

HEGEL: SOBRE A EXPOSIÇÃO DA FILOSOFIA EM GINÁSIOS

APRESENTAÇÃO, TRADUÇÃO E NOTAS

Adriana Veríssimo Serrão¹

APRESENTAÇÃO

Em 1808, com trinta e oito anos, Hegel é nomeado Reitor do Ginásio humanístico de Nuremberga, cargo que ocupa até 1816. No desempenho desta função, procede à reorganização do estabelecimento e ocupa-se de diversas tarefas de gestão administrativa, amplamente documentadas pelos Discursos que profere, entre 1809 e 1815, por ocasião das cerimónias de abertura do ano escolar e de distribuição dos prémios². Estes Discursos representam um testemunho importante para uma justa apreciação das ideias pedagógicas de Hegel. A par de reflexões de carácter geral sobre a educação da juventude e as inter-relações entre a família, a escola e a sociedade enquanto núcleos estruturantes da função educativa, os Discursos do Ginásio manifestam as preocupações de Hegel relativamente a problemas de carácter social e económico, tanto dos alunos (assistência escolar, bolsas de estudo), como dos professores (situação profissional, promoções, salários), e ainda se pronuncia sobre aspectos da gestão do estabelecimento (instalações, biblioteca, laboratórios).

Coube-lhe igualmente a leccionação da disciplina de filosofia nos diferentes cursos deste grau de ensino. Depois de terem frequentado a escola primária (Primärschule) e um nível intermédio (o Progymnasium), os jovens ingressavam no Gymnasium, no qual permaneciam quatro anos (entre os 14-16 e os 18-20 anos). Este grau secundário estava organizado em três classes: a classe inferior (Unterklasse); a classe média (Mittelklasse ou Obersekunda); a classe média superior (obere Mittelklasse

¹ Professora da Universidade de Lisboa. ORCID: 0000-0001-7452-4032. E-mail: adrianaserrao@letras.ulisboa.pt.

² O conjunto dos textos estritamente pedagógicos de Hegel, em que se incluem a Carta a Friedrich v. Raumer e o Relatório ao Mistério do Ensino do Reino da Prússia, foi inicialmente publicado nos volumes XVI e XVII dos *Werke* (1832-1845) e retomado nas seguintes edições:

- Hegel, *Sämtliche Werke* (S.W.), Jubiläumsausgabe in zwanzig Bänden, ed. de Hermann Glockner; vol. 3: *Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht*, 5ª ed., Stuttgart, Frommann Verlag, 1971.

- Hegel, *Theorie Werkausgabe* (T.W.), ed. de Eva Moldenhauer e Karl Markus Michel; vol. 4: *Nürnberger und Heidelberger Schriften* (1808-1817), Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1970.

Uma tradução integral destes textos, acompanhada de uma ampla introdução em: G. W. F. Hegel, *Textes Pédagogiques*, traduction et présentation par Bernard Bourgeois, Paris, Vrin, 1978.

ou Unterprima) e a classe superior (Oberklasse). Segundo a legislação em vigor, a filosofia era matéria de estudo obrigatório durante todo o ciclo secundário.

Dos cadernos de notas e apontamentos para estas aulas, Karl Rosenkranz, seu discípulo, recolhe em 1838 (sete anos após a morte de Hegel) o material que vem a ser publicado e conhecido pela designação de *Propedêutica Filosófica*.

O texto seleccionado e que se apresenta agora em tradução portuguesa pode ser considerado como uma síntese exemplar das ideias de Hegel relativamente ao ensino da filosofia a nível secundário. *Sobre a exposição da filosofia em Ginásios* é um texto redigido como resposta a Immanuel Niethammer³, na altura Conselheiro escolar da Baviera, que solicitara a Hegel uma apreciação sobre a reforma geral do sistema de ensino cuja aplicação estava em curso nas escolas bávaras e que tinha a sua expressão legal no documento de 3 de Novembro de 1808, *Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten* [Directiva geral para a organização dos estabelecimentos públicos de ensino]. Na forma de um depoimento pessoal, de «parecer privado», Hegel vai tomando sucessivamente posição quanto ao elenco das matérias curriculares, aos conteúdos programáticos (tanto na sua articulação recíproca como na sua adequação à idade dos alunos), ao método de exposição e ao processo de aprendizagem; posicionando-se numa dupla qualidade («tanto segundo a Coisa mesma como segundo a minha experiência»), desenvolve a sua argumentação enquanto filósofo que reflecte sobre o sentido do ensino da filosofia tomando como critério a concepção original do seu próprio sistema e, simultaneamente, enquanto professor que se apoia na experiência directa do seu trabalho docente a partir da qual define uma orientação pedagógica geral.

É certo que, considerada na sua globalidade, a doutrina hegeliana permite imediatamente uma leitura pedagógica. Colocando-se no ponto de vista da consciência

³ Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848). Professor de filosofia e teologia em Iena, e de teologia em Wurzburg, é a partir de 1806 Conselheiro superior das Escolas e dos Cultos em Munique. Além desta função, a sua actividade desenvolveu-se em torno da reforma do sistema escolar da Baviera, de que é o principal impulsionador. Fundador do neo-humanismo bávaro, orientação que preconizava a separação entre o ensino humanístico e teórico (ministrado no *Humanistische-Gymnasium*) e o ensino técnico e prático (ministrado no *Real-Institut*), expõe as suas perspectivas pedagógicas em *Der Streit der Philantropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* [O conflito do filantropismo e do humanismo na teoria do ensino escolar do nosso tempo], de 1808. Amigo pessoal de Hegel, com o qual estabelece durante longos anos uma intensa correspondência, Niethammer fundara em 1795 o *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten* [Revista Filosófica de uma Sociedade de Estudiosos Alemães] e publicara dois escritos: *Über Religion als Wissenschaft* [Sobre a religião como ciência] (1795) e *Doctrinae de revelatione modo rationis praecipitis consentaneo stabiliendae periculum* [O perigo de estabelecer a doutrina da revelação de maneira consistente com os preceitos da razão] (1797).

natural que vai sendo progressivamente conduzida ao saber absoluto, a fenomenologia do espírito, essa ciência do percurso da consciência, constitui já, como visão científica da cultura, o horizonte hermenêutico no qual a função pedagógica própria da filosofia encontra a sua plena justificação. Esta história do desenvolvimento da consciência colectiva, que somente a figura do sujeito filosoficamente formado pode compreender retrospectivamente nos seus momentos necessários e nos ritmos do seu devir, tem de ser refeita pelo indivíduo singular, isto é, apropriada e tornada presente como lembrança viva:

«O espírito singular também tem de percorrer, segundo o seu conteúdo, os graus de cultura do espírito universal, mas como figuras já depositadas pelo espírito como graus de um caminho que já foi traçado e aplanado; assim, no que diz respeito ao conhecimento, vemos o que em épocas anteriores ocupava o espírito maduro dos adultos rebaixado a conhecimentos, exercícios e até jogos de criança e reconheceremos no progresso pedagógico a história da cultura do mundo como esboçada em silhueta.»⁴

Mas não é exactamente esta a perspectiva em que se inscreve este texto, já que, atendendo às particulares condições de recepção por parte dos alunos que frequentam o ensino secundário, Hegel não procura aplicar a totalidade do itinerário da Fenomenologia nem preconiza a reprodução integral do seu esquema científico do saber. O caso mais saliente parece ser o da exclusão do Ginásio do ensino da história da filosofia. Desligada da forma especulativa e apresentada aos alunos como um mero relato da sucessão de doutrinas que entre si se refutam, esta matéria não poderia atingir o seu mais alto objectivo, que é o de permitir compreender a íntima correlação da filosofia com a sua história e reconhecer nas filosofias passadas a presença e manifestação do espírito. A sua consciência inevitável seria então a de gerar a desconfiança quanto à cientificidade do saber filosófico, conduzindo o jovem ao cepticismo:

«Ora, sem se pressupor a ideia especulativa, ela [a história da filosofia] não será, na verdade, outra coisa senão uma mera narrativa de opiniões contingentes, ociosas, e conduz com facilidade [...] [os alunos] a produzirem uma opinião desfavorável, depreciativa, da filosofia e também, muito particularmente, à representação de que, com esta ciência, foi tudo trabalho inútil e de que ocupar-se dela seria, para a juventude que estuda, mais um trabalho inútil.»⁵

⁴ *Fenomenologia do Espírito*, «Prefácio»; edição bilingue e tradução de Jean Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, 1966, p. 71. Ver: Tradução de Carmo Ferreira.

⁵ *Relatório ao Ministério do Ensino do reino da Prússia* (7 de Fevereiro de 1823); S. W., vol. 3, p. 330.

Dirigida ao adolescente e ao jovem, a disciplina de filosofia não poderá ser senão uma propedêutica à filosofia que, na sua expressão culminante, científica, apenas surgirá num estágio terminal de elaboração dos conhecimentos e de maturidade espiritual. Mas uma propedêutica deverá certamente assumir-se como filosófica, tanto pelos conteúdos que comunica quanto pelas faculdades mentais que contribuirá para formar. Se entendido como resultado de um processo paciente e laborioso, o conhecimento filosófico na sua configuração especulativa apenas virá a ser ensinado na Universidade, o Ginásio, por seu turno, não deixa de corresponder a uma etapa fundamental no curso da história individual do estudante – ao momento em que ele terá de romper com o plano de mera representação das coisas em que a sua consciência está presa aos dados sensíveis, empíricos e imediatos, que são ingénua e ilusoriamente identificados com a verdade mesma. Entre esta atitude representativa, não científica, e a posse do conhecimento propriamente filosófico tendencialmente coincidente com a efectividade da cultura e a integração dos saberes particulares na forma sistemática, desenrola-se a longa tarefa, específica e insubstituível, do ciclo secundário – a da iniciação ao exercício do pensar. A função da filosofia será assim a de um

190

«elo intermediário que deve ser visto como a passagem da representação e da crença perante o material massivo ao pensar filosófico. [...] É justamente esta familiaridade e habituação no tratamento de pensamentos tomados na sua forma mesma que constitui o que se poderia considerar como a preparação mais directa ao estudo da filosofia na Universidade.»⁶

A noção de «preparação» é bastante complexa e é utilizada por Hegel em contextos e acepções diversos. Por um lado, a função da filosofia no ensino secundário é considerada como propedêutica, tendo em vista os *objectivos* que deverá cumprir. Enquanto introdução geral à cultura, ela tem «a tarefa de formar e exercer formalmente o pensar», de habituar o jovem a «um procedimento metódico e consequente»⁷. Esta iniciação ao pensar constituirá a preparação indispensável ao desenvolvimento da reflexão liberta do subjectivismo e da contingência, condição essencial à plena integração do indivíduo no seio da comunidade, quer dos jovens que prosseguem o estudo da filosofia da Universidade ou se venham a dedicar à investigação nas ciências particulares, quer

⁶ Relatório ao Ministério do Ensino do reino da Prússia (7 de Fevereiro de 1823); S. W., vol. 3, p. 329-30. da Prússia (S. W., vol. 3, p. 327).

⁷ Carta a F. v. Raumer, S. W., vol. 3, p. 322).

daqueles que, após o ciclo secundário, ingressam imediatamente numa actividade profissional.

Por outro lado, há que ter em conta a preparação que é dada pelos conhecimentos que a escola proporciona. E, a este propósito, Hegel distingue a «preparação formal», que é especificamente filosófica, oferecida pelo conjunto dos saberes que o aluno recebe nesta disciplina, da «preparação material», ou seja, daquelas diferentes matérias que antecedem a frequência da disciplina de filosofia e que constituem uma sólida base da autêntica cultura. Estão neste caso «o estudo dos Antigos» (a cultura clássica e a língua latina) e o «conteúdo dogmático da religião cristã», referidos no *Relatório ao Ministério do Ensino do reino da Prússia*⁸.

Se a aprendizagem é para cada indivíduo uma actividade de auto-formação que supõe o rigoroso cumprimento de todos os graus de uma escala cujos momentos não são aleatórios mas determinados por uma necessidade lógica de sucessiva complexificação, cabe ao professor de filosofia auxiliar o aluno a abandonar a imediatidade natural e familiarizá-lo com o universo das produções espirituais. Só que esta passagem implica uma diversidade de momentos e a firme sedimentação dos graus inferiores sem a qual nunca se dará a promoção aos níveis seguintes. E porque este movimento ascensional não se compadece com o imprevisto nem pode emergir de um vazio de conhecimentos, compreende-se que o papel mediador do ensino secundário seja limitado por Hegel ao exercício da primeira forma do pensar, ou seja, ao pensar do entendimento (*Verstand*).

O entendimento é a faculdade que procede analiticamente, por constantes disjunções e oposições, gerando antinomias e fixando como opostos os termos que foram metodicamente separados. Diferencia o que no plano da representação aparecia ao jovem como uma identidade, multiplicando os seus elementos e as suas determinações, operando a divisão naquilo que fora inicialmente tomado como uma unidade indiferenciada. O procedimento abstracto permite assim vencer a atitude perceptiva, poder e estática, em que as coisas são como parecem ser, para elevar a consciência por meio de uma disciplina da separação dos conceitos e do rigor analítico que ultrapassa a sujeição ao sensível, ao «ver» e ao «ouvir». Possibilita igualmente a passagem do subjectivismo e da particularidade ao plano objectivo da universalidade e, mediante a experiência interior da

⁸ S. W., vol. 3, p. 327. No *Discurso de 29 de Setembro de 1809*, o elenco destes conhecimentos básicos é enunciado na seguinte sequência: língua alemã, geografia, história, fisiografia (cosmografia, história natural e física), língua francesa, língua hebraica (para a formação dos futuros teólogos), desenho e caligrafia; S. W., vol. 3, p. 243; T. W., vol. 4, p. 324.

cisão, a superação da contingência e da arbitrariedade. Contribui ainda para conhecer o pensar «na sua forma mesma», pois enquanto o conteúdo percebido é um material passivamente recebido, captado pelos sentidos, a abstracção revela agora um conteúdo mediado e elaborado. Só compreendendo como produto do pensar o que anteriormente surgia como condição exterior desse pensar, se vai transitando da visão natural para o ponto de vista científico para o qual sujeito e objecto não são mais absolutamente heterogéneos e o imediato é reconhecido como fruto de uma mediação. A função atribuída ao entendimento e a sua revalorização como procedimento imprescindível na constituição do modo científico do saber decorre da crítica da visão romântica da filosofia como acto poético e intuitivo potenciado pela imaginação. A produção imaginativa gera, no campo das ideias, a arbitrariedade onde tudo se confunde, «que mistura alto e baixo, próximo e longínquo, de maneira brilhante e obscura, frequentemente com um sentido bastante profundo.»⁹

Desenvolver a abstracção é o mais importante objectivo que o professor deverá visar – «aprende-se a pensar abstractamente pensando abstractamente – a fim de preparar o futuro domínio das formas mais complexas. A elevação à actividade própria da razão (*Vernunft*) foi assim iniciada, embora ainda não conquistada. Nem na sua forma negativamente racional ou dialéctica, que pode por vezes ser praticada, «ensaiada», mas não aplicada como metodologia sistemática, nem na sua forma positivamente racional ou especulativa, que «não é acessível à idade dos alunos». Momento terminal de reunificação do separado, de re-identificação do diferenciado, de reconciliação total e síntese máxima, o saber como conceito será sempre o mais difícil e ao alcance de um número restrito, porque é o absolutamente mediado pela totalidade do processo e reconstituído como actualização plena.

Professor de filosofia e filósofo professor, Hegel lega neste depoimento aquela que é a sua tese pedagógica essencial – a de que a filosofia pode ser ensinada e aprendida. Tese esta que, paralela à sua concepção de aprendizagem autêntica, o leva a recusar duas atitudes radicais, opostas na sua unilateralidade, mas conducentes à mesma inevitável consequência – a falência do acto pedagógico:

⁹ Neste mesmo contexto, Hegel afirma-se radicalmente contrário ao ensino condensado, «intensivo», da filosofia praticado por «Franz Baader, que, de tempos a tempos, imprime uma ou duas folhas que se supõe conterem toda a essência da filosofia», e por Friedrich Schlegel que «em seis semanas tinha terminado as suas aulas, mas não com satisfação por parte dos auditores, que tinham esperado e pago um curso de seis meses.» *Carta a F. v. Raumer*, S. W. vol. 3, pp. 319-20.

«se o aprender se limitasse a uma mera recepção, então o efeito não seria muito melhor do que se escrevêssemos frases sobre a água; porque não é a recepção que faz de um conhecimento uma propriedade nossa mas apenas a auto-actividade pela qual o captamos e a faculdade de o utilizar de novo. Se, inversamente, a orientação se dirige para o raciocinamento próprio, então nunca haverá disciplina e ordem no pensar, conexão e consequência no conhecimento.»¹⁰

Ensinar nunca poderá confundir-se com a simples acumulação de materiais, que apela à memorização mas não modela a capacidade de reflectir, nem tão-pouco com a exaltação do estilo individual, que cultiva o que é próprio de cada aluno e por isso mesmo nunca o elevará à objectividade. Se a exclusiva atenção dedicada aos conteúdos conduz à incapacidade do jovem, mantendo-o na contingência e impedindo o seu acesso à liberdade de pensar, por sua vez, o excessivo cuidado na expressão das opiniões pessoais deixa a liberdade indeterminada e abstracta. Contra as situações-limite do autoritarismo e da permissividade, prolongamentos pedagógicos do empirismo e do formalismo, a aprendizagem só se dará como um desenvolvimento individual em que o material cultural preexistente, património histórico da comunidade, é assimilado para poder ser posteriormente reelaborado e enriquecido de maneira verdadeiramente original.

Denunciando aquelas teorias da educação que privilegiam o modo em detrimento do material e concebem a actividade docente como uma relação interpessoal ou uma técnica didáctica genérica que, por ser adaptável a qualquer conteúdo, surge perante ele como um esquema totalmente vazio, Hegel repudia o pressuposto que lhes serve de base, isto é, o mito da espontaneidade original do indivíduo que naturalmente e sem qualquer orientação estaria em condições de produzir imediatamente juízos e raciocínios verdadeiros. Assim como o pensar sem objecto é não pensar, começar a filosofar sem filosofia é o mesmo que não filosofar. A essência do trabalho espiritual, contínuo, determinado e dirigido para um fim retira qualquer pertinência à opção entre forma de ensinar e conteúdo ensinado, tal como liberta a filosofia de qualquer dependência relativamente à pedagogia entendida como ciência autónoma da educação.

O conhecimento filosófico carece também certamente, tanto na sua exposição como no seu estudo, de uma metodologia, mas somente daquela que lhe é própria porque instaurada em conformidade com a sua natureza sistemática. O seu objectivo é o de transmitir o conteúdo verdadeiro e universal da ciência, mediante um programa que na sua concepção e organização interna se apresenta ele mesmo como um método, ou seja,

¹⁰ *Discurso de 14 de Setembro de 1810*; S. W., vol. 3, p. 252; T. W., vol. 4, pp. 332-3.

HEGEL: SOBRE A EXPOSIÇÃO DA FILOSOFIA EM GINÁSIOS...

Adriana Veríssimo Serrão

como um caminho científico para o saber. As matérias propostas por Hegel neste texto obedecem a uma rigorosa sequência que se vai complexificando – da parte ao todo, do existente ao concebido, do abstracto ao concreto: iniciar a filosofia partindo da experiência vivida do aluno e dos seus conhecimentos práticos (os conceitos da liberdade e as figuras do agir), para fazer compreender que esses dados imediatos são já resultado do pensamento; introduzir em seguida conteúdos teóricos correspondentes à universalidade abstracta, quer da psicologia (que ensina os graus da consciência e as faculdades do espírito), quer da lógica (que ensina as leis e as categorias objectivas do pensar), para fazer compreender que o pensamento tem, em si mesmo, realidade; por último, e na impossibilidade de comunicar o filosófico na figura do conceito e de aceder ao universal concreto no qual toda a realidade é manifestação de si no pensar, retomar os materiais já assimilados (direito, moral, religião, psicologia e lógica) e sintetizá-los como «uma massa de conceitos plenos de conteúdo».

Apenas a totalidade deste conhecimento assumida como unidade de um progresso orgânico de crescimento e maturação exprime o autêntico valor formativo do ensino da filosofia. A escola secundária, ao estimular a instrução e ao promover a cultura teórica, eleva o aluno à racionalidade e ao saber, e contribuirá simultaneamente para a sua cultura prática, conduzindo-o ao ponto de vista da liberdade espiritual que funda a dimensão ética de todo o agir:

«A formação científica tem em geral sobre o espírito o efeito de o separar de si mesmo, de o elevar da sua existência natural imediata, da esfera não livre do sentimento e do impulso e de o instalar no pensar [...] e, por meio desta libertação, gera-se o domínio sobre as representações e sensações imediatas; esta libertação constitui a base formal da maneira moral de agir [...].»¹¹

194

¹¹ *Discurso de 2 de Setembro de 1811*; S. W., vol. 3, p. 268; T. W., vol. 4, p. 348.

*

HEGEL

Sobre a exposição da filosofia em Ginásios

Parecer privado para o Conselheiro escolar principal do Reino da Baviera

Immanuel Niethammer (1812)¹²

Nuremberga, 23 de Outubro de 1812

A exposição das ciências filosóficas preparatórias no Ginásio apresenta dois aspectos:

- I. as matérias de ensino elas mesmas;
- II. o método.

I.

No que diz respeito I. às matérias de ensino, com a sua repartição pelas três classes, a Directiva estabelece o seguinte:

1. Para a classe inferior (em III, §5 III) determina-se o conhecimento da religião, do direito e dos deveres.

Pelo contrário, em V, C, indica-se que na classe inferior o exercício do pensar especulativo poderia começar com a lógica.

2. Para a classe média: a) a cosmologia, a teologia natural, em ligação com as Críticas kantianas; b) a psicologia.

3. Para a classe superior: a enciclopédia filosófica¹³.

¹² Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasium. Privatgutachten für den Königlich Bayrischen Oberschulrat Immanuel Niethammer. A tradução tem por base o texto da *Theorie Werkausgabe* (que reproduz o texto dos *Werke* de 1832-45), vol. 4, pp. 403-416.

HEGEL, *Theorie Werkausgabe* (T.W.) ed. de Eva Moldenhauer e K. M. Michel, vol. 4, *Nürnberger und Heidelberger Schriften* (1808-1817), Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1970 (pp. 403-416),

¹³ O conteúdo programático estabelecido pelo documento oficial era, em síntese, o seguinte:

«1. Na classe inferior, o exercício do pensar especulativo pode começar com a parte formal da filosofia, a saber, com a lógica. Para tal, é então preferível dirigir a atenção para a técnica lógica e para uma familiaridade suficiente com as leis lógicas, nas quais, por um lado (formalmente), há oportunidade bastante para exercitar a acuidade de espírito dos jovens, mas, por outro lado (materialmente), se exige também a habilidade técnica na lógica científica, a qual é pressuposta nas restantes ciências filosóficas. Tendo isto em consideração, pode ser mesmo conveniente exercitar os alunos no cálculo lógico de Lambert e Ploucquet. 2. Tendo por base este exercício do objecto formal do pensar especulativo, pode escolher-se, na classe média inferior, como primeiro objecto material do exercício especulativo do pensar, a cosmologia (segundo a antiga divisão da filosofia), a fim de conduzir agora o jovem com o seu pensar especulativo a começar a sair para fora de si até ao filosofar acerca do mundo. Uma vez que a teologia natural se liga com ela em mais de um ponto, há que juntá-la com a cosmologia no mesmo curso de ensino. – as críticas kantianas da prova cosmológica e físico-teológica da existência de Deus poderiam ser utilizadas pelos

Uma vez que, no que se refere à classe inferior, a exposição da doutrina do direito, dos deveres e da religião não se concilia facilmente com a exposição da lógica, a este respeito, mantive até agora a posição de, na classe inferior, tratar apenas da doutrina do direito, dos deveres e da religião; reservei, porém, a lógica para a classe média e, mesmo assim, nesta classe que se compõe de um curso de dois anos, expu-la alternadamente com a psicologia. Na classe superior, vinha então a enciclopédia prescrita.

Se devo dar a minha apreciação geral acerca da repartição no seu conjunto, tanto segundo a Coisa mesma como segundo a minha experiência, posso apenas declarar que a achei muito apropriada ao seu fim.

Para entrar no cerne da questão, direi o seguinte: 1. Relativamente à primeira matéria de ensino, na Directiva utiliza-se a expressão «doutrina da religião, do direito e dos deveres», na qual se pressupõe que entre as três doutrinas se deve começar com a religião. Uma vez que não se encontra ainda disponível nenhum manual, tem de caber neste ponto ao professor a liberdade de formar segundo o seu critério a ordem e o encadeamento. Pela minha parte, não sei começar de outra maneira senão com o direito, a consequência mais simples e mais abstracta da liberdade, em seguida continuar com a moral, e daí prosseguir até à realidade, como grau mais elevado. – Este aspecto particular, contudo, diria respeito de mais perto à natureza do conteúdo que deve ser tratado e não cabe aqui um desenvolvimento mais amplo.

Se se pusesse a questão se saber se esta matéria de ensino é própria para constituir o começo de uma introdução à filosofia, eu não poderia responder-lhe senão afirmativamente. Os conceitos destas doutrinas são simples e têm ao mesmo tempo uma determinidade [*Bestimmtheit*] que os torna inteiramente acessíveis para a idade desta classe; o seu conteúdo apoia-se no sentimento natural dos alunos, possui uma efectividade na interioridade deles, pois é o lado da efectividade interior ela mesma. É por isso que, para esta classe, eu prefiro de longe esta matéria de ensino à lógica, porque esta tem um conteúdo mais abstracto e sobretudo mais afastado daquela efectividade imediata da interioridade, tem apenas conteúdo teórico. Liberdade, direito, propriedade, etc., são determinações práticas com as quais lidamos diariamente e que, para além daquelas

professores nas duas perspectivas. 3. Na classe média superior, o jovem pode então ser reconduzido a si mesmo com o seu filosofar e pode escolher-se como segundo objecto material principal do exercício especulativo do pensar a psicologia. A ela ligam-se naturalmente os conceitos éticos e jurídicos e este curso estende-se também sobre estes últimos. – Para a primeira parte deste curso, é preferível usar os escritos psicológicos de Carus; para a última, bastam provisoriamente os escritos de Kant. 4. Na classe superior, por fim, os objectos singulares do pensar especulativo já tratados serão sintetizados numa enciclopédia filosófica.» T. W., vol. 4, pp. 598-599.

determinações imediatas, têm também uma existência sancionada e uma validade real. As determinações lógicas de universal e particular, etc, são, para o espírito que ainda não está instalado [*zu Hause*] no pensar, sombras, em comparação com o real efectivo ao qual o pensar recorre antes de estar exercitado e mantê-las fixas e considerá-las independentemente deste. A exigência corrente relativamente a uma doutrina introdutória da filosofia é certamente a de que se deve começar pelo existente e que, a partir daí, se conduza a consciência para o mais elevado, para o pensamento. Ora, nos conceitos da liberdade está presente o existente e imediato ele mesmo, o qual, ao mesmo tempo, e sem anatomia, análise, abstracção, etc., prévia, é já pensamento. – Portanto, nestas doutrinas começa-se, de facto, com o que é exigido, com o verdadeiro, o espiritual, o efectivo. Sempre encontrei nesta classe um interesse maior por estas determinações práticas do que pelo pouco de [conteúdo] teórico que eu tinha previamente exposto, e senti tanto mais a diferença deste interesse quanto eu da primeira vez, segundo a instrução da parte da Directiva dedicada aos esclarecimentos, comecei pelos conceitos fundamentais da lógica; desde então não repeti mais isto.

2. O grau superior para aquele que aprende é o teoreticamente espiritual, o lógico, o metafísico, o psicológico. Se compararmos primeiramente o lógico com o psicológico, pode considerar-se, no todo, o lógico como o mais fácil, porque tem como seu conteúdo determinações mais simples, abstractas, e o psicológico, em contrapartida, [tem por conteúdo] algo de concreto, e é mesmo isso que é o espírito. Mas demasiado fácil é a psicologia, se deve ser considerada de maneira tão trivial como a psicologia de Campe para crianças¹⁴. – O que eu conheço do estilo de Carus¹⁵ é tão maçador, tão pouco edificante, tão desprovido de vida, de espírito, que não se pode de modo algum suportar.

Eu divido a exposição da psicologia em duas partes: a) a do espírito que aparece, b) a do espírito que é em si e para si; - naquela trato da consciência segunda a minha *Fenomenologia do Espírito*, mas apenas nos três primeiros graus aí indicados: 1. consciência, 2. consciência de si, 3. razão; nesta trato da sucessão de graus: sentimento,

¹⁴ Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Desenvolve a sua acção como educador, sendo autor de obras especialmente dedicadas à juventude, como *Robinson, der Jüngere* (1779) e *Teophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend* [Teofron ou o conselheiro experiente para os jovens inexperientes] (1783). Campe procura fundar a psicologia de modo científico; a crítica de Hegel visa a *Kleine Seelenlehre für Kinder* [Pequena doutrina da alma para crianças], de 1780.

¹⁵ Carl Gustav Carus (1789-1869). Foi médico, pintor, teórico da pintura de paisagem e filósofo. Autor de escritos sobre o pensamento simbólico (com influência de Goethe e Schelling) e sobre psicologia: *Vorlesungen über Psychologie* [Lições de Psicologia], de 1831, e *Psyche*, de 1846. As *Briefe über die Landschaftsmalerei* [Cartas sobre a pintura de paisagem] (1815-1835) são actualmente uma referência importante nos estudos sobre filosofia da paisagem e teoria da expressão pictórica (na escola de Caspar David Friedrich).

intuição, representação, imaginação, etc. Eu distingo as duas partes, uma vez que o espírito, como consciência, exerce a sua actividade tanto sobre as determinações como sobre objectos e o seu determinar torna-se para ele numa relação com um objecto, enquanto que, como espírito, ele só exerce a sua actividade sobre as suas determinações e as alterações que se dão nele são determinadas como acções suas, e assim são consideradas.

Na medida em que a lógica é a outra ciência da classe média, a minha metafísica parece, com isso, ficar vazia. Trata-se, aliás, de uma ciência com a qual hoje em dia se costuma estar embaraçado. Na Directiva, indica-se a exposição kantiana da cosmologia nas suas antinomias e da teologia natural, também ela dialéctica. De facto, com isto, não é tanto a metafísica mesma como a sua dialéctica que é prescrita; e, deste modo, esta parte volta de novo à lógica, a saber, enquanto dialéctica.

Segundo a minha maneira de ver o lógico, o metafísico cai, aliás, inteiramente nele. A este propósito, posso citar Kant como predecessor e autoridade. A sua crítica reduz o metafísico até então considerado a um exame do entendimento e da razão. Portanto, segundo o sentido kantiano, a lógica pode ser tomada de tal modo que, além do conteúdo corrente da chamada lógica geral, seja ligada e precedida por aquela que é por ele designada como lógica transcendental, ou seja, segundo o conteúdo, a doutrina das categorias, dos conceitos de reflexão e, em seguida, dos conceitos da razão – a analítica e a dialéctica. – Estas formas objectivas do pensar são um conteúdo autónomo, a parte do *Organon de categoriis* de Aristóteles – ou a antiga ontologia. Elas são, além disso, independentes do sistema metafísico – surgem tanto no idealismo transcendental como no dogmatismo; este chama-lhes determinações dos *entia*, aquelas determinações do entendimento. – A minha lógica objectiva servirá, como espero, para purificar de novo a ciência e para a expor na sua verdadeira dignidade. Enquanto ela não se tornar mais conhecida, aquelas distinções kantianas contêm já a formulação provisória ou grosseira dela.

Relativamente às antinomias kantianas, é ainda mencionado, mais abaixo, o seu aspecto dialéctico. No que diz respeito ao seu outro conteúdo, ele é, por um lado, o lógico, por outro lado, o mundo no tempo e no espaço, a matéria. Uma vez que na lógica apenas aparece o conteúdo lógico das antinomias – ou seja, as categorias antinómicas que elas contêm – fica excluído o facto de elas se referirem à cosmologia; mas, na realidade, aquele conteúdo mais amplo, a saber, o mundo, a matéria e tais coisas, é um lastro inútil, uma imagem nebulosa da representação, que não tem valor algum. – No que diz respeito à

crítica kantiana da teologia natural, ela pode, tal como eu fiz, ser examinada na doutrina da religião, na qual um tal material não vem a despropósito, especialmente num curso respectivamente de três e de quatro anos. Tem interesse, por um lado, dar um conhecimento das tão célebres provas da existência de Deus, por um lado, tornar conhecida a não menos célebre crítica que Kant fez deles e, por outro lado ainda, criticar por sua vez esta crítica.

3. A enciclopédia, uma vez que deve ser filosófica, exclui por essência a enciclopédia literária, aliás vazia de conteúdo e também ainda sem utilidade para a juventude. Ela não pode conter outra coisa senão o conteúdo universal da filosofia, a saber, os conceitos fundamentais e os princípios das suas ciências particulares, que eu conto em três ciências principais: 1. A lógica, 2. A filosofia da natureza, 3. A filosofia do espírito. Tendo as outras ciências que são consideradas como não-filosóficas caem, de facto, nestas, segundo os seus elementos iniciais e é apenas segundo estes elementos iniciais que elas são tratadas na enciclopédia, uma vez que é filosófica. – Ora, por mais conveniente que seja dar no Ginásio uma tal visão de conjunto dos elementos, ela pode, por sua vez, ser vista como supérflua num exame mais aproximado, - porque as ciências que devem ser tratadas sumariamente na enciclopédia, já o foram de facto, na sua maior parte e até de maneira desenvolvida. Nomeadamente a primeira ciência da enciclopédia, a lógica, da qual já se falou mais acima; a terceira ciência, a doutrina do espírito, 1. Na psicologia, 2. Na doutrina do direito, dos deveres e da religião; (e até mesmo a psicologia como tal, que se divide nas duas partes [que tratam] do espírito teórico e do espírito prático, ou da inteligência e da vontade, pode em grande medida prescindir do desenvolvimento da sua segunda parte, porque está já apareceu, na sua verdade, como doutrina do direito, dos deveres e da religião. Pois o lado meramente psicológico desta última, a saber, os sentimentos, os desejos, os impulsos, as inclinações, é apenas algo de formal que, segundo o seu verdadeiro conteúdo, - por exemplo, o impulso para a aquisição ou para o saber, a inclinação dos pais para com os filhos, etc., - já foi tratado na doutrina do direito e dos deveres, como relação necessária, como dever de adquirir segundo a limitação dos princípios do direito, como dever de se cultivar, como deveres dos pais e dos filhos, etc. – Uma vez que à terceira ciência da enciclopédia pertence ainda a doutrina da religião, a esta é também dedicado um ensino especial. Por isso, por agora, apenas falta à enciclopédia a segunda ciência, a filosofia da natureza. – Só que: 1. a consideração da natureza ainda tem poucos atractivos para a juventude; o interesse pela natureza sente-o ela mais – e não sem razão – como uma ociosidade teórica, em comparação com o agir

e as figuras do agir humano e espiritual; 2. a consideração da natureza é o mais difícil, porque o espírito, ao conceber a natureza, tem de transformar no conceito o contrário do conceito – uma força [*Kraft*] de que só é capaz o espírito que se tornou forte; 3. a filosofia da natureza, enquanto física especulativa, pressupõe [uma] familiaridade com os fenómenos naturais – com a física empírica – familiaridade essa que ainda não existe aqui. – Quando eu, no quarto ano da existência do Ginásio, recebi na classe superior tais alunos que tinham seguido os três cursos de filosofia na classe inferior e na classe média, tive de notar que eles já estavam familiarizados com a maior parte do círculo científico filosófico e pude dispensar a maior parte da enciclopédia; ative-me então principalmente à filosofia da natureza. – Em contrapartida, senti como desejável que um aspecto da filosofia do espírito, a saber, a parte do belo, fosse mais desenvolvido. A estética é, além da filosofia da natureza, a ciência particular que ainda falta no ciclo científico e parece poder ser de modo muito essencial uma ciência para os Ginásios. Ela poderia ser atribuída na classe superior ao professor de literatura clássica, o qual já tem muito que fazer com esta literatura à qual seria muito prejudicial que se retirassem horas. Mas seria extremamente útil que os alunos dos Ginásios recebessem, além de mais um conceito de métrica, também conceitos mais determinados acerca da natureza da epopeia, da tragédia, da comédia e outros tais. A estética poderia, por um lado, fornecer as perspectivas mais recentes e melhores acerca da essência e da finalidade da arte, mas, por outro lado, seria sobretudo necessário que ela não se ficasse num mero tagarelar sobre a arte; pelo contrário, como foi dito, ela teria de se embrenhar nos géneros e nos estilos poéticos particulares, antigos e modernos, na familiaridade específica com os mais notáveis poetas das diferentes nações e épocas e de consolidar esta familiaridade com exemplos. – Tratar-se-ia justamente de um curso tão instrutivo quanto agradável; ele conteria exclusivamente aqueles conhecimentos que são mais altamente apropriados para os alunos dos Ginásios; e pode considerar-se uma insuficiência real o facto de esta ciência não constituir uma matéria de ensino num estabelecimento de Ginásio. – Deste modo, com excepção da filosofia da natureza, a enciclopédia estaria presente, segundo a Coisa, no Ginásio; faltaria ainda, porventura, uma perspectiva filosófica da história, a qual, porém ainda se pode, por um lado, dispensar e, por outro, ainda pode encontrar o seu lugar, por exemplo, na ciência da religião, a propósito da doutrina da providência. A repartição geral do domínio total da filosofia, segundo a qual há três subdivisões, tem aliás de ser frequentemente referida no momento da determinação das ciências singulares.

II. Método

A. Distingue-se em geral um sistema filosófico, com as suas ciências particulares, e o filosofar ele mesmo. Segundo a mania moderna, particularmente da pedagogia, não se deve tanto ser instruído no conteúdo da filosofia como se deve aprender a filosofar sem conteúdo; o que significa aproximadamente o seguinte: devemos viajar e viajar sempre, sem aprender a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc.

Em primeiro lugar, na medida em que se trava conhecimento com uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc, nesta ocasião, aprende-se além disso a viajar, e não se aprende apenas a viajar como já se viaja efectivamente. Assim, na medida em que se trava conhecimento com o conteúdo da filosofia, não se aprende apenas a filosofar como já se filosofa também efectivamente. Mesmo que a finalidade do aprender a viajar fosse ela mesma apenas a de aprender a conhecer aquelas cidades, etc, [isto é,] o conteúdo.¹⁶

¹⁶ Mais do que a pedagogia de orientação individualista é evidentemente Kant que é visado nesta argumentação. Hegel procura ridicularizar a distinção que Kant estabeleceu entre «aprender a filosofia» e «aprender a filosofar». É preciso, no entanto, salientar a injustiça desta imagem que esconde o verdadeiro alcance daquela distinção, pois Kant nunca procurou, como a crítica de Hegel levaria a supor, radicalizar a oposição entre a forma do filosofar (que seria susceptível de aprendizagem) e o conteúdo da filosofia (que não poderia ser aprendido), nem instituir uma opção alternativa entre ambos.

Enquanto Hegel confere à filosofia o estatuto de ciência constituída que atingiu a sua configuração própria numa forma definitiva, Kant parte da situação do seu tempo na qual apenas vê uma sucessão de doutrinas, cujo conteúdo é objectivamente racional, mas cuja forma carece do prévio conhecimento dos princípios genéticos da razão: «Deste modo, a filosofia é a simples ideia de uma ciência possível que não está dada *in concreto* em parte alguma, mas da qual procuramos aproximar-nos por diferentes caminhos até que se tenha descoberto a única via que a ela conduz [...]» (*Crítica da Razão Pura*, A 838, B 866; tradução portuguesa, p. 661.) Nesta situação não se pode ainda aprender a filosofia, já que a metafísica como sistema dos conhecimentos filosóficos na forma de um todo é um simples projecto, uma ideia, cuja efectivação só será possível no futuro. Diz Kant: «Como se poderia também aprender propriamente a filosofia? – Cada pensador filosófico constrói, por assim dizer, a sua própria obra sobre as ruínas de uma outra; mas nenhuma que fosse estável em todas as suas partes ganhou posição. Por isso, não se pode ainda aprender filosofia a partir do fundamento porque ela ainda não está dada.» (*Logik*, Ak. IX, 26; trad. port. de José Barata-Moura *in Kant e o conceito de filosofia*, Lisboa, Sampedro, 1972, p. 81-83.

Aliás, todo o procedimento crítico kantiano tem como objectivo instaurar as bases da edificação de uma metafísica como ciência, pelo que a distinção não oferece um carácter definitivo. Além disso, é preocupação de Kant não confundir o conhecimento histórico das teorias filosóficas, o conhecimento *ex datis* que fixa e retém um certo conteúdo mas é incapaz de se elevar a um uso crítico das faculdades, com o conhecimento autenticamente racional, *ex principii*, «que brota originariamente das fontes comuns da razão» (A 836-7, B 864-5). Kant não diz que não se podem ensinar conteúdos filosóficos mas sim que esses conteúdos por si sós não dão a ninguém o estatuto de filósofo, que exige a permanente inquirição da justeza dos princípios e o exercício activo da força crítica da razão, pois «de modo algum se pode chamar filósofo a quem não sabe filosofar. Mas o filosofar só se pode aprender através do exercício e do uso próprio da razão.» (*Logik*, Ak. IX, 26; trad. port., p. 81).

Por isso nos diz que: «Até esse momento não se pode aprender uma filosofia, pois onde está ela, quem a possui, por meio de quê podemos reconhecê-la? Apenas se pode aprender a filosofar, isto é, a exercitar o talento da razão na aplicação dos seus princípios universais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre, todavia, com a reserva do direito da razão a investigá-los nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los.» (A 838, B 866, trad. port., p. 661.)

Em segundo lugar, a filosofia contém os mais elevados pensamentos racionais acerca dos objectos essenciais, contém o universal e o verdadeiro deles; é da maior importância familiarizar-se com este conteúdo e receber estes pensamentos na cabeça. O procedimento triste, meramente formal, o permanente procurar e vaguear desprovido de conteúdo, o raciocinamento [*Räsonieren*] ou especular não sistemático tem como consequência o vazio de conteúdo, o vazio de pensamento das cabeças, o facto de não saberem nada. A doutrina do direito, a moral, a religião, são um campo com conteúdo importante; igualmente a lógica é uma ciência plena de conteúdo; a lógica objectiva (em Kant: transcendental) contém os pensamentos fundamentais do ser, da essência, da força, da substância, da causa, etc; a outra lógica contém os conceitos, os juízos, os raciocínios, etc., determinações fundamentais igualmente importantes; - a psicologia contém o sentimento, a intuição, etc.; - a enciclopédia filosófica, por fim, contém o campo total. As ciências wolffianas: lógica, ontologia, cosmologia, etc., direito natural, moral, etc., desapareceram quase completamente; mas a filosofia não deixa de ser por isso um complexo sistemático de ciências plenas de conteúdo. – Mas, além do mais, o conhecimento do absolutamente-absoluto (pois aquelas ciências devem aprender a conhecer o seu conteúdo particular também na sua verdade, isto é, na sua absolutidade) só é possível mediante o conhecimento da totalidade nos seus graus de um sistema; e aquelas ciências são os seus graus. O medo frente a um sistema reclama uma estátua do deus que não tenha figura. O filosofar não sistemático é um pensar contingente, fragmentário, e a consequência [disso] é precisamente a alma formal para o conteúdo verdadeiro.

Em terceiro lugar. O procedimento [que consiste] em familiarizar-se com uma filosofia plena de conteúdo não é outro senão o aprender. A filosofia tem de ser ensinada e aprendida, tanto quanto cada uma das outras ciências. O infeliz prurido para educar tendo como objectivo o pensar por si mesmo [*Selbstdenken*] e o produzir próprio atirou esta verdade para a sombra; - como se, quando eu aprendo o que é a substância, a causa, ou o que quer que seja não pensasse eu mesmo, como se não produzisse eu mesmo, no meu pensar, estas determinações, mas elas fossem lançadas nele como pedras; - como se, mais ainda, na medida em que eu aprendo a verdade, a prova das suas relações sintéticas ou o seu curso dialéctico, não adquirisse eu mesmo esta intelecção e não me persuadisse

Veja-se ainda num contexto especificamente pedagógico o *Relatório sobre a orientação dos seus cursos no semestre de inverno de 1765-66*, em tradução de Leonel Ribeiro dos Santos, *A Razão Sensível--*

a mim mesmo destas verdades; - como se, no momento em que me familiarizei com o teorema de Pitágoras e a sua demonstração, não soubesse eu mesmo esta proposição e não demonstrasse eu mesmo a sua verdade¹⁷. Do mesmo modo que o estudo filosófico é em si e para si um auto-agir [*Selbsttun*], assim é um aprender – o aprender de uma ciência já existente, constituída. Esta ciência é um tesouro com um conteúdo adquirido, já pronto, formado; este património existente deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, ser aprendido. O professor possui-o; ele pensa-o primeiro, os alunos pensam-no depois. As ciências filosóficas contêm os pensamentos universais verdadeiros dos seus objectos; elas são o produto que resulta do trabalho dos génios pensantes de todos os tempos; estes pensamentos verdadeiros ultrapassam aquilo que um jovem não instruído produz com o seu pensar, precisamente tanto quanto aquela massa de trabalho genial ultrapassa o esforço de um tal jovem. O representar original, próprio, que a juventude tem dos objectos essenciais é, por um lado, ainda inteiramente indigente e vazio, mas, por outro lado, na sua parte infinitamente maior, é opinião, ilusão, meio-saber, pensamento equívoco, indeterminidade [*Unbestimmtheit*]. Mediante o aprender, coloca-se a verdade no lugar desta ilusão. Só quando um dia a cabeça estiver cheia de pensamentos é que ela terá então a possibilidade mesma de fazer avançar a ciência e de conseguir nela uma verdadeira dimensão própria; mas não é, contudo, disto que se trata e, estabelecimentos de ensino públicos, sobretudo em Ginásios, mas sim de dirigir o estudo filosófico essencialmente segundo este ponto de vista, a saber, que por meio dele se aprenda alguma coisa, se afugente a ignorância, se preencha a cabeça vazia com pensamentos e conteúdo efectivo, e se expulse aquela natural disposição própria do pensar, isto é, a contingência, o arbitrário, o carácter particular da opinião.

¹⁷ O motivo kantiano do «pensar por si mesmo» não significa qualquer elogio do formalismo intelectual ou do pensar que se exerce sobre nada, nem a promoção de uma pseudo-originalidade oca e pedante. Tal como Hegel, Kant recusa as filosofias da genialidade intuitiva e da exaltação imaginativa; tal como Hegel, Kant não confunde filosofia com filodoxia, nem o trabalho da razão com um mero jogo da ficção poética. O *Selbstdenken* é a marca de uma rigorosa disciplina, é crítica e autocrítica da razão, correspondendo, portanto, à expressão da autonomia pela qual o juízo pessoal conquista uma verdadeira dimensão de universalidade e liberdade.

Contra o que Hegel sugere, o pensar por si mesmo não é um momento natural, espontâneo e empírico, adolescente ou juvenil, mas sim um estágio de maturidade prática e teórica. Plenamente identificado com o espírito da *Aufklärung*, define o pensar liberto de preconceitos e é «a máxima de uma razão que nunca é passiva». (*Crítica da Faculdade de Julgar*, §§40 e 57.) Contra a autoridade não questionada, o espírito de imitação servil e o constrangimento exterior (dos outros, das instituições, dos preconceitos), só ele funda o exercício solidamente fundado da razão e encaminha o indivíduo na assunção da sua liberdade e responsabilidade: «Pensar por si mesmo significa procurar a pedra de toque da verdade em si (isto é, na sua própria razão) [...] Servir-se da sua própria razão nada mais significa senão pôr-se a si mesmo esta questão relativamente a tudo o que se deve admitir: é possível tomar como princípio universal do uso da razão aquele princípio em virtude do qual se admite algo ou ainda a regra que deriva daquilo que se admite?» (*Was heisst: Sich im denken orientieren? [Que significa orientar-se no pensamento?]*, Ak, VIII, 146).

B. O conteúdo filosófico tem, no seu método e na sua alma, três formas: 1. é abstracto, 2. é dialéctico, 3. é especulativo. Abstracto, na medida em que está no elemento do pensar em geral; mas meramente abstracto em oposição ao dialéctico e ao especulativo, é o chamado pensar do entendimento, que mantém firmemente e aprende a conhecer as determinações nas suas diferenças fixas. O dialéctico é o movimento e a complexificação daquelas determinidades fixas – a razão negativa. O especulativo é o positivamente-racional, o espiritual, o único propriamente filosófico.

No que diz respeito à exposição da filosofia nos Ginásios, a forma abstracta é, acima de tudo, a coisa principal. Primeiro, é preciso que o ver e o ouvir se desvançam para a juventude, que ela se separe do representar concerto, que se volte para a noite interior da alma, que aprenda a ver neste campo, a fixar e a distinguir determinações.

Em seguida, aprende-se a pensar abstractamente por meio do pensar abstracto. Ou seja, pode-se querer começar pelo sensível, pelo concreto, e, através da análise, elaborá-lo e fazê-lo ascender até ao abstracto e deste modo – como parece – seguir o caminho conforme à natureza, bem como elevar-se do mais fácil ao mais difícil. Ou ainda se pode querer começar imediatamente com o abstracto ele mesmo e tomá-lo, ensiná-lo e torná-lo inteligível em si e para si. Em primeiro lugar, no que diz respeito à comparação dos dois caminhos, o primeiro é certamente mais conforme à natureza, mas é por isso o caminho não-científico. Embora seja mais conforme à natureza que um disco de secção aproximadamente circular, extraído de um tronco de árvore, seja a pouco e pouco arredondado pela supressão das pequeninas partes irregulares, salientes, não é contudo deste modo que procede o geómetra, mas ele constrói imediatamente, com o compasso ou à mão livre, uma circunferência abstracta rigorosa. Uma vez que o puro, o elevado, o verdadeiro, é *natura prius*, é conforme à coisa que se comece por ele também na ciência; pois ela é a inversão do representar apenas conforme à natureza, isto é, do representar não espiritual; na verdade, é aquele que é o primeiro e a ciência deve proceder segundo o que é verdadeiramente. – Em segundo lugar, é um erro completo considerar como mais fácil aquele caminho conforme à natureza que começa pelo sensível concreto e continua até ao pensamento. É, pelo contrário, o caminho mais difícil; tal como é mais fácil pronunciar e ler os elementos da língua falada, as letras isoladas, do que as palavras inteiras. – Porque o abstracto é o mais simples, é mais fácil de apreender. O sensível concreto, acessório deve, aliás, ser posto de lado; é por isso supérfluo começar por tomá-lo em consideração, já que ele tem de ser, por sua vez, eliminado e apenas tem o efeito de distrair. O abstracto é, enquanto tal, suficientemente inteligível, tanto quanto é necessário; e, além disso, o

correcto entendimento [dele] só surgirá, é claro, através da filosofia. Trata-se de receber na cabeça os pensamentos relativos ao universo; ora, os pensamentos são em geral o abstracto. O raciocinamento [*Räsonnement*] formal desprovido de conteúdo é decerto também bastante abstracto. Mas pressupõe-se que se possua conteúdo e a matéria devida; ora, o formalismo vazio, a abstracção desprovida de conteúdo, mesmo que incidissem sobre o absoluto, seriam precisamente eliminados da melhor maneira por meio do que acima se disse, ou seja, por meio da exposição de um conteúdo determinado.

Se nos ativermos então simplesmente à forma abstracta do conteúdo filosófico, temos uma filosofia (dita) do entendimento; e uma vez que no Ginásio se trata de introdução e de material, aquele conteúdo de entendimento, aquele massa sistemática de conceitos abstractos plenos de conteúdo são imediatamente o filosófico como material e são uma introdução, porque o material em geral é, para um pensar efectivo, que se manifesta, a primeira coisa. Este primeiro grau parece, por isso, ter de ser o predominante na esfera dos Ginásios.

O segundo grau da forma é o dialéctico. Este é, por um lado, mais difícil que o abstracto, por outro lado, o que é menos interessante para a juventude, ávida de material e de preenchimento. As antinomias kantianas são indicadas na Directiva, no que se refere à cosmologia; elas contêm uma base profunda acerca do carácter antinómico da razão, mas esta base permanece nelas demasiado oculta e, por assim dizer, desprovida de pensamento, e reconhece-se muito pouco nelas o que têm de verdade; por outro lado, elas são efectivamente um dialéctico demasiado mau – nada mais do que antíteses forçadas. Na minha *Lógica*, segundo creio, elucidei-as segundo o seu mérito. Infinitamente melhor é a dialéctica dos antigos Eleatas e os exemplos que dela se conservaram até nós. – Uma vez que propriamente num todo sistemático cada novo conceito surge através da dialéctica do precedente, o professor, que conhece esta natureza do filosófico, tem a liberdade de ensaiar a dialéctica em toda a parte, tantas vezes quanto deseje, e onde ela não encontrar nenhum acesso passar sem ela ao próximo conceito.

O terceiro [grau] e o propriamente especulativo, isto é, o conhecimento do oposto na sua unidade, ou mais exactamente, o conhecimento de que os opostos na sua verdade são um. Só este especulativo é o propriamente filosófico. É naturalmente o mais difícil, é verdade; ele está presente ele mesmo numa dupla forma: 1. Numa forma comum, aproximada, do representar, da imaginação, e também do coração, por exemplo, quando se fala do amor eterno de Deus, que é criador para amar, para se intuir a si mesmo no seu Filho eterno e, em seguida, num Filho entregue à temporalidade, ao mundo, etc. O direito,

a consciência de si, o prático em geral contém já em si e para si mesmos os princípios ou elementos iniciais disso, e do espírito e do espiritual não há propriamente uma única palavra a dizer senão uma palavra especulativa; pois ele é a unidade consigo no ser-outro; caso contrário, mesmo quando se utilizam as palavras alma, espírito, Deus, apenas se está a falar de pedras e carvões. Ora, ao falar-se do espiritual apenas abstractamente ou segundo o entendimento, o conteúdo pode, todavia, ser especulativo, -- tal como o conteúdo da religião acabada é altamente especulativo. Mas, nesse caso, a exposição, seja ela feita por inspiração, ou se o não for, como que de modo narrativo, traz o objecto apenas perante a representação, não no interior do conceito.

2. Só o concebido, e isto significa o especulativo produzido a partir da dialéctica, é o filosófico na forma do conceito. Só raramente é que ele pode surgir na exposição do Ginásio; em geral, é captado por poucos e não se pode também saber ao certo se, em parte, é captado por eles. – Aprender a pensar especulativamente, o que é indicado na Directiva como a distinção principal do ensino filosófico preparatório¹⁸, te, portanto, de ser certamente considerado como objectivo necessário; a preparação para tal objectivo é o pensar abstracto e, em seguida, o pensar dialéctico, mas, acima de tudo, a aquisição de representações com conteúdo especulativo. Uma vez que o ensino no Ginásio é essencialmente preparatório, ele poderia consistir sobretudo em trabalhar tendo em vista estes aspectos do filosofar.

– “Hegel e o ensino da Filosofia nas escolas secundárias”, in *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos*, coord. M. José Vaz Pinto e M. Luísa Ribeiro Ferreira, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2013, pp. 136-151.

¹⁸ Os objectivos do ensino da filosofia eram expressos pela Directiva Geral nos seguintes termos: «É preciso ter sempre presente como ponto de vista fundamental que, nesta parte do estudo do Ginásio, a tarefa essencial é a de dirigir os alunos para o pensar especulativo e, para isso, conduzi-los mediante um exercício gradual até ao ponto em que eles devem estar amadurecidos para o estudo sistemático da filosofia com o qual começa o estudo universitário.» T. W., vol. 4, p. 598.