediata substancialidade natural da família não é o que é alcançado naquela esfera superior. O Estado ético permite a obtenção da “infinita substancialidade subjetiva” (§187) elevada à forma da universalidade. A subjetividade do sentimento e da convicção e a arbitrariedade da inclinação são definitivamente canceladas. Mas não se chega ao estado ético imediatamente. Subjetividade deve ser “educada em sua particularidade” (§187) (CRISTI, 2005, p. 95-96).

Como mencionado acima, o homem só é livre ao tomar posse de si através do cultivar de seu *corpo* e de seu *espírito* (Cf. HEGEL, 2010, p. 87, §48), ou seja, quando transita de sua condição natural imediata para uma “segunda natureza”, resultada da ação cultural e laboral. Dessa forma, contrapõe-se a *inocente* posição de pensadores que consideram a sociedade tão somente como o momento do desencadeamento das misérias humanas⁶⁰, concebendo o homem segundo sua imediaticidade (*ser-em-si*). Por isso, restaura o estatuto de necessidade⁶¹ da sociedade, que não deturpa ou é deturpada, pois deve ser apreendida simplesmente pelo que é, a saber: 1) uma instância de mediação dos carecimentos e co-satisfação dos singulares mediante o trabalho – eis o *sistema dos carecimentos*; 2) uma instância de proteção da propriedade privada, efetivada pela *administra-*

⁶⁰ No *Emílio*, Rousseau critica veementemente as bases nas quais a sociedade “civilizada” estava erigida: “Toda nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embarco e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, está acorrentando por nossas instituições”, e conclui que “a sociedade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas sobretudo tornando-as insuficientes”. (ROUSSEAU, 1999, p. 16 e p. 76).

⁶¹ Essa necessidade deve ser compreendida como “A necessidade na idealidade é o desenvolvimento da ideia no interior de si mesma” (HEGEL, 2010, §267, p. 239).

ção do direito; e 3) uma instância de prevenção contra as contingências da vida social, realizada pela *administração pública* e pelas *corporações* (Cf. HEGEL, 2010, p. 193, §188).

Não cabe aqui uma completa exposição do que seja a sociedade civil-burguesa no sistema hegeliano, mas sim analisar qual seu papel no projeto filosófico da *Bildung*. Nesse sentido, para Hegel, a sociedade civil-burguesa é um momento incontornável, não fazendo sentido proibir ou protelar a inserção do indivíduo na mesma, pois nela a *Bildung* ocorre enquanto

processo de elevar, pela necessidade natural e igualmente pelo arbítrio dos carecimentos, a singularidade e a naturalidade dos mesmos à liberdade formal e a universalidade formal do saber e do querer, a cultivar a subjetividade em sua particularidade (HEGEL, 2010, p. 191, §187).

Ao constituir-se como o meio de efetivação e satisfação dos interesses particulares, ou seja, o *arbítrio dos carecimentos*, a *Bildung* proporciona aos indivíduos elementos para determinar seu saber, sua vontade e sua ação de forma universal, pois seu objetivo é o de “elevar” e “cultivar” a subjetividade em sua particularidade à universalidade. Como bom leitor de Lessing, Hegel sabia que: “A educação tem sua meta, tanto a educação do gênero humano como a do indivíduo. O que se educa para algo se educa” (LESSING, 1982, p. 591, §82)⁶², ou seja, há um objetivo no processo da *Bildung*, sendo a supressão dos carecimentos apenas sua consequência. A educação em Hegel visa a liberdade, no entanto, esse objetivo deve ser conquistado, pois não é já realizado, mas possivelmente realizável por todos que perpassem esse caminho pedagógico. Mas, como foi exposto anteriormente, pesa sobre o processo da *Bildung* o fato de não ser necessariamente prazerosa sua realização, motivo de “desfavor que recai sobre ela”

⁶² Cabe lembrar que Hegel fora influenciado diretamente pelo pensamento de Lessing, a ponto de Schelling, em carta de 04 de fevereiro de 1795, considerá-lo “alguém familiarizado com Lessing” (HEGEL, 1962, p. 26). Influência que pode ser melhor compreendida através da análise de Pinker, que afirma: “Qualquer que fosse o conhecimento que o jovem Hegel adquirisse sobre Kant, do qual não há dúvida é a da grande influência que Gotthold Ephraim Lessing exerceu sobre ele, e da imensa devoção que despertou nele sua figura” (PINKARD, 2002, p. 45). Já para Dickey, a relação entre Hegel e Lessing está para além de uma devoção, caracterizando, na verdade, uma identidade em um projeto pedagógico de âmbito religioso-cultural: “Lessing, herói de Hegel, entendeu isto muito bem. Na *Educação* ele foi capaz de equiparar revelação e educação, concedendo à primeira classe de Hegel, um seleto grupo de professores com a paciência e sabedoria que seriam necessárias se uma fundação adequada estava a ser preparada para a coletividade de forma gradual e coletivamente para entrar na “terceira era” da história religiosa. Este grupo, Lessing insistiu, deve oferecer pistas “orientadoras” para a coletividade sobre o destino da raça humana [...]. Lessing e Hegel, eu acho, significavam para os educadores da humanidade, para internalizar esse modelo divino de educação e redenção e fazer dele a base de suas vocações - o que quer dizer que a *Bildung* e a verdade *Sittlichkeit* estavam unidas pela ideia da economia divina como teologia da história” (DICKEY, 1987, p. 284).

(HEGEL, 2010, p. 192, §187), o que não anula sua necessidade, pois apenas nela a vontade subjetiva adquire objetividade, e a ideia do Estado “surge” como uma necessidade. – No entanto, não se pode compreender o Estado como algo que *deriva* da sociedade civil-burguesa, pois é uma ideia intrínseca a mesma, sendo o “surgir” dessa ideia apenas o tomar consciência de sua necessidade por parte dos indivíduos em formação.

Segundo Inwood (1997, p. 295), Hegel foi o primeiro a distinguir claramente entre *sociedade civil* e *Estado*, o que não significa que essas duas esferas da eticidade devem ser pensadas como separadas, pois isso seria uma incompreensão da própria lógica da sociabilidade hegeliana.

Se o Estado é confundido com a sociedade civil-burguesa e se sua determinação é posta na segurança e na proteção da propriedade e da liberdade pessoal, então o interesse dos singulares enquanto tais é o fim último, em vista do qual eles estão unidos, e disso se segue, igualmente, que é algo do bel-prazer ser membro do Estado (HEGEL, 2010, p. 230, §258, nota).

Para o filósofo, esse elevar das consciências é um *rigoroso trabalho* que representa a libertação dos indivíduos em formação de sua imediatidade natural:

Essa libertação é no sujeito o *rigoroso trabalho* contra a mera subjetividade do comportamento, contra a imediatidade do desejo, assim como contra a vaidade subjetiva do sentimento e o arbítrio do bel-prazer (HEGEL, 2010, p. 192, §187).

Nessa perspectiva, a *Bildung* realmente ocorre na sociedade civil-burguesa, que definitivamente não deve ser compreendida apenas enquanto corruptora da natureza humana, mas como um momento que corrobora para que o espírito realize seu caminho de efetivação, o que foi exposto por Hegel nos seguintes termos:

O espírito apenas tem sua efetividade mediante o fato de que ele se cinde dentro de si mesmo, nos carecimentos naturais e na conexão dessa necessidade externa se dão essa delimitação e finitude, e precisamente desse modo ele *se cultiva dentro delas*, supera-as e nisso adquire o seu ser-aí *objetivo* (HEGEL, 2010, p. 191-192, §187, nota).

Desse modo, a formação da consciência para a universalidade é desencadeada pelo *trabalho*, a categoria essencial do *sistema dos carecimentos*. Recorde-se que nesse primeiro momento da sociedade civil-burguesa, a mesma é compreendida como um artifício na consecução de um fim, pois, através da *comum-unidade* de seus membros deve criar condições para satisfazer materialmente os carecimentos que os afligem. No entanto, os desdobramentos da sociedade civil-burguesa não estão restritos a essa satisfação material por meio do trabalho – a *produção de riquezas*⁶³ –, pois essa categoria hegeliana deve antes ser promotora da *Bildung* aos indivíduos.

Na *Fenomenologia*, Hegel já determinara o *trabalho* como uma ação formadora, ao afirmar que “o trabalho forma” (HEGEL, 2001, p. 132), o que Gadamer já vislumbrava como sendo a intrínseca relação entre a *Bildung* prática e o trabalho: “O sentido próprio (*Selbstgefühl*) da consciência laboriosa contém todos os momentos daquilo que perfaz uma formação prática: distanciamento da imediatez da cobiça, das necessidades pessoais e do interesse privado e a exigência de um sentido universal” (GADAMER, 1997, p. 52).

Na *Filosofia do Direito* a ação laboral vem de encontro aos carecimentos da particularidade, que após reconhecer a necessária mediação da universalidade, representada pela consideração dos demais particulares, deve encontrar um meio de suprir as necessidades particulares de todos: “O *egoísmo subjetivo* transforma-se em *contribuição para a satisfação dos carecimentos de todos os outros*” (HEGEL, 2010, p. 197, §199). O trabalho, meio de satisfação dos carecimentos do indivíduo egoísta, configura o movimento dialético enquanto mediação entre o particular e o universal. Portanto, na sociedade civil-burguesa, o produto do trabalho não é para a fruição individual ou egoísta, mas para a fruição coletiva.⁶⁴

⁶³ Hegel encontra na ciência da *economia política* uma forma de apreender o “elemento reconciliador” necessário à superação da cisão que marca a sociedade civil, reconhecendo “nas esferas dos carecimentos o aparecer da racionalidade que reside na Coisa e nela atua” (HEGEL, 2010, p. 194, §189, Nota). Hegel estudou a economia política de Stewart e de Adam Smith, o que fora registrado em cadernos de leitura de seu período em Frankfurt, mas que por obra do destino foram perdidos, no entanto tem-se o testemunho de seu biógrafo K. Rosenkranz, que teve acesso aos cadernos e pôde informar que: “Todos os pensamentos de Hegel sobre a essência da sociedade burguesa, sobre as necessidades e o trabalho, sobre divisão do trabalho e fortuna dos estamentos, assistência social e ordem pública, impostos, etc. terminaram concentrando-se em um *comentário* em forma de glosas à tradução alemã da *Economia política de Stewart*, que Hegel escreveu de 19 de fevereiro à 16 de maio de 1799 e ainda se conserva íntegro. Nele se encontram uma multidão de magníficas perspectivas sobre política e história e muitas observações sutis. Stewart era ainda partidário do mercantilismo. Com nobres paços, com abundância de interessantes exemplos, Hegel lutou contra o morto desse sistema, tratando de salvar a *sensibilidade* do homem em meio da competência como no mecanismo do trabalho e do comércio.” (ROSENKRANZ, 1844, p. 86 apud HEGEL, 1978, p. 258). Sobre os estudos hegelianos sobre economia, Cf. DICKEY, 1987, 186-204.

⁶⁴ O trabalho é o meio de efetivação da *Bildung*, o que já fora evidenciado na *Fenomenologia*, quando afirma que “o *trabalho* do indivíduo para prover a suas necessidades, é tanto a satisfação das necessidades alheias quanto das próprias; e o indivíduo só obtém a satisfação de suas necessidades mediante o trabalho dos outros” (HEGEL, 2001, p. 223).

Tal é o valor infinito da Cultura como momento imanente do absoluto, já considerado por Hegel na sua obra *Fenomenologia do Espírito* em que insiste sobre a importância desse processo de Educação (*Bildung*) em que o homem se engaja por seu trabalho – reconhecendo talentos e capacidades não só para si, mas para toda a sociedade, embora ainda num nível abstrato (SOARES, 2009, p. 142).

A dimensão formativa do trabalho está justamente em sua experiência, por isso Hegel não considera o produto do trabalho, mas o próprio *ato de trabalhar* como o meio de formação para a liberdade. A *Bildung* não está no usufruir dos resultados do trabalho de outrem para satisfazer suas necessidades, por isso a formação não está no produto, mas no ato. O trabalho forma porque capacita o indivíduo a participar da produção do “patrimônio estável, universal” por sua cultura e por sua habilidade (HEGEL, 2010, p. 198, §199).

A *Bildung* hegeliana deve então ser compreendida tanto como a *libertação* quanto como o *trabalho de libertação*, ou seja, é uma *ação libertadora*, expressão máxima do requerido “dever para consigo” (HEGEL, 1989, p. 310, §41) que possibilita ao indivíduo a liberdade, pois o capacita a atuar de acordo com princípios cada vez mais universais. Nesse momento do desenvolvimento do espírito na *Filosofia do Direito*, a *Bildung* ensina, ao menos formalmente, a subordinar o interesse particular ao bem universal. Esse ensino dá-se a partir de uma *dimensão teórica* e uma *dimensão prática*.

No entanto, Hegel não propõe uma formação teórica correspondente ao mero acúmulo de informações, pois a *Bildung* não é “coisa de memória” – pois, no parecer de Gadamer, até “A memória tem de ser formada” (GADAMER, 1997, p. 56) –, mas sim o desenvolvimento da capacidade de apreensão da estrutura complexa da formação, compreensão e comunicação dos processos de produção. A *Bildung* capacita o indivíduo a “mover-se” entre as representações e a formulação das mesmas. Tal capacidade teórica está intrinsecamente relacionada à *linguagem*: “capacidade de descrever o mundo em conceitos”. (HEGEL, 2010, p. 197, §197). Hegel capta na sociedade civil-burguesa níveis cada vez mais complexos de sociabilidade, a partir do desenvolvimento da produção, do mercado e do consumo, o que incita a necessidade de criar uma linguagem que dê conta dessa complexidade e apreenda as “vinculações emaranhadas e universais” da realidade sócio-econômica (Cf. GADAMER, 1997, p. 52).

Por sua vez, a *Bildung prática*

consiste no carecimento que se produz e no hábito da ocupação em geral, em seguida, na delimitação de seu atuar, em parte, se-

gundo a natureza do material, mas, em parte, sobretudo segundo o arbítrio dos outros, e ela consiste num hábito que se adquire por essa disciplina de ter a atividade objetiva e habilidade válida universalmente (HEGEL, 2010, p. 197, §197).

Nesse sentido, a *Bildung* prática visa aperfeiçoar a ação laboral em suas habilidades produtivas e técnicas no indivíduo em formação, de maneira que as mesmas tonem-se hábitos na vida dos indivíduos. Por meio dessa formação prática novas formas de transformar a natureza em produtos de âmbito social são desenvolvidas, capacitando os membros da sociedade a suprir cada vez mais eficientemente seus carecimentos.

Mas essa formação prática também implica na “delimitação de seu atuar”, seja em sua relação com a natureza, seja com outros arbítrios, ou seja, outros indivíduos. Curiosamente é possível depreender uma dimensão ética que vá além da relação entre os indivíduos, mas que se estende a relação homem-natureza, configurando um princípio ético-ecológico na *Bildung* prática, pois se na esfera da *moralidade* tudo estava delimitado a consciência subjetiva, agora na *eticidade* o indivíduo deve considerar a natureza em sua faticidade, além do conjunto de consciências históricas que o defronta com seus arbítrios e carecimentos. Por isso, o filósofo considera essa formação como um “hábito que se adquire”, ou seja, uma formação para vida cotidiana, na qual o indivíduo deverá estar preparado para tomar uma série de decisões que não devem considerar apenas sua satisfação, mas as condições materiais para tal e as implicações que terá na vida coletiva.

No entanto, a *Bildung* não gera *igualdade absoluta*, na verdade, ela é “universal”, no sentido de ser ofertada a todos, mas não “igual”, no sentido de ser experienciada e desenvolvida da mesma forma por todos. Há uma “desigualdade do patrimônio e das habilidades dos indivíduos” (HEGEL, 2010, p. 198, §200)⁶⁵ que delimita a participação no desenvolver e usufruir do *patrimônio universal*. Por isso, a *Bildung* não é garantia de igualdade dentre os membros da sociedade, mas de conscientização e organização social. Os indivíduos, em sua contingência, deverão cultivar as habilidades e produzir seus patrimônios particulares como forma de participar do *patrimônio universal*. Pois,

Antes de tudo, no que toca à *igualdade*, a proposição corrente de que “*todos os homens são iguais por natureza*” encerra o mal-entendido de confundir o natural com o conceito; [...] Mas que

⁶⁵ Em sua *Antropologia*, na *Enciclopédia*, Hegel afirmará que “Essa diferença transparece nas particularidades que pode denominar-se espírito locais, que se mostram na maneira exterior de viver, na ocupação, na conformação e disposição corporais; porém, mais ainda, na tendência e na aptidão interiores do caráter intelectual e ético dos povos” (HEGEL, 1995, §394, p. 61).

essa igualdade esteja presente, que seja o *homem* – e não somente alguns homens como na Grécia, Roma, etc. -, que se reconheça como pessoa, e faça valer legalmente, eis algo que é tão pouco de natureza, que antes é só produto e resultado da consciência do mais profundo princípio do espírito, e da universalidade e avanço cultural dessa consciência (HEGEL, 1995, p. 308, §539, nota).

Segundo Hegel, há uma “desigualdade entre os homens posta pela natureza”, ou seja, um *elemento da desigualdade*, que é produzido a partir do próprio desenvolvimento do espírito. Essa desigualdade é elevada pela razão, que, não se pode esquecer, é imanente ao *sistema dos carecimentos*, até uma diferenciação entre as habilidades, os patrimônios particulares, e mesmo entre a formação intelectual e moral dos indivíduos. O que justificaria uma diferença de *estamentos* ou *classes sociais* na sociedade civil-burguesa, assim como a divisão e organização do trabalho, polêmica que não será aprofundada aqui.⁶⁶

Assim, ao fim do *sistema dos carecimentos* o indivíduo, através de sua atividade, sua diligência e habilidade, torna-se membro de um dos estamentos sociais e adquire o reconhecimento dos demais membros. Através dessa *retidão e honra do estamento*, o indivíduo goza de um direito a propriedade, oriundo da *universalidade da liberdade abstrata* (Cf. HEGEL, 2010, p. 203, §208). Depreende-se daí a necessidade de proteger a propriedade adquirida pelo indivíduo através de sua atividade laboral, o que inicia um novo momento da sociedade civil-burguesa: a *Administração do Direito*.

Nesse momento da eticidade, interessa saber que é a *Bildung* que dá ao direito seu *ser-aí*, na medida em que estabelece o “elemento relativo”, ou seja, a relação recíproca entre os carecimentos e o trabalho. O direito abstrato foi o começo, ainda não justificado, nem determinado, do *reino do direito* ou da *liberdade*, isso porque lhe faltava tornar a *ideia do direito* algo reconhecido, sabido e querido universalmente. Para Hegel, isso somente pode ocorrer através da

⁶⁶ Hegel dividira os estamentos, *segundo o conceito*, em: a) o estamento *substancial* ou imediato, representado pela agricultura e pela relação familiar, voltada para subsistência e formação básica – cultural e religiosa; b) o estamento *reflexivo* ou formal, representado pela indústria, pois está relacionado às relações sócio-econômicas geradas pelo trabalho reflexivo e material, motivo pelo qual engendra os estamentos do artesanato, dos fabricantes e do comércio; e por fim c) o estamento *universal*, que “tem por sua ocupação os interesses universais da situação social” (HEGEL, 2010, p. 201, §205), ou seja, os funcionários públicos, que trabalham pelo universal (Cf. RAMOS, 2000, p. 182-183). No entanto, isso expõe o aspecto depreciativo que algumas convicções hegelianas carregam, como bem expressa Hösle: “Sobretudo se há de, contra Hegel, considerar inaceitável que diferenças de bens devam legitimar também diferenças “da formação intelectual e moral” (§200 A, 7.354). Que pelo menos tenha que ser oferecida a possibilidade de uma formação espiritual a qualquer pessoa apta a isto, independentemente dos bens de seus pais, eis uma exigência que pode ser fundamentada sem dificuldade com base em uma filosofia para qual o absoluto é espírito” (HÖSLE, 2007, p. 594).

Bildung, pois somente o indivíduo formado, ciente do que o direito é, poderá desejá-lo (HEGEL, 2010, p. 203, §209).

O direito exige a submissão ao dever, isso já foi analisado como sendo um princípio a ser interiorizado nos indivíduos em sua formação. Nessa perspectiva, o texto hegeliano enfatiza que o indivíduo, essa pessoa concreta, ao reconhecer-se como detentor de um direito a propriedade, deve aprender a reconhecer no outro seu igual, inclusive quanto a esse direito, pois “o que, nessas esferas abstratas, é direito para um, deve também ser direito para o outro, e o que é obrigação para um deve também ser obrigação para o outro” (HEGEL, 2010, p. 237, §261, nota). Esse princípio é fundamental para assegurar a vida em sociedade, e implica não só proteger a *propriedade privada*, mas “é uma das determinações mais importantes e contém o vigor interno dos Estados.” (Idem). Por isso, deve ser um dos conteúdos a ser desenvolvidos pela *Bildung*, sendo a compreensão e o assumir desse princípio proporcionados pelo “pensar como consciência do singular na forma da universalidade” (HEGEL, 2010, p. 203, §209, nota), que o filósofo depreende do processo de formação.

Cabe a essa formação conscientizar o indivíduo de que o direito está fundado sob o *conceito de homem* enquanto “pessoa universal”. Todos os indivíduos devem ser conduzidos à compreensão de que há uma identidade universal entre os homens, que perpassa suas diferenças. Entretanto, para que isso ocorra, Hegel primeiramente teve que formular em que os homens são iguais, já que anteriormente demonstrou a natural desigualdade entre os mesmos, inclusive no próprio desenvolvimento educacional. Nesse sentido, a afirmação: “O homem vale assim, porque ele é homem”, busca justificar o conteúdo universal que a *ideia do direito* carrega em si.

Somente após essa conscientização o direito passa a existir na vida das pessoas, podendo ser conhecido e administrado (Cf. HEGEL, 2010, p. 208, §215). Pois essa “consciência de importância infinita” dá ao direito sua existência histórica e social, objetivando-o para que seja posteriormente administrado. Nunca se pode esquecer que a *Bildung* capacita o indivíduo para que compreenda o mundo como ele é, e assim possa intervir conscientemente no mesmo, exercendo sua cidadania. Ser consciente da *ideia de direito* é condição para realizá-la no mundo⁶⁷, sendo a realização do direito o *ser-aí da vontade livre* (*Dasein der*

⁶⁷ Cabe lembrar que “o sistema do direito é o reino da liberdade efetivada” (HEGEL, 2010, p. 56, §4), justamente porque implica nessa formação das consciências para o exercer da *ideia do direito*, e não apenas da ciência positiva do direito. A essa Hegel já tecera suas críticas: “Aliás, a ciência positiva do direito não tem muito a fazer com essa definição, pois essa visa principalmente indicar o *que é* o direito, isto é, quais são as determinações legais particulares, razão pela qual se dizia em maneira de advertência: *onminis definitio in jure civili periculosa* [em direito civil, toda definição é perigosa]. E, de fato, quanto mais as determinações de um direito são incoerentes e contraditórias dentro de si, tanto menos são possíveis ali as definições, pois essas devem antes conter as determinações universais, as quais tornam imediatamente visível, em sua nudez, o que há ali de contraditório, aqui, o ilícito” (HEGEL, 2010, p. 48, §4, nota).

Freiheit) (HEGEL, 2010, p. 72, §29). Esse é mais um passo rumo à efetivação dos ideais da *Bildung* hegeliana na *ideia do Estado*. No entanto, E. Weil salienta que o que Hegel propõe é:

Uma teoria, não um desejo, uma investigação do Estado: pode-se buscar o bom Estado porque *há* Estado; mas o que se busca sob o nome de Estado bom nunca é senão o Estado *tout court*, tal como em si mesmo pela razão. Mais ainda, esta investigação só poderia ser uma procura teórica, uma busca do que é real: a ciência, e é de ciência que se trata, ocupa-se do que é, “a filosofia é sua época captada pelo pensamento” (WEIL, 2011, p. 33).

Por isso, Hegel não quer defender um *cosmopolitismo* como o fez Kant, que desconsiderou, segundo seu parecer, as contradições existentes na “vida concreta do Estado” (HEGEL, 2010, p. 203, §209, nota). Esse discurso cosmopolita sobre o universal é *insuficiente* no parecer de Hegel, pois desconsidera a historicidade imanente ao sistema sócio-jurídico a ser erigido na proteção da propriedade.

Dada à existência do direito, cabe saber como administrá-lo. E, como o direito é o *ser-aí da liberdade*, sua atuação deve fornecer as condições necessárias para a efetivação dessa liberdade. Anteriormente, Hegel já anunciara que a liberdade está intrinsecamente relacionada com a responsabilidade, pois a consolidação de minha vontade está diretamente relacionada com a consolidação da vontade dos outros, ou seja, há um princípio de sociabilidade a ser considerado pelos membros do corpo social.

A lei é a objetividade do espírito e da vontade em sua verdade, e só a vontade que obedece a lei é livre, pois ela obedece a si mesma, está em si mesma livremente. Quando o Estado, a pátria, constitui uma coletividade da existência, quando a vontade subjetiva do homem se submete a leis, a oposição entre liberdade e necessidade desaparece (HEGEL, 1998, p. 40).

Disciplinar essa relação é uma das tarefas da *Bildung*, o que objetivamente ocorre a partir da lei (Cf. HEGEL, 2010, p. 206, §212)⁶⁸, que garante as conquistas do indivíduo ao institucionalizar o direito. Segundo Novelli, a “lei aparece aqui como tal expressão que não se basta como expediente regulador, mas que

⁶⁸ O que Jaeschke resumiu nos seguintes termos: “O conceito de direito é a unificação de minha vontade livre com outras vontades livres sob uma lei. O conceito de vontade livre não é o de uma vontade isolada, mas sim o de uma vontade, que, unificada sob a lei da liberdade, é de todos aqueles que gozam do direito” (JAESCHKE, 2004, p. 37).

precisa mostrar a todos como preservar um valor da organização social” (NOVELLI, 2009, p. 115).

Somente o homem age disciplinado por um princípio racional historicizado, sendo sua ação dotada de um *sentido*. Não é apenas o *instinto* [“o que”] que determina a ação humana, mas os motivos racionais [“porque” e “como”] que o levam a agir no mundo. Isso não significa que há um princípio social, ou mesmo moral, *a priori* que *deve ser* apreendido, mas que as ações dos indivíduos devem ser compreendidas e realizadas de forma consciente. Cabe salientar que, para Hegel, esse princípio não é algo a ser formulado teoricamente, mas apreendido nas próprias ações humanas, ou seja, nos hábitos, pois não expressa algo que *deve ser* (futuro), mas que é (presente). Quanto a isso, Hegel é explícito: “as leis vigentes numa nação, por terem sido escritas e compiladas, não cessam de ser seus hábitos” (HEGEL, 2010, p. 204, §211, nota). Por isso, o homem deve receber uma formação que desenvolva essa capacidade de compreensão, somente assim assumirá as leis para-si.⁶⁹ Essa capacidade de racionalizar sua ação possibilita ao homem analisar as leis que a regem, distinguindo-o dos demais animais.

Por isso, não se pode compreender a lei como algo externo a ação humana, ou seja, um princípio regulativo que se aplica a ação após sua ocorrência, a fim de determiná-la boa ou ruim. Pensar dessa forma implica em uma separação entre *lei* e *ação*, ou seja, entre *forma* e *conteúdo*, o que para Hegel é um erro. Na verdade, Hegel não diferencia as *leis* dos *hábitos*, ou melhor, a lei não é meramente algo escrito, como *palavra morta* a ser consultada em caso de uma infração e mero critério teórico para execução de uma pena, mas a descrição de ações efetivas, ou seja, ações históricas que possuem desdobramentos, circunstâncias e consequências: experiências virtuosas – que devem ser motivadas –, e experiências viciadas – que devem ser coibidas (Cf. HEGEL, 2010, p. 206, §212, nota).⁷⁰

Ao criar uma lei que coíbe ingerir bebidas alcoólicas e em seguida dirigir um veículo automotivo, não estamos apenas *presumindo* que a bebida influenciará

⁶⁹ O que aparentemente está em consonância com a proposta de Kant, quando afirma que um homem não obedece a nenhuma lei que não seja estabelecida por ele mesmo. Sendo a lei um produto da razão, e o homem um ser racional, acataria a lei simplesmente porque é lei, ou seja, porque é racional. Com isso Kant busca demonstrar que a justificação de uma ação não está em seus resultados ou consequências, eles não podem ser o fundamento de uma lei. Assim, a base do direito deve ser obedecer à lei pela lei, e não por causa de suas consequências. Isso não ocorre na proposta hegeliana, que considera os desdobramentos, as circunstâncias e as consequências dos princípios que regem a ação (Cf. WEBER, 1999, p. 104-105).

⁷⁰ Novelli expõe essa característica da lei em Hegel, nesses termos: “a lei não é aleatória e nem casuística, pois se funda sobre o que já se pratica, isto é, o costume. Este não é posto ao sabor da arbitrariedade, mas somente se constitui e permanece ao sobreviver ao processo histórico que o interpela permanentemente. Sua efetivação é a expressão viva do que as pessoas pensam, desejam e fazem cotidianamente. O que é pensado, desejado, e feito, é tudo o que é querido de modo interessado pelos sujeitos. A escolha confirma a liberdade da vontade que se move pelo querer e pela possibilidade de determinar o querer” (NOVELLI, 2009, p. 112).

os reflexos do motorista ao volante, mas estamos *atestando* que essa combinação é fatal, pois já a experienciamos. Se aplicarmos tal princípio interpretativo às leis, podemos não apenas entendê-las, mas assumi-las. Essa é a proposta hegeliana: assumir a lei não por uma obrigação externa (porque a sociedade me obriga, ou por receio de multas, ou porque temo ser preso), mas por ser consciente do porque ela existe, dos benefícios e malefícios sociais, e não apenas individuais, que se seguem de sua observância ou não.

Porém, ainda que a *Bildung* seja o processo que torne isso possível, não se pode incorrer na errônea interpretação de que a educação por ela fornecida “salvará” a sociedade, resolvendo todos os seus problemas. Na realidade, a educação capacita para a vida em sociedade, de forma que os indivíduos estejam preparados para compreender a realidade em suas contingências sociais e deliberar conscientemente sua ação, avaliando e reavaliando os hábitos sociais. Como foi analisado na proposta pedagógica da *Fenomenologia*, isso não significa que não haverá o erro, mas que o indivíduo bem formado será capaz de aprender com esse erro, caso ele ocorra. O que deve ser aplicado aos códigos públicos, que não devem ser perfeitos, mas efetivos, no sentido de que devem acompanhar as transformações histórico-sociais:

Exigir de um código a perfeição, que seja absolutamente acabado, que não deva ser capaz de nenhuma determinação ulterior, [...] e pela razão de que ele não pode ser tão perfeito, não o deixar chegar a ser chamado imperfeito, isto é, não o deixar chegar a efetividade (HEGEL 2010, p. 209, §216, nota).

Isso é importante, porque a *Bildung* visa efetivar a liberdade, e não torná-la “perfeita”. Em Hegel o *efetivo* não é o *perfeito*, é o histórico. Por isso, exigir perfeição, no sentido de completude e conclusão, é não compreender a dialética da realidade. A liberdade traz em si *particularidade/contingência* e *universalidade/necessidade*. Ambas estão em seu processo de efetivação, pois a liberdade ocorre na contingência do agir particular na necessidade do agir universal, e vice-versa.⁷¹ De forma que o *efetivo* está sempre em processo de efetivação, sendo *efetivo* justamente por ser *efetivar-se* constante. Por isso, Hegel afirmara na *introdução da Filosofia do Direito* que:

Cada grau de desenvolvimento da ideia da liberdade tem seu direito característico, porque ele é o ser-aí da liberdade numa de suas

⁷¹ Segundo Weber: “Se houver uma predominância da necessidade, na síntese, o sistema fica totalitário, uma vez que a contingência vai sendo gradualmente eliminada. [...] Se houver uma predominância da contingência, na síntese, o sistema fica anárquico. Portanto, a dialética hegeliana, entendida como um sistema da liberdade, implica considerar toda síntese (nas diferentes figuras) como contendo em si, tese e antítese, superadas e guardadas em iguais proporções. Liberdade inclui, então, a necessidade e contingência igualmente superadas e guardadas” (WEBER, 2001, p. 317).

determinações próprias. [...] A moralidade, a eticidade, o interesse do Estado, cada um é um direito característico, porque cada uma dessas figuras é uma determinação e um ser-aí da liberdade (HEGEL, 2010, p. 73, §30, nota).

A ideia de liberdade “perfeita”, na qual não haveria qualquer tipo de coação, já fora abandonada por Hegel – ao analisar a abstração do livre-arbítrio (Cf. HEGEL, 2010, p. 65, §15) –, pois compreendeu que a liberdade efetiva traz em si a coação, ou seja, impõe um limite, uma restrição: “Quem quer o que é grande deve saber limitar-se, diz o poeta” (HEGEL, 1994, p. 75; 2000, p 97, § 13, adendo).

Mas que a ausência de paixão, a retidão, e a moderação do comportamento se tornem costume, [isso] se liga, em parte, com a *cultura do pensamento* e com a cultura ética direta, que mantém o equilíbrio espiritual sobre o aprendizado do que tem de mecânico e semelhantes dentro de si as assim chamadas ciências dos objetos dessas esferas, a exigida prática das ocupações, o trabalho efetivo etc” (HEGEL, 2010, p. 277, §296).

A confusão cometida por quem não entende essa dialética está na consideração do *universal*, pois há uma “diferença entre o universal da razão e o universal do entendimento” (HEGEL, 2010, p. 209, §216). Enquanto o primeiro expressa a mediação histórica do particular pelo universal, o segundo expressa a proposta de uma perfeição a ser buscada, mas nunca alcançada, em um *perpetuar da aproximação*, configurado em uma ética do *dever ser*.⁷²

Embora assuma que tudo é processo, Hegel não adere a um progresso infinito, a uma busca pela perfeição, que rumaria indeterminadamente para o melhor, o que afirma recorrendo a um adágio francês: “o maior inimigo do bem é o melhor” (HEGEL, 2010, p. 209, §216). Pois o *bem* não está no melhor, mas no efetivo.

Prosseguindo na leitura desse momento da sociedade civil-burguesa, Hegel irá preocupar-se com a aplicação do direito ao *particular* e ao *caso singular*, o que implica a formulação de *contratos* e *formalidades*, que dotarão o direito a propriedade de *força jurídica*. O estabelecer de um código jurídico faz-se necessário para determinar os parâmetros de aplicação da lei, que deve corresponder aos hábitos da sociedade.

Mas, o que interessa nesse momento é a compreensão de que somente o homem bem formado pode usufruir do *ser-aí* do direito. Ao tomar consciência da

⁷² Nunca é demais lembrar que “a filosofia, porque ela é o *indagar do racional*, é precisamente por isso o *apreender do presente* e do *efetivo*, não o estabelecer um *além*, sabe Deus onde deveria estar,– ou do qual bem se sabe dizer de fato onde está, a saber, no erro de um racionar vazio, unilateral” (HEGEL, 2010, p. 41).

ideia do direito, de forma que reconheça sua efetivação na vida em sociedade, o indivíduo passa a exercê-la a partir do conhecimento que lhe compete enquanto *homem cultivado* (Cf. HEGEL, 2010, p. 215, §227). Nesse ínterim, reconhece que o exercer do direito pelos particulares pressupõe a mediação do universal. A consequência dessa mediação pode ser vista em âmbito cível, pois para que não aja uma repressão do crime via vingança, faz-se necessário o erigir de um tribunal, que representará o poder público, na administração da justiça (Cf. HEGEL, 2010, p. 211-217, §219-229).

Dessa forma, visando estabelecer uma organização social sólida, que não dependa das subjetividades individuais, o filósofo desvela mais uma necessidade da sociedade civil-burguesa: diante das contradições e conflitos sociais, a sociedade deve realizar ações educativas, no sentido de manter a unidade social vigente. O que implica na passagem da esfera socioeconômica para a esfera política, a partir da instituição de instâncias reguladoras no seio da própria sociedade. A mencionada *administração da justiça* é uma dessas instâncias, que deve ser corroborada pela *Administração Pública* e pela *Corporação*.

O percurso trilhado até aqui descreve didaticamente o processo de estruturação da vida em sociedade, por isso visa apresentar tanto os problemas que a assolam, quanto as formas de superá-los e garantir a *convivência*, e não a mera *coexistência*, entre seus membros. É com esse intuito que as instituições surgem no processo, pois expressam o momento da conquista de uma organização social objetiva que, como ver-se-á mais a frente, tem sua efetivação no *Estado*.

Embora a sociedade civil-burguesa ainda não seja a esfera na qual é efetivada a liberdade, a eticidade, o surgir de uma organização social cuja finalidade é preservar o interesse dos indivíduos particulares a partir de ações universais já aponta para esse fim. A partir de uma *aufhebung* desencadeada pelo processo da *Bildung*, o interesse individual, *leitmotiv* da sociedade civil-burguesa, converte-se no âmbito da *corporação* em interesse geral, conduzindo seus membros para além dessa comunidade de interesses particulares.

Visto que, segundo a ideia, a particularidade mesma faz desse universal, que está em seus interesses imanentes, o fim e o objeto de sua vontade e de sua atividade, assim *retorna* o *elemento ético* como algo imanente na sociedade civil-burguesa; isso constitui a determinação da *corporação* (HEGEL, 2010, p. 225, §249).

Enquanto associação de *interesses particulares comunitários* (Cf. HEGEL, 2010, p. 272, §288), a *corporação*, diversamente do que ocorre na *família*, não promove o interesse geral através de uma imposição da autoridade, mas a partir da confiança de seus próprios membros entre si. Nesse sentido, a *corporação*

prefigura o *Estado*, porque conduz ao exercer da cidadania, fim ético da ação social. Para Hegel, a ação social desempenhada na corporação possibilita a convivência e a cooperação entre os membros da sociedade, expressando a atitude esperada por quem passou pela *Bildung*.

Dessa forma, a corporação é um momento objetivo da *Bildung*, pois nela os indivíduos são conduzidos ao universal a partir de sua colaboração mútua, pois assume o caráter de uma *segunda família* (Cf. HEGEL, 2010, p. 226, §252), transmitindo aos membros da sociedade civil-burguesa a força da comunidade ética, pois revelam uma prática que antecipa o exercício concreto da cidadania, ou melhor, da efetiva vida ética no Estado.

O espírito da corporação, que se engendra na legitimação das esferas particulares, reveste-se ao mesmo tempo para dentro de si mesmo no espírito do Estado, visto que ele no Estado tem o meio de conservação de seus fins particulares. Esse é o segredo do patriotismo dos cidadãos segundo esse aspecto, de que eles sabem o Estado enquanto sua substância, porque ele conserva suas esferas particulares, sua legitimação e a autoridade como seu bem-estar. No espírito da corporação, visto que ele contém *imediatamente o enraizamento do particular no universal*, na medida em que é a profundidade e o vigor do Estado, que ele possui na *disposição de espírito* (HEGEL, 2010, p. 273, §289).

Por isso, o terceiro momento da dialética da sociedade civil-burguesa corresponde a uma série de ações educativas de caráter público/universal que garantam “que o *bem-estar particular* seja tratado e *efetivado* enquanto *direito*” (HEGEL, 2010, p. 218, §230). Dentre essas ações estão a segurança das pessoas, a luta contra o crime, a regulação da economia e, o que mais nos interessa, a *educação* (Cf. HEGEL, 2000, p. 290, §236, adendo).

Como foi exposto, a educação (*Erziehung*) é um direito do indivíduo, ao mesmo tempo que é um dever da família e da sociedade civil-burguesa – tematizada agora como *família universal* (Cf. HEGEL, 2010, p. 221, §239). O desenvolvimento de conhecimentos e atitudes na formação das consciências para a vida social cabe primeiramente a ação escolar, que apresenta, ainda que formalmente, a universalidade aos indivíduos em formação. Assim, essa *Bildung institucional* fornece os fundamentos para uma elevação dos indivíduos à universalidade da *vida ética*, a ser efetivada na esfera do *Estado* – embora Hegel não tenha sido tão enfático, como pressupus a partir de suas posições em Nüremberg, sobre a ação do Estado nesse âmbito escolar (Cf. HÖSLE, 2007, p. 612-613).⁷³

⁷³ Cabe lembrar que, no *Sistema da Vida Ética* (*System der Sittlichkeit*), Hegel estabeleceu a existência de três “sistemas” através dos quais o Estado operaria: 1) da necessidade, 2) da justiça e da guerra, e 3) da educação, formação, conquista, colonização (Cf. ROSENZWEIG, 2008, p. 236-258).

Por isso que, primando pela garantia da formação dos indivíduos para a vida social, a *administração pública* exerce o direito de interferir sobre o processo de formação de seus membros através de uma ação institucional que supervisione e controle as próprias instituições de ensino. A escola, assim como a *corporação*, configura uma instituição que garante aos indivíduos os elementos necessários à efetivação de um *bem-estar particular*. Ao formá-los para a universalidade, a instituição escolar prepara os indivíduos para vida ética, cultivando nos mesmos os princípios necessários à efetivação do Estado.

A consciência desse papel da instituição escolar inspira na sociedade civil-burguesa uma responsabilidade educativa sobre seus membros, pois a faz reconhecer que seu próprio existir depende da consecução dessa *Bildung institucional*. Assim, mesmo o direito dos pais de educar seus filhos está subordinado a seu dever de formá-los para a vida em sociedade. Não por acaso, Hegel transfere a sociedade civil-burguesa, na falta desse compromisso social dos pais, a responsabilidade de conduzir seus filhos à escola, assim como o de proporcionar-lhes a própria escola.

Ela [a sociedade civil-burguesa] tem nesse caráter de *família universal* a obrigação e o direito, frente ao *arbitrio* e à contingência dos *pais*, de ter controle e influência sobre a *educação*, à medida que ela se vincula com a capacidade de tornar membro da sociedade, principalmente quando ela não é completada pelos pais mesmos, porém por outros, - igualmente na medida em que para isso podem ser feitas [e] encontradas instituições comuns (HEGEL, 2010, p. 221, §239).

Essas ações devem promover a educação a todas as crianças, mesmo para aquelas que, comprovadamente, estejam em situação de miséria, cujos pais não possuem condições de prover sua educação (Cf. WOOD, 1990, p. 106). Ora, a sociedade civil-burguesa não poder permitir que os indivíduos sejam privados da *Bildung*, pois isso implicaria na privação de “todas as vantagens da sociedade, da capacidade de aquisição de habilidades ou de cultura em geral” (HEGEL, 2010, p. 221, §241). A consequência dessa privação seria o triste fenômeno de uma sociedade na qual os membros desenvolvem a “disposição de espírito da preguiça, à maldade e aos demais vícios que surgem de tal situação e do sentimento de sua ilicitude” (Idem). Essa é uma das principais preocupações da sociedade civil-burguesa na acepção de Hegel, pois a não formação acarreta não participação, a não aquisição da cidadania:

A queda de uma grande massa [de indivíduos] abaixo da medida de certo modo de subsistência, que se regula por si mesmo como o

necessário para um membro da sociedade, – e com isso a perda do sentimento do direito, da retidão e da honra de subsistir mediante atividade própria e trabalho próprio,– produz o engendramento da *população*, a qual, por sua vez, acarreta ao mesmo tempo uma facilidade maior de concentrar, em poucas mãos, riquezas desproporcionais (HEGEL, 2010, p. 223, §244).

Dessa forma, a proposta de um controle sobre determinadas instâncias sociais, como a instituição escolar, não visa controlar a vida dos indivíduos, convém lembrar que o sistema prima pela efetivação da liberdade, mas solidificar as instâncias que garantem, na perspectiva individual, uma vontade livre e, na perspectiva coletiva, uma ordem social, pois “o homem é livre na medida em que quer a liberdade do homem numa comunidade livre” (WEIL, 2011, p. 43).

Por isso, a organização social funda instituições com o objetivo de suprir sua necessidade, no entanto, as mesmas não estão ainda fundadas em princípios universais, mas em princípios puramente instrumentais, ou seja, são exclusivamente criadas para suprir os interesses dos membros da sociedade – *instituições de interesse privado*. Essas instituições surgem ainda por uma motivação particular, mas representam a abertura das pessoas particulares a uma esfera política, que consolida os direitos adquiridos quanto a sua propriedade privada – o que já implica a primeira figuração da ideia do *Estado*.

Não por acaso, a passagem da sociedade civil-burguesa para o Estado decorre da própria finalidade da corporação, a saber: alcançar o “fim universal” em si e para si, ou seja, sua “efetividade absoluta” (HEGEL, 2010, p. 228, §256). Ao proporcionar a seus membros uma efetiva intervenção na vida pública, na medida em que na corporação os indivíduos encontram o *enraizamento do particular no universal*, a mesma os forma para o universal e torna-se mais um momento do desenvolvimento da *Bildung*. A partir de então, Hegel argumenta no sentido de demonstrar que a ideia do Estado é a efetivação desse universal e que, através dela, os indivíduos formados efetivam em si a verdadeira *vida ética*.

3.5. A *Bildung* efetiva: a ideia de Estado como consolidação da formação humana

Ao remontar o percurso da *Bildung* trilhado na *Filosofia do Direito*, vê-se que a proposta pedagógica hegeliana conduz os indivíduos em formação à liberdade efetiva, à *vontade livre*, findando com sua conversão aos ideais do Estado, que, segundo o filósofo, possui uma *doutrina própria* (Cf. HEGEL, 2010, p. 247,

§270). No entanto, não se compreenda esse processo como a “construção” do Estado, pois ao adentrar na efetividade do Estado o indivíduo não o funda, já que o mesmo não depende de sua subjetividade como ocorre em um *contrato*; tampouco é uma instância externa ao indivíduo, a ponto de ser assumida ou não. Nesse sentido, cabe citar esclarecimentos do próprio autor sobre essa má compreensão de sua ideia de Estado, pois:

visto que ele não é nenhum mecanismo, porém a vida racional da liberdade autoconsciente, o sistema do mundo ético, assim a disposição de espírito e logo a consciência da mesma nos princípios são um momento essencial no Estado efetivo (HEGEL, 2010, p. 247, §270, nota).

Na verdade, a efetivação do Estado decorre de uma necessidade interior que deve ser exteriorizada, ou seja, decorre de seu *saber* pelo cidadão – que justamente por saber sobre o Estado é cidadão –, por isso é representado por Hegel como “o fim imanente” da família e da sociedade civil-burguesa, pois é a unidade consciente do fim universal e do interesse particular. Por isso, o Estado surge como a efetivação da ideia ética, pois representa o momento que cada um dos indivíduos em formação toma consciência de si e dos outros enquanto participantes de um *organismo político*, que os realiza enquanto seres éticos.

No entanto, essa realização ética depende da formação das consciências, ocorrida na relação entre a *Bildung* e a ideia do Estado. Isso porque, para Hegel, a existência imediata do Estado está no costume, no cotidiano dos indivíduos, o que implica que a educação dos mesmos impactará diretamente sobre o ser-á da ideia do Estado. A *segunda natureza* proposta pela *Bildung*, que visa elevar a “autoconsciência do singular, no saber e na atividade do mesmo”, surge como a condição primordial para que o indivíduo seja capacitado para a vivência de uma liberdade substancial (Cf. HEGEL, 2010, p. 229, §257).

Nesse processo formativo, a autoconsciência do singular, que “é o racional em si e para si”, eleva sua vontade à universalidade, efetivando em si a liberdade substancial: unidade entre particular e universal, o “autofim imóvel absoluto”, no qual a liberdade alcança seu “direito supremo” frente ao singular. Mas isso somente pode ser realizado no membro do Estado, pois o indivíduo em formação somente possui “objetividade, verdade e eticidade” como membro do Estado. Segundo Hegel, o indivíduo autoconsciente, o cidadão, reconhece a “obrigação suprema” que é “ser membro do Estado” (HEGEL, 2010, p. 230, §258) através da *Bildung*.⁷⁴

⁷⁴ Nas *Lições sobre Filosofia da História (Vorlesugen über die Philosophie der Geschichte)* essa ideia é apro-

O Estado surge na *Filosofia do Direito* como a síntese dos desenvolvimentos da *eticidade*, que a partir da unidade concreta do universal no particular efetiva no mundo dos costumes, dos valores, das instituições e das leis, a liberdade no ser humano. Mas, ao analisar esse momento da *Filosofia do Direito*, deve-se considerar que tais desenvolvimentos da ideia de Estado nada mais são que “a demonstração científica do conceito de Estado” (HEGEL, 2010, p. 229, §256, nota), pois se pensarmos cientificamente, o que Hegel realiza nessa obra é uma descrição didática do desenvolver da ideia de liberdade, “uma teoria das estruturas gerais do social” (HÖSLE, 2007, p. 463), que deve passar pelos momentos do *direito abstrato*, da *moralidade* e da *eticidade*, culminando na efetividade da ideia de Estado.

Entretanto, se pensarmos objetivamente, a ideia de Estado precede a todos esses momentos, pois é o verdadeiro fundamento de todos. Sem o Estado, nenhum desses momentos vem a existência. Por isso, Hegel o concebe como o que é, o que permite analisá-lo e descrevê-lo. Sem essa chave de leitura, o projeto hegeliano torna-se uma mera abstração de fácil refutação. No entanto, da mesma forma que a proposta de uma *Bildung* somente pode ser histórica, o Estado também o é.

Dito isso, sigo a reflexão hegeliana, buscando encontrar nesse terceiro e último momento da *Filosofia do Direito* o desfecho da *Bildung*. Nesse sentido, a sentença lessinguiana impõe-se, pois *quem se educa para algo se educa*, e o projeto pedagógico hegeliano desvelado nessa pesquisa indica um necessário fim a esse processo de formação: a liberdade.

Após uma série de desdobramentos, a sociedade civil-burguesa retomou sua “substância ética”, superando a particularidade que lhe limitava. Essa retomada pode ser compreendida a partir 1) do tramite entre a “diferenciação infinita” e o ser-dentro-de-si sendo-para-si da autoconsciência, 2) e da “forma universal” ou “forma do pensamento”, que em minha interpretação implica no próprio processo da *Bildung*, identificado como a própria efetivação do Estado na vida dos indivíduos, primeiramente enquanto relação ética, e conseqüentemente como processo educacional dos mesmos. Nessa perspectiva, a liberdade é a unidade da vontade substancial universal e da liberdade subjetiva, configurando o “ser

fundada nos seguintes termos “Na história universal só se pode falar dos povos que formam um Estado. É preciso saber que tal Estado é a realização da liberdade, isto é, da finalidade absoluta, que ele existe por si mesmo; além disso, deve-se saber que todo valor que o homem possui, toda realidade espiritual, ele só o tem mediante o Estado. Sua realidade espiritual consiste em que o seu ser, o racional, seja objetivo para ele que sabe, que tenha para ele existência objetiva e imediata; só assim o homem é consciência, só assim ele está na eticidade, na vida legal e moral do Estado, pois o verdadeiro é a unidade da vontade universal e subjetiva. No Estado, o universal está nas leis, em determinações gerais e racionais. Ele é a ideia divina, tal qual existe no mundo” (HEGEL, 1998, p. 39-40).

em si e para si eterno e necessário do espírito” (HEGEL, 2010, p. 230, §258, nota). O que garante ao processo formativo uma finalidade última, a grande síntese da existência humana, pois, no parecer de Hegel: “a determinação dos indivíduos é levar uma vida universal” (HEGEL, 2010, p. 230, §258, nota).

Assim, a retomada da *substância ética* na sociedade civil-burguesa enquanto uma *Bildung social*, ratifica a presença efetiva da ideia de Estado na formação humana, ainda que como fim último, pois nela o espírito torna-se para si no indivíduo, que vê-se formado e cultivado nas leis e instituições sócio-políticas, a partir do desenvolver de uma “vontade pensada” (HEGEL, 2010, p. 229, §256, nota).

O Estado, enquanto elemento ético, enquanto compenetração do substancial e do particular, implica que minha obrigatoriedade frente ao substancial seja, ao mesmo tempo, o ser-aí de minha liberdade particular, isto é, que nele a obrigação e o direito estão reunidos em uma mesma vinculação (HEGEL, 2010, p. 237, §261, nota).

A efetivação da ideia de Estado é o surgir do indivíduo enquanto *ser livre e ético*, o que implica no percurso percorrido no processo de formação. Por isso o Estado é o momento que o espírito ético “se pensa e se sabe e realiza o que sabe e na medida em que se sabe”, pois é *para si*, aqui sua ideia “é nítida a si mesma”, manifestando a vontade substancial desse mesmo espírito. (HEGEL, 2010, p. 229, §257)

O espírito objetiva-se na realização desse elemento ético, consequência do processo da *Bildung*, pois para Hegel o Estado não é ético porque prescreve a seus membros linhas de ação, não lhe cabe impor externamente uma lei moral, isso implicaria que o povo não compreende a própria ideia de Estado, ou seja, que não passara pela *Bildung* e, logo, não estaria *formado*. O Estado é ético por representar a consciência de seus membros de que a verdadeira liberdade somente pode ocorrer quando os mesmos propõem a si um limite. Quando reconhecem não somente seus direitos, mas também seus deveres para com o organismo sócio-político, tornando-se *cidadãos*. Note-se que esse princípio ético não formula um imperativo categórico kantiano, pois não é *a priori*, na verdade configura uma razão ética moldada pela história vivida, pelos costumes dos povos em suas ações viciadas e virtuosas. Eis a realidade efetiva da substância ética hegeliana no Estado.

O Estado efetiva o espírito no mundo quando se torna efetivo na consciência de seus cidadãos, por isso a esfera do universal somente pode ser efetiva a partir

da relação da lei e do costume, como foi anunciado anteriormente, sendo a *Bildung* a dialética e a síntese dessa efetivação. Somente o indivíduo bem formado pode ter essa consciência. Por isso, a expressão máxima da unidade do particular e do universal é a efetivação da *Bildung*, na qual o indivíduo passa a possuir o “reconhecimento e o total desenvolvimento” do direito de sua “individualidade pessoal e seus interesses particulares” (HEGEL, 2010, p. 235, §260).

Assim se entende que esse indivíduo é *verdadeiramente livre* enquanto cidadão do Estado, “efetividade da liberdade concreta” (HEGEL, 2010, p. 235, §260). Essa liberdade concreta consistiu no desenvolver completo dos interesses particulares (efetivação dos ideais da família e da sociedade civil-burguesa) de maneira que sejam reconhecidos em “seu direito para si”, e concluiu-se na passagem desse interesse particular ao universal:

de modo que nem o universal valha e possa ser consumado sem o interesse, o saber e o querer particulares, nem os indivíduos vivam meramente para esses últimos, enquanto pessoas privadas, sem os querer, ao mesmo tempo, no e para o universal e sem que tenham uma atividade eficaz consciente desse fim (HEGEL, 2010, p. 235-236, §260).

Dessa forma, o Estado é uma instituição ética que, dialeticamente, é fundamento e consequência da liberdade dos cidadãos, por isso não pode ser tido como uma instância coercitiva externa, pois representa o próprio processo de organização civil e política da humanidade. Uma vez efetivado, a função do Estado é a de *possibilitar e garantir* a liberdade dos cidadãos – e, por motivos óbvios, não a de impô-la –, que a partir dele ascendem sua particularidade para além de si e se comprometem com o universal. Por isso, a ideia de Estado em Hegel ocorre na *disposição de espírito* (HEGEL, 2010, p. 273, §289) de realizar a razão na história, o elemento ético ocorre na história dos homens a partir de uma convivência que possibilite e garanta a liberdade dos mesmos.

Que o fim do Estado é o interesse universal como tal, e nisso, enquanto sua substância, a conservação dos interesses particulares constitui 1. sua efetividade abstrata ou sua substancialidade; mas ele é 2. sua necessidade enquanto ele se dirige nas diferenças conceituais da sua atividade eficaz, que, por aquela substancialidade, são igualmente determinações estáveis, poderes; 3. mas precisamente essa substancialidade é o espírito que se sabe e quer, enquanto atravessou a forma da cultura. Por isso o Estado sabe o que ele quer, e o sabe em sua universalidade, enquanto algo pensado;

por causa disso, ele atua e age segundo fins conscientes, segundo princípios conhecidos e segundo leis que não são apenas em si, porém para a consciência; e igualmente, á medida que suas ações se vinculam com as circunstâncias e as relações presentes, ele atua e age segundo o conhecimento determinado das mesmas (HEGEL, 2010, p. 241, §270).

O fim do Estado é o interesse universal enquanto tal, essa é sua substância: ser “o espírito que se sabe e quer”, mas isso apenas é efetível por ter a consciência atravessado a “forma da cultura” (HEGEL, 2010, p. 241, §270). Formar no povo um espírito efetivo implica fazer desse povo um conjunto de indivíduos que “se sabem”, ou seja, autoconscientes, o que só é possível na *Bildung*. Para o filósofo, o Estado é consequência, ou melhor, expressão e efetividade desse processo de autoconscientização enquanto determina-se como *espírito de um povo*. Apenas quando a lei provinda do Estado penetra nas relações, nos costumes, na consciência dos indivíduos, ocorre a efetividade da *constituição*, sinal objetivo da liberdade pública (Cf. HEGEL, 2010, p. 259-260, §274), pois

o verdadeiro é o prodigioso transpor do interno para o externo, a imaginação da razão na realidade, que toda a história mundial trabalhou, e por cujo trabalho a humanidade cultivada conquistou a efetividade e a consciência do ser-aí racional, das instituições do Estado e das leis (HEGEL, 2010, p. 244, §270, nota).

Dessa forma, a *Bildung* articula-se na realidade histórica do Estado, que deve fornecer as condições necessárias à sua efetiva realização, pois, apesar de ser um processo que conduz o indivíduo em formação ao Estado, a *Bildung* somente ocorre *no* Estado, que garante o direito à formação teórico-científica, ética, estética e política de seus membros como sendo sua própria condição de existência (Cf. BECKEMKAMP, 2009, p. 120-121).⁷⁵ A culminância da *Bildung* está no homem cultivado, *cidadão de um Estado de boas leis*.

Assim, a proposta pedagógica hegeliana visa formar um povo cujo direito é exercido por meio do Estado, em suas instituições sócio-políticas. De acordo com Hegel, educar para a cidadania implica justamente em tornar os indivíduos aptos a uma participação ativa na esfera pública, desenvolvendo sua personalidade jurídica, sua consciência moral, suas habilidades produtivas e sua capacidade em tomar decisões políticas, ou melhor, decisões que versem sobre a vida

⁷⁵ Em suas *Lições sobre Filosofia da História* afirma-se que: “Na vida dentro do Estado, reside a necessidade de uma estrutura formal – e, com isso, do surgimento das ciências bem como de elaboradas poesia e arte” (HEGEL, 1998, p. 64).

em sociedade.

Curiosamente essa vida em sociedade, assim como o Estado, é condição e consequência para a formação dos cidadãos, que participam da vida pública tomando consciência das políticas públicas do Estado e sua influência na vida social em seus estamentos. Não por acaso, Hegel afirma ser a opinião pública um dos mais eficazes meios de formação, pois abre a possibilidade do debate a partir de “pensamentos verdadeiros”, que proporcionam o conhecimento necessário para o correto “discernimento da situação e do conceito do Estado e de seus assuntos” (HEGEL, 2010, p. 290, §315), proporcionando “uma capacidade de julgar mais racionalmente” suas ações, ou, como afirma Rosenfield, a opinião pública é o espaço “onde se forja a educação política dos cidadãos, pela sua capacidade de *verificação* e pelo controle que exerce, concretiza uma das determinações do “direito de dizer não”” (ROSENFELD, 1983, p. 259).

No entanto, a última palavra não é do Estado e sim da história:

A história desse aprofundamento do espírito no mundo dentro de si, ou o que é o mesmo, essa livre formação em que a ideia despede de si seus momentos – e que apenas são seus momentos – como totalidades e os contém precisamente, com isso, na unidade ideal do conceito, enquanto nisso consiste a racionalidade real, - a história dessa configuração verdadeira da vida ética é assunto da história mundial universal (HEGEL, 2010, p. 256, §273).

Hegel compreende a história como o desdobramento dos momentos da razão, nesse sentido, a *Bildung* hegeliana segue o ideal oitocentista de que a história faz-se mediante o aperfeiçoamento e educação da humanidade. Na última parte da *Filosofia do Direito*, a *Bildung* eleva-se ao nível de uma formação universal que abrange povos, Estados e indivíduos, tornando-os atores conscientes de sua história, ou seja, tonando-os aquilo que são.

Aqueles que afirmaram essa perfectibilidade pressentiram algo da natureza do espírito, de sua natureza de ter como lei do seu ser o Γνώθι σεαυτόν [*conhece-te a ti mesmo*], e visto que ele apreende o que *ele é*, o de ser uma figura mais elevada do que a figura que constituía seu ser (HEGEL, 2010, p. 307, §343, nota).

Sendo o Estado o ponto de chegada da *Bildung*, a mesma expressa o reconhecimento do conceito ético por parte dos cidadãos, a quem corresponde dar a esse uma vida efetiva. Essa autoconsciência dos cidadãos implica na própria compreensão do que é a vida ética e está enraizada no processo da *Bildung* en-

quanto o surgir dos momentos da liberdade na história. Ao reconhecer a liberdade em seu momento histórico, o indivíduo formado é capaz de criá-la e recriá-la, atualizando essa liberdade. Para Hegel, esse reconhecimento é

o começo da liberdade que se sabe e, com isso, liberdade verdadeira. Essa liberdade real da ideia, visto que ela consiste precisamente em dar, a cada um dos momentos da racionalidade, sua efetividade autoconsciente, presente, própria, que com isso atribui à função de uma consciência a certeza última, determinando-se a si mesma, que constitui o ápice do conceito de vontade (HEGEL, 2010, p. 266, §279).

A efetividade autoconsciente da liberdade representa a configuração histórica da *Bildung*⁷⁶, processo de formação das consciências históricas para a liberdade e, conseqüentemente, processo de objetivação do espírito absoluto no mundo (Cf. BOURGEOIS, 2000, p. 41). Isso porque Hegel considera a própria história como desenvolvimento desse espírito, tendo o efetivar da liberdade como seu fundamento. A *Bildung* expressa então a formação das consciências individuais na apreensão de uma liberdade substancial, o que para o filósofo indica a principal mote do problema pedagógico: formar para a liberdade efetiva, formar para a vontade livre.

⁷⁶ Argumento desenvolvido por Hegel na Filosofia do Espírito: “Se o saber da ideia – isto é, do saber dos homens de que sua essência, meta e objetivo é a liberdade – for especulativo, essa ideia mesma como tal é a efetividade dos homens: portanto, não a ideia que eles têm, mas a ideia que eles são” (HEGEL, 1995, p. 275-276, §482, nota).

Considerações finais

Saber se a proposta da *Bildung* ainda seria válida atualmente fora o mote que impulsionou essa pesquisa sobre o conceito de *Bildung em Hegel*. Partindo da hipótese de que a proposta hegeliana poderia configurar uma alternativa ao debate sobre a questão “Qual seria o melhor modo de educar o homem?”, ao qual denominei no decorrer do estudo de *problema pedagógico*.

Para tal empreendi uma pesquisa sobre o próprio conceito de *Bildung* no pensamento alemão nos séculos XVIII e XIX, para apreender sua acepção dentre os antecessores e contemporâneos de Hegel, demarcando assim os avanços e retrocessos de sua concepção frente a essa tradição. Compreendendo que a *Bildung* tem uma história, adentrei no próprio processo de formação do sistema educacional alemão até os dias de Hegel. A constituição desse sistema estabeleceu suas bases sobre um *processo criativo*, no qual o indivíduo, por meio de seu próprio agir, forma e desenvolve a si e a seu meio cultural, realizando-se como *ser humano*. A *Bildung* surge, então, identificada a uma vocação humana de cultivo de si através da ciência (*Wissenschaft*) e da cultura (*Kultur*).

Frente a essa concepção, a perspectiva hegeliana da *Bildung* é inovadora ao ser identificada ao próprio processo histórico de formação humana. Para Hegel a *Bildung* é histórica, tratando-se de um processo em execução: ela é um *fato*, não um *projeto*. Isso implica na compreensão de sua perspectiva, não como formulação de uma proposta educativa, mas como descrição de um processo educativo em vigência. Assim, não prevê como *deveria ser*, pauta-se em *algo que é*, ou seja, Hegel não propõe uma *Bildung*, na verdade, a universalidade do conceito hegeliano de *Bildung* está no fato de ser a descrição de um processo que já se deu e está se dando na história humana. A educação é algo próprio do humano, não sendo uma opção, mas o necessário desenvolvimento da consciência humana. O sistematizar da educação tem como consequência a ampliação de seu alcance, mas o ato de formar-se é algo próprio ao humano. A história da humanidade é a prova cabal desse fato que é a educação, assim como sua sistematização com a invenção da escola é a consequência de sua evolução.

Essa compreensão hegeliana da concreticidade do processo da *Bildung* faz com que sua proposta descreva um *caminho*, percorrido e percorrível. Mas, a principal relevância de tal posição hegeliana está no estabelecer de um critério ao ato educativo, ou seja, estabelecer as *condições de possibilidade* da educação,

sem as quais a mesma não poderia ocorrer em sua efetividade – entenda-se que tais *condições de possibilidade* estendem-se para além do ambiente escolar, que *faz parte* desse processo.

Não se esqueça de que Hegel é um idealista, sua preocupação gira em torno da necessária apreensão de conceitos e princípios que fundamentam a realidade, ou seja, as ideias. A educação possui, assim, uma meta, um fim, pois quem se educa para algo se educa. Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como o processo de aquisição desses conceitos e princípios, que capacitam e habilitam os indivíduos a relacionar-se com o mundo objetivo e com seus pares, formando o cidadão (*Citoyen*).

A *Bildung* é, então, um processo inerente à existência humana, que por natureza quer conhecer, como afirmou Aristóteles, e por isso tende a apreender a lógica da realidade, em suas essências e relações. Sua universalidade está na própria história da humanidade, nos produtos culturais forjados no decorrer do tempo: linguagem, arte, religião, ciência, filosofia. A transmissão desses produtos conformam a *Bildung histórica*, que em suas obras Hegel empenhou-se em descrever. Não por acaso, em sua experiência como reitor e professor do *Gymnasium*, adotou, por exemplo, os estudos clássicos como recurso didático para inserção dos educandos em sua proposta formativa, pois ela somente pode ocorrer na compreensão da herança cultural que o espírito forjou na história humana.

Dessa forma, Hegel identifica a *Bildung* com o desenvolvimento de seu sistema. Ser é pensar. Apreender-se como ser pensante significa ser capaz de compreender não apenas a si, mas ao mundo forjado por si e para si, o *mundo da cultura*, ou *da vida*. A realidade possui uma lógica, uma estrutura que se identifica com o próprio ato de pensar, por isso a *experiência da consciência* representa o *caminho pedagógico* que a consciência trilha na apreensão de si mesma, findando por adquirir o *Saber Absoluto*, condição para compreender e atualizar o real. Tal caminho pedagógico fora descrito na *Fenomenologia* e objetivado em sua teoria da educação, derivada de sua experiência em Nüremberg e interpretada por mim a partir de seus *Discursos*. Assim, sua filosofia subjetiva fundamenta uma proposta objetiva, na qual se consolida seu ideal histórico de *Bildung* enquanto apreensão da lógica sócio-política da vida humana. Sua *Filosofia do Direito* e sua *Filosofia da História* descrevem o desenvolvimento do espírito absoluto, objetivado na história e na cultura humana, ou seja, descrevem o trajeto educacional do homem em sua história.

Dessa forma, concluí que, em Hegel, a educação possui um fim, a *efetivação da liberdade*, que possui implicações de âmbito ético, social, econômico e político – que se estendem, em meu entender, para além das relações humanas, pois

também implica na interação humana com a própria *Natureza*, apreendida pelo conceito e transformada pelo trabalho.

Indagar sobre a validade de tal proposta significa analisar sua viabilidade no mundo atual. Assumi-la significa arcar com o bônus e com o ônus que dela pode derivar-se. No entanto, antes de dar um veredicto, devo alertar: Hegel não fora infalível, ele é apenas mais um *espírito nobre, herói da razão pensante*, que se deixou consumir pelo desenvolvimento da história da razão. Hegel compreendeu que

O espírito entra em si e faz-se para si objeto; e a direção do seu pensar fornece-lhe imediatamente forma e determinação do pensamento. Este atuar que, do conceito em que [o espírito] se apreendeu e ele próprio é, desta sua cultura, deste seu ser, de novo dele separado, fez o seu objeto e a que novamente aplicou a sua *atividade*, prossegue na *formação* do anteriormente formado, dá-lhe mais determinação, torna-o mais definido, mais elaborado e mais profundo. Cada época tem antes de si uma outra e é uma elaboração da mesma e, justamente por isso, uma cultura mais elevada (HEGEL, 2012, p. 63).

Assim, o próprio autor autoriza a compreensão de sua filosofia no processo de *formação do anteriormente formado*. Isso evita uma superestimação de sua proposta. Sendo *filho de seu tempo*, apreendeu o espírito de seu tempo, expondo *uma figura da vida que se tornou velha*, pintando seu *cinza sobre cinza*, o que é a atitude própria do filósofo. Nesses termos, a proposta hegeliana não deve ser tida como uma solução absoluta do *problema pedagógico*, seu conceito de *Bildung* não deve ser o único matiz para formação humana, nem mesmo deve ser absolutizado como verdade última.

No entanto, creio que as reflexões hegelianas sobre a educação não devem ser subestimadas por isso. Elas não perderam sua validade por causa dos cerca de 200 anos que a separam de nossa época. Sua compreensão de que a *Bildung* representa o próprio progresso da humanidade na história, faz pensar. A história é uma construção humana, pois só o homem “faz história” e transmite-a as gerações futuras, tornando-se um ser de cultura. O que lhe permite essa exclusividade é certa contingência de seus atos, que acabam “valorizados” por suas consequências como bons ou maus, virtuosos ou viciados. A compreensão de que as ações humanas impõem uma responsabilidade ao agente – pois o homem é sempre *o motor da ação*, como afirma Aristóteles, e *o homem é responsável por sua paixão*, como afirma Sartre – demarcam o campo da ética, e desencadeia a questão da *liberdade* na história humana.

Deduz-se daqui que, sendo a história o âmbito da liberdade, e, sendo a *Bildung* o processo histórico de desenvolvimento humano, a mesma pode ser compreendida como processo de efetivação da liberdade. Na verdade, Hegel a pensa dessa forma, o que me permitiu compreender a *Bildung* como um ideal que perpassa todo seu sistema filosófico. A proposta hegeliana de *Bildung* assume, assim, um das tarefas fundamentais da vida humana: desenvolver e assegurar a liberdade. O que dota sua proposta formativa de universalidade e atualidade únicas.

Assim, sua validade está na atual urgência em recuperar uma autêntica e verdadeira educação enquanto *trans-form-ação*. Uma proposta formativa autêntica e verdadeira deve a) estar centrada no ser humano e seus direitos, deve b) promover a justiça social, deve c) preparar para a participação política, deve d) capacitar para a participação econômica, e deve findar na e) obtenção da autonomia/liberdade, concedendo a cidadania aos indivíduos.

Mas note-se, realizar o projeto hegeliano não é algo que está em questão aqui, apreendê-lo para que seja uma fundamentação teórica a uma proposta efetiva de educação é o que se objetiva. Constituir um projeto educacional que realize a mencionada “transformação pela educação” – entenda-se a passagem a uma *segunda natureza*, visando a formação de cidadãos (*Citoyens*) – corresponde a apropriação de determinadas concepções filosófico-educacionais que põem a formação humana no centro de suas reflexões. Nesse sentido, o conceito de *Bildung* em Hegel atua como uma formação teórica que, na apreensão dos conceitos e princípios da realidade, fundamentam, por sua vez, uma formação prática, ou melhor, um agir ético-político necessário à vida em sociedade.

Dessa forma, *ainda é possível defender o ideal da Bildung na atualidade?* E, especificamente, o ideal hegeliano de *Bildung*? Para demonstrar a validade de minha hipótese, cabe, antes de qualquer formulação a essa questão, ver-se como *filhos de nosso tempo*, e buscar apreendê-lo no conceito. Pensando assim, enumero alguns dos principais problemas de nosso tempo, com a finalidade de comparar o que é oferecido pela *Bildung* e a nossa atual demanda formativa.

Sabe-se que o mundo contemporâneo enfrenta problemas, e que muitos veem a educação como a melhor maneira de enfrentá-los, ou seja, há uma série de desafios impostos à educação por se acreditar que sua efetivação possibilitaria a solução dos mesmos. De acordo com Martins e Mogarro (2010, p. 192-193), os principais desafios para a educação contemporânea podem ser resumidos a esses oito objetivos, por mim adaptados à discussão aqui levantada:

1 - O estabelecer de uma educação moral e cívica, a partir da compreensão e respeito a leis, princípios, e instituições sociais que regem a sociedade moderna;

2 - A compreensão da Religião, e das religiões, enquanto manifestação de cultura e espiritualidade, visando o reconhecimento e o respeito mútuo entre os homens;

3 - A reeducação do ser humano em sua relação com a natureza e o ambiente, possibilitando uma eficaz e sustentável organização sócio-econômica;

4 - A capacitação para a inclusão social, econômica e política;

5 - A reestruturação da família, a partir de um urgente debate sobre questões gênero;

6 - A urgente reeducação quanto a questões de saúde e qualidade de vida (lazer, alimentação, segurança sanitária e sexualidade);

7 - A formação para convivência social através de uma apreensão de regras básicas de relacionamento humano, como alternativa a latente onda de violência do mundo contemporâneo;

8 - A formação para o uso responsável dos *media* e novas tecnologias da informação e da comunicação, com a finalidade de utilizá-los de forma eficaz, segura e ética.

A promoção desses objetivos harmoniza-se com a recuperação de certos ideais próprios ao conceito de *Bildung* assumido por Hegel. Embora, como afirmei acima, não seja o retorno à proposta neohumanista de educação, própria do século XIX, que vá garantir a consecução dos mesmos, creio que tais ideais não podem ser abandonados na concepção de qualquer projeto educacional, o que me leva a argumentar a favor da recuperação dos ideais da *Bildung* no mundo contemporâneo.

Em sua descrição da vida ética (*Sittlichkeit*), Hegel apresentara os elementos nucleares para a efetivação da liberdade, que implica na conscientização de direitos e deveres para com a coletividade. Dentre inúmeras questões, posso elencar a preocupação hegeliana em constituir um Estado ético, que prime pelo eliminar da pobreza, pelo garantir da educação e da formação profissional, pela inserção dos indivíduos nas esferas social e econômica, pelo disponibilizar da informação, fomentando a opinião pública como meio de formação e fiscalização. Pode-se argumentar que o filósofo tratou desses temas a partir de interesses particulares, que eram interesses “de classe”, mas isso não invalida tais ideais, que continuam sendo desafios à sociedade contemporânea. Não se trata de saber se essas são questões universais, as quais não podemos nunca desvencilhar-se, ou se são a própria expressão de nossa total incompetência enquanto espécie. Trata-se de compreender que apreender o ideal hegeliano de *Bildung* auxilia na consecução de um projeto educacional apto a enfrentar os desafios impostos à sociedade.

Por isso, urge educar nos ideais próprios da *Bildung*, que mesmo que pertençam ao passado, tornam-se a partir da interpretação, atualização e aplicação no presente, um modelo válido de *ser, conhecer, sentir e fazer*. Uma *Bildung* autêntica implica na promoção de uma existência coletiva, em ensinar a *conviver*, e não apenas *coexistir*, garantindo ao particular seu lugar no universal. O princípio hegeliano de uma identidade na diferença, consequência da *esfera do reconhecimento*, forma indivíduos éticos, *vontades livres*, que são respeitadas em sua diferença e sabem respeitar a diferença.

Pensar a escola nesses termos é reconhecer que a mesma faz parte de um processo muito mais abrangente de formação humana. A comunidade escolar é formada pela direção e coordenação pedagógica, pelos professores, pelos educandos, por suas famílias e pela sociedade civil como um todo, o que demonstra que pensar o *problema pedagógico* é algo que abrange muito mais que ambiente escolar. Hegel sabia disso, por isso pensa a escola como o momento de mediação entre a família e a sociedade civil, ou seja, a instituição a partir da qual a humanidade sistematizou o ato educativo, garantindo a todos uma formação básica, necessária para uma ativa participação na produção da história.

Nesse sentido, ao compreender a formação como o apreender dos conceitos e princípios necessários para a vida ética, a *Bildung hegeliana* surge como uma das rochas em que a educação contemporânea pode estabelecer seus alicerces, assumindo o preceito hegeliano de que

O trabalho teórico [...] tem maior incidência no mundo que o prático; se se revoluciona primeiramente o reino das representações, a realidade não permanece a mesma (HEGEL, 1962, p. 229).

Referências bibliográficas

No decorrer desse estudo opto por, sempre que possível, trabalhar com as versões portuguesas da obra de Hegel, realizando, quando creio ser necessário, adaptações, ou mesmo inclusões de termos no original alemão entre parênteses nos casos polêmicos. No intuito de dirimir as dúvidas na leitura dos textos hegelianos, utilizei versões em inglês, espanhol, italiano e francês para co-tejar o original alemão, motivo pelo qual apresento nas referências abaixo as demais versões, por mim pesquisadas, na leitura e interpretação da obra hegeliana.

1. Obras de Hegel

HEGEL, G. W. F. **Werke. Seitenangabe der Textvorlage Hegel Werke in zwanzig Bänden**, Suhrkamp Verlag, 1970. Berlin: Hegel-Institut / Talpa Verlag, 2000. CD-ROM.

a) Discursos de Nüremberg

_____. **Nürnberger uns Heidelberger Schriften 1808-1817**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. v. 4.

_____. **Discursos sobre Educação**. Tradução de Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

_____. **Textes Pédagogiques**. Paris: Vrin, 1990.

_____. **Escritos Pedagógicos**. Tradução de Arsenio Ginzo. México/Madrid/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

b) Propedêutica Filosófica

_____. **Propedêutica Filosófica**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Propedeutica Filosofia: Teoria Del Derecho, de la Moral y de la Religión (1810)**. Tradução de Laura Mues de Schrenk. Mexico: Universidad Autónoma de Mexico, 1984.

_____. **Philosophical Propaedeutic**. Tradução de A. V. Miller. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

c) Fenomenologia do Espírito

_____. **Phänomenologie des Geistes**. Stuttgart: Reclam, 1987.

_____. **Fenomenologia do Espírito - Vol. I**. Tradução de Paulo Meneses com colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Fenomenologia do Espírito - Vol. II**. Tradução de Paulo Meneses com colaboração de Karl-Heinz Effen. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Fenomenologia del Espiritu**. Tradução de Wenceslao Roca, México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

_____. **Fenomenologia dello Spirito**. Tradução de Vincenzo Cicero. Milão: Rusconi Libri, 1995.

_____. **Phenomenology of Spirit**. Tradução de A. V. Miller. Oxford: Oxford University Press, 1977.

d) Enciclopédia das Ciências Filosóficas

_____. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio III: Filosofia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Enciclopedia de las Ciencias Filosoficas**. Tradução de Ramon Valls Plana. Madrid: Alianza, 2005.

_____. **Enciclopedia delle Scienze Filosofiche in compendio (1830)**. Tradução de Vincenzo Cicero. Milão: Rusconi Libri, 1996.

_____. **Lectures on the Philosophy of Spirit (1827-8)**. Tradução de Robert R. Williams. Oxford: Oxford University Press, 2007.

e) Filosofia do Direito

_____. **Filosofia do Direito**. Tradução de Paulo Meneses, Et. al. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Princípios da Filosofia do Direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Rasgos Fundamentales de la Filosofía del Derecho o Compendio de Derecho Natural y Ciencia del Estado.** Tradução de Eduardo Vazquez. Madrid: Biblioteca Nuova, 2000.

_____. **Principios de la Filosofía del Derecho.** Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1975.

_____. **Lineamenti di Filosofia del Diritto.** Tradução de Vincenzo Cícero. Milano: Rusconi Libri, 2006.

_____. **Outlines of the Philosophy of Right.** Tradução de T. M. Knox. Oxford: Oxford University Press, 2008.

f) Ciência da Lógica

_____. **Ciência da Lógica [Excetos].** Tradução de Marco Aurelio Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.

_____. **Ciencia de la Logica – 2 Vol.** Tradução de Augusta Mondolfo e Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1992.

_____. **Ciencia de la Logica.** Tradução de Felix Duque. Madrid: Abada Editores/UAM Ediciones, 2011.

_____. **Scienza della Logica – 2 Vol.** Tradução de Arturo Moni. Bari: Larterza, 2004.

_____. **Science de la Logique - 3 Vol.** Tradução de P.J. Labarrière e G. Jarczyk. Paris: Aubier-Montaigne, 1981.

g) Lições sobre a Filosofia da História

_____. **Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte.** Stuttgart: Reclam, 1961.

_____. **Filosofia da História.** 2ª ed. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: UnB, 1998.

_____. **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal.** Trad. José Gaos. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

h) Lições sobre a História da Filosofia

_____. **Introdução sobre à História da Filosofia.** Tradução de Artur Morão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Lecciones sobre la história de la filosofia – 3 Vol.** Tradução de Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.

_____. **Lezione sulla Storia della Filosofia – 4 Vol.** Tradução de Ernesto Codignola e Giovanni Sanna. Florença: La Nuova Italia Editrice, 1964.

i) Correspondência

_____. **Correpondance I – 1785-1812.** Tradução de Jean Carrère. Paris: Gallimard, 1962.

_____. **Correpondance II – 1813-1822.** Tradução de Jean Carrère. Paris: Gallimard, 1963.

_____. **Correpondance III – 1823-1831.** Tradução de Jean Carrère. Paris: Gallimard, 1967.

j) Escritos da Juventude

_____. **Escritos de Juventud.** Tradução de José M. Ripalda. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

_____. **Das Leben Jesu: Harmonie der Evangelien nach Eigener Übersetzung.** Edição organizada por Paul Roques. Jena: Eugen Diederichs, 1906.

_____. **História de Jesus.** Tradução de Santiago González Noriega. Madrid: Taurus, 1981.

_____. **Sistema de la Eticidad.** Tradução de Dalmácio Negro Pavon. Madrid: Editora Nacional, 1983.

_____. **On Christianity: Early Theological Writings.** Tradução de T. M. Knox e R. Kroner. New York: Harper Torchbooks, 1961.

_____. **Sobre as Maneiras Científicas de Tratar o Direito Natural:** seu lugar na filosofia prática e sua relação com as ciências positivas do direito. Tradução de Agemir Bavaresco e Sergio B. Christino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **[Monoteísmo da Razão – Politeísmo da Arte] O mais antigo Programa Sistemático do Idealismo Alemão.** Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSophia Press, 2009.

l - Comentários à obra hegeliana

BAKHUST, D. **The Formation of Reason.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

BAVARESCO, A. **A Teoria Hegeliana da Opinião Pública.** Porto Alegre: L&PM, 2001.

BECKENKAMP, J. **O Jovem Hegel: Formação de um Sistema pós-kantiano**. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *Hegel, variantes do fragmento “Die Liebe”*. In: **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**, Ano 5, n. 8, Junho-2008, p. 57-74.

BORGES, M. L. **A atualidade de Hegel**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

BOURGEOIS, B. *La Pédagogie de Hegel*. In: G. W. F. HEGEL. **Textes Pédagogiques**. Paris: Vrin, 1990.

_____. **O Pensamento Político de Hegel**. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

_____. **Hegel: Os Atos do Espírito**. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

BYKOVA, M. F. *Spirit and Concrete Subjectivity in Hegel’s Phenomenology of Spirit*. In: WESTPHAL, K. R. (Ed.). **The Blackwell guide to Hegel’s Phenomenology of Spirit**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009, p. 265-295.

CHAGAS, E. F. *A experiência da consciência na “Introdução” à Fenomenologia do Espírito de Hegel*. In: _____; NICOLAU, M. F. A.; OLIVEIRA, R. A. **Reflexões sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel**. Fortaleza: Edições UFC, 2008, p. 13-26.

CHÂTELET, F. **Hegel**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CIRNE LIMA, C. R. *A lógica do absoluto*. In: **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 20, n. 63, 1993, p. 499-532.

CRISTI, R. **Hegel on Freedom and Authority**. Cardiff: University of Wales Press, 2005.

CROCE, B. **Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel**. Bari: Laterza 1907.

DICKEY, L. W. **Hegel: religion, economics, and the politics of spirit, 1770-1807**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FERNANDES, E. *Introdução*. In: HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994

FERRARIN, A. **Hegel and Aristotle**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GEORGE, T. D. **Tragedies of spirit: tracing finitude in Hegel’s phenomenology**. Albany: State University of New York Press, 2006.

GINZO, A. *Hegel y el problema de la educación*. In: HEGEL, G. W. F. **Escritos Pedagógicos**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 7-69.

GONÇALVES, M. C. F. **O Belo e o Destino: Uma Introdução à Filosofia de Hegel**. São Paulo: Loyola, 2001.

HARRIS, H. S. **Hegel's Ladder – I: The Pilgrimage of Reason**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1997¹.

_____. **Hegel's Ladder – II: The Odyssey of Spirit**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1997².

HARTKOPF, W. *Die dialektik in Hegels Gymnasial-Reden*. In: BEYER, W. F. (Hrsg.). **Die Logik des Wissens und das Problem der Erziehung. Nürnberger Hegel-Tage 1981**. Hamburg: Meiner, 1981.

HERNANDEZ, J. D. *Arte como formelle Bildung: a estética de Hegel e o mundo moderno*. In: WERLE, M. A.; GALÉ, P. F. (Orgs.). **Arte e Filosofía no Idealismo Alemão**. São Paulo: Barcarola, 2009, p. 77-104.

HYPOLITE, J. **Gênese e estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel**. Tradução de Silvio Rosa Filho. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

HÖSLE, V. **O sistema de Hegel – o idealismo da subjetividade e o problema da intersubjetividade**. Tradução de Antonio Celiomar Pinto e Lima. São Paulo: edições Loyola, 2007.

INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Hegel**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2003.

KERVÉGAN, J.-F. **Hegel e o hegelianismo**. Tradução de Mariana Paolozzi Servulo da Cunha. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LEBRUN, G. **A Paciência do Conceito: Ensaio sobre o discurso hegeliano**. Tradução de Silvio Rosa Filho. São Paulo : Ed. Unesp, 2006.

LIMA, E. C. *O Fragmento 22 dos Jenaer Sytementwürfe (1803/1804)*. Apresentação e tradução. In: **Revista de Estudos Hegelianos**, ano 5, n. 8, Junho 2008, p. 75-98.

LIMA VAZ, H. C. **Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1997.

LUQUE, M. I. R. **Arte y Belleza em la Estética de Hegel**. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988.

MENESES, P. *A cultura no plural*. In: **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 20, n. 63, 1993, p. 445-458.

MORAES, A. O. **A metafísica do conceito: Sobre o problema do conhecimento de Deus na Enciclopédia das Ciências Filosóficas de Hegel**. Porto Alegre: Edipcur, 2003.

- MÜLLER, M. L. *O direito abstrato de Hegel: um estudo introdutório – 1ª parte*. In: **Analytica**, v. 9, n. 1, 2005, p. 161-197.
- NEUHOUSER, F. *The Idea of a Hegelian ‘Science’ of Society*. In: HOULGATE, S.; BAUR, M. (Eds.). **A Companion to Hegel**. Malden: Wiley-Blackwell, 2011, p. 281-296.
- PATTEN, A. **Hegel’s Idea of Freedom**. New York: Oxford University Press, 1999.
- PERTILLE, J. P. **Faculdade do espírito e riqueza material: face e verso do conceito de *Vermögen* na filosofia de Hegel**. Tese. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- PINKARD, T. **Hegel: Uma biografia**. Tradução de Carmem Garcia-Trevijano Forte. Madrid: Acento Editorial, 2002.
- PLEINES, J.-E. **Friedrich Hegel**. Tradução de Silvio Rosa Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores MEC).
- RAMOS, C. A. **Liberdade subjetiva e Estado na filosofia política de Hegel**. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.
- _____. *A pedagogia de Hegel e a ação formadora da alteridade cultural*. In: **Revista de Filosofia**, Curitiba, v.15 n.16, jan./jun. 2003, p. 41-55.
- RANIERE, J. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- RAUCH, L.; SHERMAN, D. **Hegel’s phenomenology of self-consciousness: text and commentary**. New York: State University New York Press, 1999.
- ROSENFELD, D. **Política e liberdade em Hegel**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ROSENZWEIG, F. **Hegel e o Estado**. Tradução de Ricardo Timm de Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SANTOS, J. H. **Trabalho e riqueza na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- SANTOS NETO, A. B. dos. A “*Fenomenologia do Espírito*” de Hegel e “*Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*” de Goethe. In: **Controvérsia**, v. 4, n. 1, jul-dez 2008, p. 13-26.
- SAUVAGNARGUES, A. *L’éducation chez Hegel*. In: KAHN, P.; OUZOULIAS, A.; THIERRY, P. **L’ éducation, approches philosophiques**. Paris: PUF, 1990.
- SINGER, P. **Hegel**. Tradução de Luiz Felipe Teixeira. Lisboa: Dom Quixote, 1986.
- SOARES, M. C. **Sociedade civil e sociedade política em Hegel**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SOLOMON, R. C. **In the Spirit of Hegel: A study of G. W. F. Hegel's *Phenomenology of Spirit***. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SPEIGHT, A. **Hegel, literature and the problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

STEWART, J. *The architectonic of Hegel's Phenomenology of Spirit*. In: **Philosophy and Phenomenological Research**, v. 55, n. 4, Dez. 1995, p. 747-776.

STONE, A. **Petrified Intelligence: Nature in Hegel's Philosophy**. New York: State University of New York Press, 2005.

TIMMERMANS, B. **Hegel**. Tradução de Tessa Moura Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

TUBBS, N. *Hegel: Master and Slave*. In: _____. **Philosophy's Higher Education**. New York: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 25-48.

_____. **Education in Hegel**. Londres: Continuum, 2008.

VECCHI, G. **Il Concetto di pedagogia in Hegel**. Milão: Mursia, 1975.

VERA, A. M. *Antropogonía: dialéctica y muerte en la "Fenomenología del Espíritu"*. In: ASTRADA, C.; et al. **Valoración de la "Fenomenología del Espíritu"**. Buenos Aires: Editorial Devenir, 1964, p. 22-54.

WEIL, E. **Hegel e o Estado – Cinco conferências seguidas de Marx e a Filosofia do Direito**. Tradução de Carlos Nougué. São Paulo: É Realizações, 2011.

WEBER, T. **Hegel: Liberdade, Estado e História**. Petrópolis: Vozes, 1996.

WERLE, M. A. **A Poesia na Estética de Hegel**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas /Fapesp, 2005.

WOOD, **Hegel's Ethical Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

II - Sobre o conceito de *Bildung*

ARAUJO, A. F.; RIBEIRO, J. A. L. *Educação e formação do humano: Bildung e o romance de formação*. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; IORIERI. (Orgs.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 72-97.

BOLLE, W. **Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin**. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. *A ideia de formação na modernidade*. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez e Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

- BORRELLI, M. *La fine della Bildung e della Paideia occidentale: Hommage an Jörg Ruhloff*. In: **Topologik: Polylogikon Paedagogikon Wuppertal**, n. 8, 2010, p. 1-11.
- BRITTO, F. de L. *Sobre o conceito de educação (Bildung) na filosofia moderna alemã*. In: **Educação On-line**, n. 6, 2010. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc=rio.br/rev_edu_online. Acesso em 14/04/2011.
- DIE BILDUNG. In: CAMPE, Joachin Heinrich. **Wörterbuch der deutschen Sprache – Erster Theil**. Braunschweig: Schulbuchhandlung, 1807, p. 534.
- FABRE, M. *Fazer de sua vida uma obra*. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abril 2011, p. 347-368.
- FLICKINGER, H.-G. *Herança e futuro do conceito de formação (Bildung)*. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, Janeiro-Março 2011, p. 151-167.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método – Vol. I**. Petropolis: Vozes, 1997.
- GONON, P. **The German concept of Bildung and schools in the 19th century**. Nordisk Pedagogik, Oslo, v. 15, n. 2, 1995, p. 66-71.
- GROSS, R. *A Paideia como Bildung: a trajetória do conceito grego a modernidade*. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história**. Goiania: SBHE/PUC-Go, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Renato%20Gross%20-%20Texto.pdf>. Acessado em 14/04/2011.
- GUR-ZE'EV, I. *A Bildung e a Teoria Crítica na era da educação pós-moderna*. In: **Linhas Críticas**, Brasília, V. 12, N. 22, p. 5-22, jul/dez. 2006.
- HORLACHER, R. *Bildung: the construction of an History of Philosophy of Education*. In: **Studies in Philosophy and Education**, n. 23, 2004, p. 409-426.
- HOROWITZ, M. C. **New Dictionary of the History of Ideas**. Detroit: Thomson Gale, 2005.
- JAEGER, W. **Paideia – A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MASS, W. P. M. D. **O cânone mínimo: O Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Unesp, 1999.
- MENZE, C. **Die Bildungsreform Wilhelm Von Humboldt**. Hannover, 1975.
- MEYER, K. **Bildung**. Berlin: De Gruyter, 2011.
- MOURA, C. *O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno*. In: **Filosofia Unisinos** v. 10, n. 2, mai/ago 2009, p. 157-173.

MOURA, M. S. **A Poiesis orgânica de Goethe: A construção de um diálogo entre arte e ciência.** Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

NORDENBO, S. E. *Bildung and the thinking of Bildung.* In: _____.; LOVLIE, L.; MORTENSEN, K. P. **Educating Humanity: Bildung in Posmodernity.** Malden: Blackwell, 2003, p. 25-36.

SÆVEROT, H. *Bildung, God, and the Ethical School.* In: **Conference Presentation for Philosophy Society of Australasia.** Disponível em:

SCHIMDT, J. *The question of enlightenment: Kant, Mendelssohn, and the mittwochsgesellschaft.* In: **Journal of the history of ideas**, 1989, p. 269-291.

SCHWANITZ, D. **La cultura: Tudo que hay que saber.** Tradução de Vicente Gomes Ibáñez. Madrid: Punto de Lectura, 2006.

_____. *The Fool's truth: Diderot, Goethe, and Hegel.* In: **Journal of the history of ideas**, 1996, p. 625-644.

SELBMANN, R. **Der Deutsche Bildungsroman.** Stuttgart: J. B. Metzler, 1994 apud MAZZARI, M. V. *Apresentação.* In: GOETHE, J. W. von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister.** Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

SEVERINO, A. J. *A busca do sentido de formação humana: tarefa da filosofia da educação.* In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILJANDER, P.; SUTINEN, A. *Introduction.* In: SILJANDER, P.; KIVELÄ, A.; SUTINEN, A. (Eds.). **Theories on Bildung and Growth.** Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 1-18.

SORKIN, D. *Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810.* In: **Journal of the History of Ideas**, V. 44, N. 1, Jan. - Mar., 1983, 55-73.

_____. **The transformation of German Jewry – 1780-1840.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

WEBER, J. F. *Bildung e educação.* In: **Educação e realidade**, n. 31, v. 2, jul-dez de 2006, p. 117-134. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educaçãorealidade. Acessado em 14/04/2011.

III – Sobre o sistema escolar alemão

ARIS, Reinhold. **History of political thought in Germany from 1789 to 1815.** Londres/Nova Iorque: Routledge, 2006.

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História de la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Economica, 2005.
- BARBOSA, R. **A formação pela ciência: Schelling e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BARNARD, H. C. **National Education in Europe**. New York: Charles B. Norton, 1854.
- _____. **Organization and instruction of common school in Germany – With the views of German teachers and educators on elementary education. In Two Parts**. New York: F. C. Brownell, 1861.
- BEISER, F. C. **Diotima's children: German aesthetic rationalism from Leibniz to Lessing**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- BEUTIN, W. Et All. **História da literatura alemã**. Tradução de Anabela Mendes et. all. Lisboa: Edição Cosmos, 1993.
- BIESINGER, J. A. **Germany: a reference guide from the Renaissance to the present**. New York: Facts On File, 2006.
- BLÄTTNER, F. **Storia della pedagogia**. Tradução de Italo Carlo Angle e Paolo Massimi. Roma: Armando, 1994.
- BOSSERT, A. **Goethe – Ses précurseurs et ses contemporains**. 10^a Ed. Paris: Librairie Hachette, 1882.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- ELIAS, N.. **O Processo Civilizador – Vol. I: Uma História dos Costumes**. Tradução Ruy Jungman. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- _____. **O Processo Civilizador – Vol. II: Formação do Estado e Civilização**. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- _____. **Os alemães – A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FICHTE, J. G. **Addresses to the German Nation**. Tradução de Gregory Moore. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2008.
- _____. **Por uma universidade orgânica: Plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências**. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

_____. **Por uma universidade orgânica.** Tradução de J. Kretschmer. Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

FORD, G. S. **Stein and the era of reform in Prussia, 1807-1815.** Princeton: Princeton University Press, 1922.

FOX, T. C. (Ed.). **A Companion to the works of Gotthold Ephraim Lessing.** Nova Iorque: Camden House, 2005.

GEYMONAT, L. **Storia dello pensiero filosofico e scientific – Volume IV.** Milão: Aldo Garzanti Editore, 1975

GOETHE, J. W. **Conversations of Goethe with Eckermann and Soret.** Tradução de Jonh Oxenford. Londres: Smith, Elder & Co., 1850.

_____. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister.** São Paulo: Editora 34, 2006.

HERMANN, C. **Philosophie der Geschichte.** Leipzig: Verlag von Friedrich Fleischer, 1870.

HAHN, H.-J. **Education and society in Germany.** New York: Berg Publishers, 1998.

HOLBORN, H. **A History of Modern Germany: 1648-1840.** Princeton: Princeton University Press, 1982.

HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções: Europa, 1789-1848.** 19ª Ed. Tradução de Mª Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUMBOLDT, W. von. **Essai sur les limites de l'action de l'état.** Tradução de Henry Chrétien. Paris : Germer Baillièrre, 1867.

_____. *Selección de escritos político-filosóficos de Wilhelm von Humboldt.* Introducción, selección y traducción de Joaquín Barceló. In: **Estudios Públicos**, nº 12, 1983. Disponível em http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/cat_623_inicio.html. Acessado em 26 de janeiro de 2011.

KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

LA VOPA, A. J. **Grace, Talent, and Merit: Poor Students, Clerical Careers, and Professional Ideology in Eighteenth-Century Germany.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LEGGIERE, M. V. **Napoleon and Berlin: The Franco-Prussian War in North Germany, 1813.** Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2002.

LESSING, G. E. **Escritos filosóficos y teológicos**. Tradução Augustin Andreu Rodrigo. Madrid: Editora nacional, 1982.

_____. *Eine Duplik*. In: **Lessings Werke in einem Band, Tomo 8**. München: Verlag das Bergland-Buch, 1979, apud HADOT, P. **O véu de Isis – Ensaio sobre a história da ideia de natureza**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 201.

MACLURE, W. *Advantages of the Pestalozzi System of education*, apud., MARMY, E. *Pestalozzi in América*. In: **Henri Pestalozzi (1746-1827)**. Friburgo: Livraria St-Paul, 1946. p. 90-103.

OBIOLS, G.; OBIOLS, S. S. **Adolescencia, Posmodernidad y Escuela**. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

OZMENT, S. **Una Fortaleza Poderosa: História del pueblo alemán**. Barcelona: Crítica, 2005.

PAULSEN, F. **German Education – Past and Present**. Tradução de T. Lorenz. New York: Charles Scribner's Sons, 1908.

RAUMER, Karl von. *Johann Gottfried Herder*. In: BARNARD, Henry (Ed.). **The American Journal of Education**, v. VI, n. XVI, Março 1859. Londres: Hartford, F. C. Brownell. p. 195-208.

RINGER, F. K. **O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. **A metodologia de Max Weber: Unificação das Ciências Culturais e Sociais**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Edusp, 2004.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998.

RUSSELL, J. E. **German Higher Schools – The History, Organisation And Methods of Secondary Education in Germany**. Nova Iorque: Kieffer Press, 2007.

SHEEHAN, J. J. **German history: 1770-1866**. Oxford: Clarendon Press, 1991.

STIRNIMANN, V.-P. *Schlegel, carícias de um martelo*. In: SCHLEGEL, F. **O Dialeto dos Fragmentos**. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iuminuras, 1997.

STÄEL, Mme. **De L'Allemagne**. Paris : Librairie de Firmin Didot Freres, 1850.

STAHR, A. **The life and works of Gotthold Ephraim Lessing – Vol. I**. Tradução de E. P. Evans. Boston: William V. Spencer, 1866.

THOMAS, C. R., *Philosophical Anthropology and Educational Change: Wilhelm von Humboldt and the Russian Reforms*. In: **History of Education Quarterly**, v. 13, n. 3, 1973.

IV – Obras Clássicas Subsidiárias

ADORNO, T. W. **Teoria da semiformação**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Porto Velho: Edufro, 2005. (Coleção Primeira Versão, Ano IV, v. XIII, n. 191)

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.

CONDORCET, J.-A.-N. de Caritat, marquês de. **Cinco memórias sobre a educação pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo – Volume I**. Petropolis: Vozes, 1993.

HERMANN, C. **Philosophie der Geschichte**. Leipzig: Verlag von Friedrich Fleischer, 1870.

HERDER, J. G. *Journal of my voyage in the year of 1769*. In: BARNARD, F. M. **J. G. Herder on Social & Political Culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 63-115.

_____. *Journal meiner Reise imJahr 1769, historisch-kritische Ausgabe herausgegeben von Katharina Mommsen*. Stuttgart: Philipp Reclam, 1976, apud. JUSTO, J. M. Posfácio a HERDER, J. G. **Também uma filosofia da história para a formação da humanidade**. Lisboa: Edições Antígona, 1995. p. 151-202.

_____. *Outlines of a philosophy of the history of man – In Two Volumes*. 2ª ed. Tradução de T. Churchill. Londres: Luke Hansard for J. Johnson, 1803.

_____. *Ensayo Sobre el Origen del Lenguaje*. In: _____. **Obra Selecta**. Prólogo, traducción y notas de Pedro Ribas. Madrid: Alfégar, 1982.

KANT, I. *O que significa orientar-se no pensamento?* In: KANT, I. **À paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Crítica da razão**. Tradução de Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. **Pedagogia**. 3ª Ed. Tradução de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

- _____. **Traité de Pédagogie**. Tradução de Jules Barni. Paris : Félix Alcan Éditeur, 1886.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.
- _____. **Practical philosophy**. Editado por Mary J. Gregor. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- _____. **Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?”**. Tradução Artur Morão. Covilhã: LusoSofia Press, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf. Acessado em 27 de janeiro de 2011.
- _____. **Ideia de uma História Universal com um propósito Cosmopolita**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia Press, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf. Acessado em 27 de janeiro de 2011.
- _____. **Réflexions sur l'éducation**. Tradução e introdução de A. Philonenko. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2004.
- LESSING, G. E. **Escritos filosóficos y teológicos**. Tradução Augustin Andreu Rodrigo. Madrid: Editora nacional, 1982.
- _____. *Eine Duplik*. In: **Lessings Werke in einem Band, Tomo 8**. München: Verlag das Bergland-Buch, 1979, apud HADOT, P. **O véu de Isis – Ensaios sobre a história da ideia de natureza**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 201.
- MENDELSSOHN, M. *On the question, What is enlightenment?* In: SCHMIDT, J. **What is Enlightenment?: Eighteenth-century answers and twentieth-century questions**. California: University California Press, 1996.
- NIETZSCHE, F. W. **Umano, troppo umano: un libro per spiriti liberi**. Tradução de Giovanni Maria Bertin. Roma: Grandi Tascabili Ecomonici Newton, 1990.
- PINDARO. **Píticas**. Tradução de Ruben Bonifaz Nuño. Cidade do México: Universidade Nacional Autônoma do México, 1991.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisiere. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- _____. **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SIMMEL, G. *As grandes cidades e a vida do espírito (1903)*. Tradução de Leopoldo Waizbort. In: **Mana**, v. 11, n. 2, 2005, p. 577-591.

V – Obras sobre Educação em Geral

BARGUIL, P. M. **O homem e a conquista dos espaços: O que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola.** Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.

BECK, F. A. G. **Greek education, 450-350 B.C.** Nova York: Barnes & Noble, 1964.

BITTAR, E. C. *Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico.* In: _____. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** São Paulo. Quartier Latin, 2008.

DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. **Moralidade e Educação em Immanuel Kant.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. *Fundamentos epistemológicas da pesquisa biográfica em educação.* In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abril 2011, p. 333-346.

EIDAM, H. *Educação e maioria em Kant e Adorno.* In: DALBOSCO, C. A.; _____. **Moralidade e Educação em Immanuel Kant.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 51-88.

HERMENAU, F. “No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos”: sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt. In: Dalbosco, C. A. (Org.). **Filosofia prática e pedagogia.** Passo Fundo: UPF, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** Tradução de Eugenio Imaz. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

MARTIN, M. J. D.; MOGARRO, M. J. *A Educação para a Cidadania no Século XXI.* In: **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 53, 2010, p. 185-202.

NASSER, E. “Como tornar-se o que se é”: si-mesmidade e fatalismo em Nietzsche. In: **Revista Dissertatio**, UFPel, nº 33, inverno de 2011, p. 189-226.

STAROBINSKI, J.. **As máscaras da civilização – Ensaios.** Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

YOUNG, M. *Para que servem as escolas?* In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287-1302.

VI - Demais Obras de Referência

AGRA, K. L. O. **A integração da língua e da cultura no processo de tradução.** [Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação] Disponível em: <http://www.>

bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf. Acesso em 04 de Fevereiro de 2012.

BOSSERT, A. **Goethe – Ses précurseurs et ses contemporains**. 10^a Ed. Paris: Librairie Hachette, 1882.

DICIONARIO ALEMÃO-PORTUGUÊS. Porto: Editora Porto, 1990.

FOX, T. C. (Ed.). **A Companion to the works of Gotthold Ephraim Lessing**. Nova Iorque: Camden House, 2005.

GEYMONAT, L. **Storia dello pensiero filosofico e scientific – Volume IV**. Milão: Aldo Garzanti Editore, 1975

GEROLD, K. G. *Johann Gottfried Herder*. Tradução de Eduardo Espert. In: **INTER NATIONE S. Johann Gottfried Herder 1803/1978**. Bonn: Bad Godesberg, 1978.

HADOT, P. **O véu de Isis – Ensaio sobre a História da Ideia de Natureza**. Tradução de Mariana Sérvulo. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HODGSON, P. C. **God's wisdom: Toward a theology of education**. Louisville: Westminster John Knox Press, 1999.

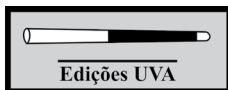
PELÁEZ, F. J. C. **La filosofía de la história de Johann G. Herder**. Sevilha: Universidad de Sevilla, 2004.

PINHEIRO, C. de M. *O caráter universal e necessário dos direitos humanos*. In: AGUIAR, O. A.; PINHEIRO, C. de M.; FRANKLIN, K. (Org.). **Filosofia e direitos humanos**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 299-324.

STAHR, A. **The life and works of Gotthold Ephraim Lessing – Vol. I**. Tradução de E. P. Evans. Boston: William V. Spencer, 1866.

XIRAU, J. **Antología de Fichte**. Madrid: Revista de Pedagogía, 1931.

WELLMER, A. **Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad: La crítica de la razón después de Adorno**. Tradução de José Luis Aratengui. Madrid: Visor, 1993.



Este livro foi composto em fonte Minion pro, formato 16 x 23 cm,
para e-book em pdf, em junho de 2019.



“O estudo visa apresentar o percurso formativo através do qual o indivíduo em formação torna-se consciente de si mesmo ao superar o imediato. Em Hegel, a subjetividade imediata, indeterminada, mera individualidade sem relação, deve ser conduzida à realidade ética, social e política, ou seja, ao mundo da cultura, próprio dos homens educados, os cidadãos. Tal determinação é manifesta na ideia do Estado (Staat), consequência do que Hegel denominou o espírito de um povo (Volksgeist). Essa discussão é realizada no momento da filosofia hegeliana que denomina-se espírito objetivo, sendo desenvolvido principalmente em sua filosofia do direito e em sua filosofia da história, nas quais os ideais de seu conceito de Bildung são historicizados, ou seja, apreendidos a partir dos feitos humanos na história. O direito e a história são os veículos para efetivação da Bildung, assim como a Bildung é a condição para que os homens estabeleçam seus direitos e produzam sua história.”

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-9539-034-8



9 788595 390348