

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Faculdade de Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Filosofia

Erika Cipolla

***A Propedêutica* hegeliana e a simbologia das mandalas: uma experiência na iniciação filosófica do ensino médio.**

Campo Grande – MS
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Faculdade de Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Filosofia

Erika Cipolla

***A Propedêutica* hegeliana e a simbologia das mandalas: uma experiência na iniciação filosófica do ensino médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pereira de Melo.

Campo Grande – MS
2022

Erika Cipolla

***A Propedêutica* hegeliana e a simbologia das mandalas: uma experiência na iniciação filosófica do ensino médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Campo Grande, 29 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Pereira de Melo – Orientador (UFMS)

Prof.^a Dra. Marta Rios Nunes da Costa (UFMS)

Prof.^a Dra. Polyana Cristina Tidre (UFPR)

“Povos, que vivem em maior unidade com a natureza, têm com ela uma maior conexão do que nós, que nos dissociamos dela.”

Hegel.

RESUMO

Uma formação escolar que contemple uma educação integral é pauta frequente e não recente de discussões e documentos que orientam as práticas educacionais no cenário nacional. É requerida das reflexões e propostas que se empenham por esta educação orgânica a necessidade de se pensar como efeito deste processo, indivíduos aptos a se inserirem no âmbito coletivo e social de maneira participativa, crítica e transformadora. O repertório intelectual fornecido pelo ensino de filosofia, integrado aos outros saberes acessados na escola, podem representar um caminho para o despertar de um sujeito que se reconhece pertencente e, portanto, se compromete com o aprimoramento do processo social. Inserido em um contexto marcado pela busca de uma identidade cultural autêntica, Hegel desenvolve uma obra fundante no aprofundamento filosófico sobre a complexidade da formação humana, na qual se insere inevitavelmente a educação escolar. Ademais, o despertar da consciência que deseja explorar os conceitos do mundo, mas que atravessa diversas contrariedades até que possa efetivar-se na conciliação entre *o que se conhece* e *quem conhece*, pode ser proporcionado pela experiência filosófica. A *Propedêutica Filosófica*, obra utilizada como principal referência desta pesquisa, reúne anotações e planejamentos das aulas do professor Hegel, através dos quais demonstra veemente preocupação em aproximar o processo educacional escolar e sua refinada teoria filosófica. Pretende-se na travessia desta investigação, ampliar as possibilidades de inserção da teoria hegeliana no currículo proposto para o estudo da filosofia no ensino médio. Objetivo sequente ao principal desafio deste trabalho, o de eleger, imersos ao sistema filosófico hegeliano, conceitos que possam estar relacionados à centralidade do percurso individual que se empenha ao convívio ético-social. Esta pesquisa intenta oferecer ao professor de filosofia uma experiência didática integradora, que concilie o estudo de elementos centrais da sofisticada obra hegeliana a uma singular expressão criativa, a das mandalas. Unindo a exploração teórica da *Bildung* e do caminho da consciência, desenvolvidos por Hegel, aos significados a que as mandalas podem estar associadas, almeja-se desenvolver uma prática que possibilite a concatenação conceitual através de uma experiência estética. Os quatro capítulos desenvolvidos neste trabalho pretendem conduzir o leitor pelos principais caminhos articulados neste processo, a fim de oportunizar o contato com o diálogo empreendido entre as duas dimensões elementares deste estudo. As mandalas, assim como a filosofia hegeliana, representam ambientes inexplorados pelos mais jovens, o que incita à prática sugerida o envolvimento teórico precedente, elaborado neste trabalho a partir de uma sequência de aulas que intercalam o engajamento conceitual e o exercício artístico. As semelhanças constituintes das mandalas e dos aspectos destacados da teoria de Hegel, puderam ser observadas a partir de um processo paciente e incessante de busca por um encontro do ser com o mundo. Os diversos sentidos que se combinam à vivacidade da simbologia das mandalas, podem aprazivelmente conectar o acesso das mentes jovens à densidade dos conceitos filosóficos propostos nesta pesquisa, por meio de uma intensa experiência teórica e reflexiva das consciências envolvidas neste processo de trocas e mediações.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Hegel. *Bildung*. *Propedêutica Filosófica*. Mandala.

ABSTRACT

The discussions and documents that guide educational practices on the national scene have frequently placed the topic of integral education in their agenda. This organic education requires proposals that reflect on this process as well as its effect, that is, on individuals capable of inserting themselves in the collective and social sphere in a participatory, critical and transformative manner. The intellectual repertoire provided by the teaching of philosophy, integrated with other knowledge accessible at school, represent a possible path to the awakening of a subject who recognizes himself as belonging and, therefore, of a subject who is committed to the improvement of the social process. Starting from a context marked by the search for an authentic cultural identity, Hegel develops a foundational work that takes into account the complexity of human formation, where school education is inevitably inserted. In addition, the awakening of the conscience that wants to explore the concepts of the world, but that goes through several setbacks until it can be effected in the conciliation between what is known and *who* knows, can be provided by the philosophical experience. The *Philosophical Propaedeutics*, a work used as the main reference for this research, brings together notes and plans from Professor Hegel's classes, through which the author demonstrates a vehement concern to bring the school educational process closer to his refined philosophical theory. In the course of this investigation, we want to expand the possibilities of inserting the Hegelian theory in the proposed curriculum for the study of philosophy in high school. Our sequent goal is to choose concepts, present in the Hegelian system, which reflect the centrality of an individual path committed to an ethical-social coexistence. This research aims to offer to the philosophy professor an integrative didactic experience, reconciling the study of central elements of the sophisticated Hegelian work with a unique creative expression, that of mandalas. By uniting the theoretical exploration of *Bildung* and the path of consciousness, developed by Hegel, to the meanings of mandalas, our goal is to develop a practice that enables conceptual concatenation through an aesthetic experience. The four chapters developed in this work intend to conduct the reader through the main paths articulated in this process, providing opportunities to get in touch with the constant dialogue undertaken between the two elementary dimensions of this study. Mandalas, such as the Hegelian Philosophy, generally represent unexplored environments by the youngest, encouraging the practice suggested by the previous theoretical background, elaborated in this work from a sequence of classes that combine conceptual engagement and artistic exercise. The constituent similarities of the mandalas and of the highlighted aspects of Hegel's theory were observed from a patient and incessant process of search for an encounter of the being with the world. The different meanings combined with the vivacity of the mandalas symbology can pleasantly connect the access of young minds to the density of the philosophical concepts proposed in this research, through an intense theoretical and reflective experience of the consciousnesses involved in this process of exchanges and mediations.

Key words: Philosophy teaching. Hegel. *Bildung*. *Philosophical Propaedeutics*. Mandala.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. O CAMINHO CONCEITUAL DA <i>BILDUNG</i>.....	14
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA <i>BILDUNG</i>	14
1.2. A <i>BILDUNG</i> E A EDUCAÇÃO EM HEGEL	19
1.3. AS CONTRADIÇÕES DA <i>BILDUNG</i>.....	27
2. A <i>PROPEDÊUTICA FILOSÓFICA</i> DE HEGEL	30
2.1. DOUTRINA DO DIREITO, DOS DEVERES E DA RELIGIÃO PARA A CLASSE INFERIOR (1810)	31
2.2. LÓGICA PARA A CLASSE INFERIOR (1809/1810).....	37
2.3. DOUTRINA DA CONSCIÊNCIA PARA A CLASSE MÉDIA (1808/1809)	40
2.3.1. <i>A Consciência em Geral</i>	41
2.3.2. <i>A Autoconsciência</i>	46
2.3.3. <i>A Razão</i>	48
2.4. ENCICLOPÉDIA FILOSÓFICA PARA A CLASSE SUPERIOR (1808).....	48
2.4.1. <i>Lógica</i>	49
2.4.2. <i>Ciência da Natureza</i>	51
2.4.3. <i>Ciência do Espírito</i>	53
3. APROXIMAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DE HEGEL E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS VIGENTES	57
3.1. AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS VIGENTES.....	57
3.2. ANÁLISE SOBRE A <i>PROPEDÊUTICA</i> E A ATUAL ORIENTAÇÃO CURRICULAR	61
4. AS MANDALAS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PRÁTICA.....	66
4.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA	72
4.1.1. <i>Primeira Aula</i>	74
4.1.2. <i>Segunda Aula</i>	75
4.1.3. <i>Terceira Aula</i>	77
4.1.4. <i>Quarta Aula</i>	77
4.1.5. <i>Quinta Aula</i>	82
4.1.6. <i>Sexta Aula (não aplicada)</i>	83
4.2. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXO I – A EXPERIÊNCIA DA MANDALA.....	94
ANEXO II – ATIVIDADE AVALIATIVA	96

INTRODUÇÃO

A relevância da implementação de uma educação integral de acesso público e gratuito a toda a sociedade civil constituída está amplamente presente nos diversos discursos e documentos que orientam o cenário institucional da educação nacional. Pensar uma formação que seja capaz de integrar os âmbitos cognitivo, social, político, ético e estético dos educandos é também refletir sobre os aspectos constituintes e mobilizantes da sociedade e, conseqüentemente, da comunidade escolar na qual está inserida. O consenso com a perspectiva de que a mente resultante deste processo é capaz de identificar-se como ser existente, individual, crítico e pertencente ao todo, e a partir desta percepção, conceber um caminho possível e alternativo aos já manifestados para o ensino da filosofia, é o que motiva a construção deste estudo.

O atual contexto da educação pode ainda, por diversas vezes, proporcionar aos alunos uma forma fragmentada e rígida de compreensão dos múltiplos aspectos da vida. Mesmo no ensino da filosofia, a mecanicidade das avaliações – a fim de cumprir exigências de prazos e métodos seletivos a que os alunos serão submetidos ao final do ensino médio – atende a um modo restritivo de ensino. Esta cobrança pelo cumprimento efetivo e mercadológico nas diversas disciplinas a eles apresentadas, os conduz a um âmbito escolar que pouco possibilita a incursão em atividades capazes de proporcionar a formação de um ser integrado com a multiplicidade inerente a qualquer sociedade. Mesmo nas tentativas de integração das áreas do saber na prática cotidiana da escola, o horizonte de interesses destes alunos encontra ainda limitações. As atividades eventualmente propostas, de interpretação e expressão do próprio ser, permanecem restringidas por normas, metas e prazos inevitáveis ao ambiente institucional. Além disso, o período concedido ao ensino da filosofia no currículo escolar, de uma aula semanal, exige do professor uma escolha por incluir determinados filósofos, e suprimir muitos outros. A preferência por contemplar os conceitos de Hegel neste ínfimo espaço é infrequente, principalmente pelo juízo de que o refinamento de sua teoria esteja demasiado distante ao acesso dos estudantes de ensino médio.

A presente pesquisa sustenta consigo a responsabilidade e o cuidado necessários a qualquer diálogo que pretenda analisar as condições educacionais atuais e sugerir experiências didáticas inseridas em uma prática docente já criteriosamente estabelecida. A principal proposta deste trabalho é a de identificar no complexo sistema filosófico hegeliano, conceitos que possam ser relacionados a aspectos pertencentes (e por vezes não percebidos pelos mais jovens) ao caminho individual percorrido e, inevitavelmente, orientado ao convívio social e

universal, vivenciado por todos os indivíduos. Para além deste passo de reconhecimento, este estudo almeja contribuir com o professor de filosofia que deseja (e julgue viável) incluir em sua prática o estudo de tais conceitos, sugerindo uma experiência metodológica que possibilite tanto a compreensão quanto o envolvimento dos educandos no processo de aprendizado da filosofia, através de uma referência singular e criativa. A opção por um método que envolve a experiência didática e a linguagem artística, aliadas ao ensino de filosofia decorre da busca por um caminho favorável à ampliação da reflexão dos estudantes e do próprio professor, seja através do aprimoramento da consciência que deseja conhecer, seja pelo início de um percurso rumo à liberdade de imaginar novas possibilidades ao que está alojado em suas esferas particulares, políticas e sociais.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) produz com sua sofisticada obra importantes reflexões para o âmbito educacional, inclusive brasileiro¹, mesmo não inserindo tal temática na centralidade de suas publicações. O que valida a incursão de sua teoria nos diálogos sobre o processo formativo humano, sendo a educação institucional como participante deste, é a abrangência intelectual de sua teoria e sua frequente preocupação em pauta-la em uma real efetividade². Une-se a tais argumentos o fato de Hegel ter atuado, durante a maior parte de sua vida profissional, na função educacional, o que o levou à necessidade de conciliar o processo de elaboração de sua consistente obra filosófica aos cargos pelos quais se encarregou por um tempo bastante considerável, os de professor e diretor do *Gymnasium* de *Nürnberg*. Em suas anotações e cartas, enquanto professor do ensino médio, é possível acompanhar os meandros cotidianos com os quais toda função docente até hoje se ocupa, pois Hegel aborda situações ainda presentes no ambiente escolar e nas ponderações do corpo docente, como a indisciplina de alguns estudantes, a preocupação e insegurança com relação ao que ensina, além de reflexões sobre como poderia aprimorar seu trabalho como professor, sobre os conteúdos abordados e os métodos empregados.

¹ A teoria educacional formulada por Paulo Freire (1921-1997) apresenta referências, diretas e indiretas, da teoria hegeliana sobre formação da consciência. Uma das referências diretas é a menção da dialética do senhor e do escravo na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968): “Se o que caracteriza os oprimidos, como ‘consciência servil’ em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase ‘coisa’ e transformar-se, como salienta Hegel, em ‘consciência para outro’, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ‘ser para outro’.” (FREIRE, 1987, p. 20). Uma referência indireta que pode ser observada é na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), onde o autor faz a seguinte relação entre a curiosidade espontânea e a curiosidade epistemológica no processo de aprendizagem: “Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.” (FREIRE, 2002, p. 34).

² A realidade efetiva, segundo Hegel, é a correspondência direta entre essência e existência, entre o interno e o externo. Na teoria hegeliana, não se pode conceber a efetividade sem a consideração de todas as diferenças que as determinações envolvem e ela se apresenta, portanto, como a união entre o conceito e a realidade objetiva (HEGEL, 1969, p. 171).

A presença deste filósofo como principal referência de fundamentação da pesquisa deve-se, portanto, a dois fatores substanciais, sendo o primeiro deles, como já mencionado, a aproximação real, e não meramente teórica, de sua obra filosófica com o cenário educacional, principalmente no período de sua vida citado anteriormente. Hegel não apenas despense parte de sua atividade profissional ao ensino de filosofia no ensino médio, como também consolida concomitantemente, a fundamentação de sua completa obra. O segundo deles é a robustez que um dos conceitos centrais a ser trabalhado durante a prática sugerida, a *Bildung*, adquire na concepção hegeliana. Acredita-se que tais especificidades concedem a este trabalho uma condição moldável à realidade da escola e a possibilidade de realização nas duas esferas inicialmente propostas, o alicerce teórico e o saber prático.

Duas obras hegelianas de considerável relevância aos conceitos investigados pela pesquisa foram selecionadas para o desenvolvimento da fundamentação teórica necessária, o prefácio e a introdução da *Fenomenologia do Espírito* (1992) e a *Propedêutica Filosófica* (1989) em sua integralidade. A *Fenomenologia* foi publicada pela primeira vez em 1807, e apresenta o caminho fenomenológico da consciência, ou seja, sua experiência dialética entre os estágios da verdade e do saber, pois como afirma Hegel, diferentes consciências têm diferentes percepções do objeto e quem busca o conhecimento não é o indivíduo, mas a própria consciência, a partir do contato com o objeto que se coloca à sua frente. A obra tem como meta expor as contradições que a consciência mais mediata opera, nesta relação contínua entre o saber (consciência) e o mundo (verdade).

A outra obra escolhida, a *Propedêutica Filosófica* é o resultado da compilação de textos de Hegel, escritos em diferentes anos (entre 1807 e 1811), que retratam um período de esforço do filósofo em acomodar o seu complexo sistema filosófico às mentes jovens do *Gymnasium* de *Nürnberg*. A obra contempla cronologicamente as anotações de Hegel em seus planejamentos de aula para o ensino médio, alguns de seus ditados a partir destas anotações e notas explicativas sobre os ditados. Além disto, a obra inclui alguns documentos complementares como um relatório sobre os conteúdos programáticos que Hegel incluía em seus planejamentos e dois escritos sobre o ensino de filosofia, uma das cartas sobre o ensino de filosofia nos ginásios e a outra sobre o seu ensino nas universidades. Elaborou-se a partir da análise detalhada desta obra uma apreciação das diretrizes educacionais vigentes e dos conteúdos por ela sugeridos, especificamente para a área de conhecimento das ciências humanas e sociais, que está também delineada neste trabalho.

A decisão pela adoção da *Propedêutica* como a principal referência deste trabalho decorre de dois motivos substanciais: pela particularidade da semelhante etapa de ensino

contemplada tanto pelas anotações das aulas do professor Hegel, quanto pela prática proposta nesta pesquisa, e por tal aspecto se apresentar como uma possibilidade de relacionar e confrontar as reflexões empreendidas sobre o ensino de filosofia no ensino médio nestes diferentes cenários sociais, históricos e políticos; e a escassez de estudos acadêmicos e comentários manifestos sobre esta obra na língua portuguesa, o que poderia conferir a esta pesquisa um caráter original e profícuo. Mesmo com a ciência de que existem outras obras que reúnem discursos de Hegel sobre suas lições acadêmicas e retratam sua preocupação em comunicar de maneira inteligível suas concepções filosóficas, considera-se ser o conteúdo da *Propedêutica* como o que mais se aproxima do objeto de estudo e do ambiente de aplicação desta pesquisa.

Como bibliografia complementar destaca-se a completa e recente obra de Marcos Nicolau, intitulada *O Conceito de Bildung em Hegel*, de 2019. Sendo este um dos principais conceitos hegelianos pesquisados durante o trabalho, a extensão dos estudos de Nicolau compartilhada neste exemplar ofereceu importante suporte conceitual. Além disso, contribuiu imensamente para a substancialidade da pesquisa, a participação no grupo de estudos organizado pelo orientador desta pesquisa, que promoveu a discussão da obra hegeliana *Ciência da Lógica*, de 1812, e o diálogo sobre questões centrais da filosofia hegeliana. Principalmente quando a pesquisa exigiu a tarefa de elucidar (para não dizer decifrar) as diversas anotações de Hegel, sintetizadas na *Propedêutica*, sobre a *Lógica* e a *Enciclopédia Filosófica*. Ademais, os outros pesquisadores e suas respectivas publicações, que apoiam a fundamentação deste trabalho e que trazem na centralidade de suas discussões as problemáticas e possibilidades que cercam os conceitos hegelianos, trouxeram um acabamento indispensável aos estudos sequencialmente apresentados.

No processo de definição da estrutura que constituiria as duas esferas desta pesquisa, foram selecionados dois principais recortes da teoria hegeliana para compor o teor filosófico das atividades práticas das aulas, sendo estes o conceito de *Bildung* e o caminho da consciência em geral. Como método de aplicação e de conexão com os conceitos filosóficos, a escolha das mandalas será mais adiante desvendada. Para a compreensão dos pilares em que se sustentam a totalidade deste trabalho, cada um deles será por enquanto esboçado, e no decorrer de toda a pesquisa, pormenorizados.

A *Bildung*, que é o primeiro conceito hegeliano a ser demonstrado na prática pedagógica, pode ser compreendida como um ideal formativo que ultrapassa a instrução intelectual e utilitarista, e em Hegel ganha maior solidez quando ele a insere em um cenário real e considera, além destes princípios ideais, todas as contrariedades inevitáveis ao modo de

vida na sociedade civil moderna. A *Bildung* representa, na concepção hegeliana, a formação necessária a todo indivíduo, representado pelo particular, que se insere no universo da cultura, ou à esfera universal. Este processo formativo pressupõe uma organicidade em sua prática, e a constante disposição ao autocultivo, pois a educação escolar é apenas parte deste desenvolvimento. Consideradas as distâncias temporal e cultural a que este estudo inevitavelmente se insere, serão delineados na composição do trabalho, quais aspectos deste amplo conceito ainda podem ser empregados nas discussões atuais sobre o diálogo entre a *Bildung* e o cenário da educação.

O outro recorte do pensamento hegeliano a ser inserido nos estudos teóricos e práticos deste trabalho é o caminho da consciência em geral, mais especificamente a primeira etapa percorrida, que o filósofo trabalha em pormenores na *Fenomenologia*. A consciência que se eleva ao conhecimento necessita ela mesma atravessar as obstruções com as quais inevitavelmente, se depara neste percurso. Hegel não desconsidera em sua teoria, a importância dos primeiros passos da consciência, quando ainda se encontra na situação embaraçosa do senso comum. O saber espontâneo, representado pela *doxa*, deve ser ponderado, mas não pode ficar estagnado, já que o desenvolvimento da ciência coincide no curso do mundo com o alargamento do pensamento. O conteúdo reservado à composição das aulas é apenas o da primeira etapa explorada pela consciência que se desperta à filosofia e, conseqüentemente, à ciência. Considerando a aplicação do trabalho a um nível introdutório do aprendizado da filosofia, o do primeiro ano do ensino médio, reconheceu-se que este recorte estaria satisfatoriamente condizente com o teor das atividades propostas.

E finalmente, a mandala, como sugestão metodológica de concatenação dos conceitos abordados, mostrou-se uma alternativa viável por representar uma abordagem orgânica e sistêmica em sua simbologia, de elevação a uma universalidade, assim como a *Bildung* e o despertar da consciência filosófica. Por carregar consigo similar percurso do eu (particular, micro, interno) em direção ao mundo (universal, macro, externo), visando um equilíbrio – não natural, mas original – daquilo que está contido no ser humano com todas as coisas que o cercam, o recurso da mandala, tanto em sua expressão artística como em sua significação peculiar, foi aprazivelmente inserido no trabalho.

A utilização das mandalas, durante a prática das aulas, esteve alicerçada em duas esferas principais: o empreendimento, intencionado neste trabalho, de uma possível conexão teórica entre sua simbologia e os conceitos hegelianos selecionados; e o contato direto com sua figura artística, a partir da qual pôde ser proporcionada uma experiência estética aos estudantes, com a pretensão de auxiliar na compreensão dos densos conceitos filosóficos

inseridos no percurso das aulas. A primeira delas foi atendida de maneira teórica, através da exposição conceitual dividida em dois momentos, sendo o primeiro direcionado ao esclarecimento sobre a história das mandalas e suas representações (realizado em uma aula) e o segundo momento, que foi dedicado à explicação dos conceitos hegelianos que seriam posteriormente concatenados (realizado em duas aulas). A segunda esfera foi contemplada com a confecção (pintura) de figuras mandálicas pelos próprios estudantes, com o propósito de aproxima-los de uma experimentação artística que pudesse consolidar as conexões teóricas anteriormente apresentadas, e alargar o raciocínio, por diversas vezes direcionado apenas ao âmbito conteudista na escola.

O recurso metodológico da mandala passou a ser considerado durante o processo da pesquisa a partir do contato com outro trabalho, apresentado na III Conferência Cabo-Verdiana de Filosofia, Literatura e Educação, organizada pela Universidade de Cabo Verde em 2020 e transmitida de forma remota pelo seu canal no *youtube*. Um dos painéis apresentados no evento foi o da pesquisadora e artista plástica brasileira Christina Ramalho, da Universidade Federal do Sergipe (UFS), intitulado *Cabeça Calva de Deus: uma mandala como recurso didático*. O trabalho citado, que buscava possibilitar o contato de crianças e adolescentes com os poemas e a complexa linguagem do autor cabo-verdiano Corsino Fortes, apresentava como problema motivador da pesquisa a dificuldade do envolvimento dos mais jovens com textos literários, mais especificamente com os poemas. Unidos a estudos anteriores no âmbito da arte oriental e a uma disposição pessoal inclinada ao interesse pela simbologia das mandalas, o contato com a pesquisa citada e a similaridade observada entre os conceitos hegelianos incluídos neste trabalho, impulsionou a escolha por tal proposta metodológica.

Considera-se a união dos conceitos hegelianos selecionados para a prática desta pesquisa com a experimentação estética facultada pelo contato com as mandalas, uma alternativa para a iniciação dos estudos filosóficos no primeiro ano do ensino médio. O que não exclui a importância do contato inicial com os primeiros passos da filosofia grega na Antiguidade, inseridos também nesta etapa escolar. Acredita-se, porém, que este primeiro período de descoberta pode estar articulado de forma a adentrar uma curiosidade persistente dos estudantes: por que estudar filosofia na escola? O recorte conceitual da filosofia hegeliana delineado neste trabalho mostrou-se, durante o percurso, como uma possibilidade consistente de promover um diálogo significativo com os alunos sobre uma das principais intenções da filosofia no ensino médio, a de promover o amadurecimento do modo como refletimos sobre

o mundo e, conseqüentemente, de como investigamos as coisas do mundo. Esta pretensão filosófica pode ser solidamente ilustrada através da teoria de Hegel.

Busca-se, com esta pesquisa e com o trajeto conceitual estruturado para sua exposição, concatenar os mais fundamentais elementos requeridos à sua compreensão. O primeiro capítulo da pesquisa apresentará o percurso conceitual da *Bildung*, considerando como partida sua concepção no campo teológico até sua inserção na teoria de Hegel e de outros filósofos contemporâneos a ele. Será exposta também a conexão deste processo de formação cultural envolvido pela *Bildung* com o campo educacional da instituição escolar, na visão hegeliana. Ademais, serão apresentadas algumas contradições que permeiam as discussões que buscam relacionar a proposta da *Bildung* com o atual contexto histórico, político e educacional ocidentais.

O segundo capítulo compreende uma análise da *Propedêutica*, obra que fundamentalmente orienta esta pesquisa, através do reconhecimento dos principais conceitos considerados importantes por Hegel de serem inseridos durante suas aulas em cada nível de estudos do ensino ginasial, no período em que leciona nesta etapa. Está detalhada neste capítulo a investigação do planejamento dos conteúdos abordados pelo filósofo em suas turmas e como isto se concatena com a progressão das ideias e o movimento do pensar propostos por sua teoria.

Como parte imprescindível ao entendimento das etapas e meandros em que se insere esta pesquisa, no terceiro capítulo do trabalho está descrita a estrutura curricular atual, através da apresentação dos principais documentos que orientam a prática educacional, os objetivos pretendidos e os conceitos que fundamentam as orientações no âmbito nacional. Além disso, será empreendida uma comparação da sequência de conteúdos sugeridos por Hegel ao ensino de filosofia no ensino médio com a proposta que tal estrutura compreende como pertencente às atribuições da área de estudos que contempla o estudo da filosofia.

Evidencia-se a importância dos dois primeiros capítulos, quando contemplam em seu conteúdo os conceitos hegelianos pensados e elaborados para a pesquisa e para a preparação da prática metodológica, e do terceiro capítulo, na demonstração dos caminhos possíveis de sua aplicação. Através deste percurso, torna-se admissível a compreensão dos resultados apresentados no quarto capítulo do trabalho, que descreve o cenário institucional onde as aulas foram ministradas, a sequência dos conceitos elaborada para cada um dos momentos da aplicação da pesquisa e o registro das impressões captadas durante sua realização. Na introdução deste capítulo estão inseridas algumas elucidações a respeito dos sentidos das

mandalas e as conexões consideradas entre sua simbologia e os conceitos filosóficos contemplados pelas aulas.

A *Bildung* propõe a formação do particular rumo ao universal, à humanidade. A consciência, em sua tentativa de conhecer o mundo, se atreve na perda de muitas pretensas verdades. A mandala suporta em seu símbolo semelhante percurso, de uma individualidade que pertence à natureza circundante, que a ela se vincula e por ela se constitui. Tanto a concepção da mandala, quanto a da realização da *Bildung* e do mergulho ao caminho fenomenológico da consciência, portanto, consideram a pertença de aspectos determinantes como os da ordem, da complexidade, das contradições, da organização, do cultivo, do dinamismo, da totalidade e do pertencimento. Apresentados os principais propósitos e expectativas desta pesquisa serão detalhados na sequência os elementos conceituais essenciais à compreensão da culminância do trabalho desenvolvido, bem como das possibilidades de realização encontradas nesta travessia.

1. O CAMINHO CONCEITUAL DA *BILDUNG*

1.1. Contextualização da *Bildung*

Para melhor compreender um dos principais pontos de discussão deste trabalho, a formação pela *Bildung*, faz-se pertinente reconstruir o caminho etimológico percorrido por este conceito e os contextos históricos nos quais esteve inserido. O termo *Bildung* possui origem teológica e foi utilizado por um longo período para descrever o cultivo do espírito do homem na busca pela aproximação de uma imagem divina modelar. Como aponta Goergen (2017) ele é introduzido na língua alemã pelo filósofo e teólogo Meister Eckhart (1260-1328), tendo como ponto de partida a ideia de *Bild*, ou imagem. Sendo os seres humanos concebidos a partir da imagem divina, a *Bildung* pode ser compreendida neste contexto como a abrogação de sua individualidade na busca pela aproximação deste modelo a ser alcançado. A união entre criador e criatura demandaria, portanto, esta subalternação de parte de si.

A *Bildung* surge novamente no contexto do século XVI, relacionada ao movimento que cada ser humano realizaria em direção às disposições naturais do que seria próprio da humanidade. Na teoria de Paracelso (1493-1541), cujas pesquisas eram pautadas no pilar da associação entre ciência e alquimia, ela passa a ser entendida como a arte de levar à completude o que a natureza deixou na imaturidade. Ainda segundo Goergen (2017) a teoria mística de Paracelso e a sua concepção sobre a *Bildung* aproxima-se da ideia de enteléquia de Aristóteles, ou seja, como a realização plena de uma potencialidade do organismo, uma transformação que aconteceria pelo resultado de tensões internas, da criação e recriação das condições viáveis ao êxito deste processo.

Mais tarde, o filósofo e místico alemão Jakob Böhme (1575-1624), influenciado amplamente em sua teoria por Paracelso, durante sua embrenhada pela Reforma Protestante, vincula o ato de fé a este controle da própria existência rumo a uma voluntária transformação íntima, através da liberdade individual. Ainda neste momento, a *Bildung* estava relacionada à revelação divina, mesmo que também dependente de um esforço individual e de uma visão qualificada para o seu alcance. Durante este percurso da *Bildung*, ainda em suas construções no campo teológico, é notável a sua relação com a ideia de progressão, formação, caminho em direção a um propósito final. As modificações em sua concepção envolvem a carga semântica a que ela sempre esteve relacionada, de desenvolvimento, transformação, realização, aprimoramento, trabalho e ato.

A passagem do termo da esfera religiosa para a esfera secular acontece principalmente no século XVIII. A Alemanha deste período é marcada pela busca da afirmação de uma identidade cultural nacional autêntica, capaz de proporcionar aos seus indivíduos uma formação integral, determinante a uma condição autônoma de vida. Movida pelos ideais iluministas, a filosofia alemã considera a *Bildung* uma proposta capaz de atender aos anseios intelectuais deste contexto histórico³. Confiante no propósito de um resgate da capacidade racional e da necessidade de um movimento individual para a sua realização, este projeto de formação cultural do sujeito passa a estar relacionado diretamente ao processo educacional a ser desenvolvido.

O projeto educacional da *Bildung* estava concatenado, portanto a uma maneira de superar as condições de fragmentação do conhecimento a que o sujeito, principalmente aquele pertencente às massas, estava atrelado.

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* [...]. (NICOLAU, 2019, p. 26).

Alguns pensadores se engajam com maior veemência neste movimento cultural e intelectual que pudesse alcançar tal consistência educacional, inspirados pelos ideais iluministas vislumbrados neste período, e Friedrich Schiller (1759-1805) é um deles. Inspirado pelo empenho de seu antecessor Kant (1724-1804) em conciliar a capacidade racional do homem e seu desejo de alcançar o suprassensível, Schiller⁴ busca traçar em sua

³ Salienta-se que o movimento iluminista pela busca do esclarecimento e a conseqüente defesa de uma educação cultural não representam capítulos históricos exclusivos da sociedade alemã do século XVIII, mas permeiam também países como a França (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Denis Diderot), a Inglaterra (John Locke), a Escócia (David Hume, Adam Smith) e a Holanda (Espinosa). Não é facilmente definida a geografia e a cronologia do Iluminismo, mas é inegável que diversos eventos marcam a sua difusão no território europeu, centrados na emancipação dos campos do conhecimento, na defesa do livre pensar e no “[...] reconhecimento da diferença como raiz da autonomia do homem e do mundo [...]” (FALCON, 1994, p. 34). O processo de formação intelectual, cultural e política faz-se indispensável aos princípios iluministas, pois a razão almejada por seus representantes era “[...] concebida como energia ou força intelectual, só compreensível e perceptível através da prática, isto é, do que é capaz de fazer ou produzir.” (FALCON, 1994, p. 36).

⁴ Mesmo entre as diversas contribuições éticas e estéticas da teoria de Kant reconhecidas por Schiller, é sensato destacar que existem distanciamentos conceituais entre estes dois filósofos. Um deles é a relação entre a sensibilidade (o empírico) e a liberdade, que Schiller busca resgatar na formação moral do indivíduo, afastada anteriormente pela teoria kantiana, onde a ação moral deveria ser determinada por fatores exclusivamente oriundos da razão, ou seja, apartados da faculdade de sentir. Esta reconciliação aparece apenas em sua última *Crítica*, mas ainda com limitações. Schiller considera ainda que a teoria transcendental, exposta na *Crítica da Faculdade de Julgar* de Kant, não consegue elaborar um método que possa ser empreendido em seu domínio prático, problema que, segundo ele, foi conciliado em sua concepção estética, ao “[...] repensar a força do estético na execução das tarefas da razão [...]” (SANTANA JÚNIOR, 2015, p. 176).

teoria uma possível conjuntura para esta revolução do espírito, e é na teoria schilleriana que a dimensão estética da *Bildung* se destaca de modo mais proeminente.

A liberdade, segundo este filósofo, é vislumbrada de forma mais evidente através da reflexão sobre a resistência humana, que só apareceria no choque da vontade humana com o despotismo de seus instintos. Em sua obra *A Educação Estética do Homem* (datada de 1795), Schiller narra a importância da formação moral (também acentuada por Kant) diante das inclinações naturais do homem para o alcance desta liberdade do espírito. Para Schiller a modernidade, ao contrário do que se pretendia ou se esperava, permite ao homem o desenvolvimento apenas de uma parte de suas potencialidades, e dia a dia vai-se aniquilando sua multiplicidade originária.

Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência. (SCHILLER, 2002, p. 37)

Schiller tece amplas críticas à subjugação, principalmente da arte, aos interesses particulares e medíocres da modernidade. Mesmo diante das barreiras apresentadas, o filósofo aponta que o ser humano anseia elevar-se à totalidade, e, tanto a arte quanto a filosofia não podem estar aliadas a qualquer opressão da liberdade do pensar, mas devem possibilitar a sensibilidade da mente e a vivacidade e riqueza da imaginação.

Esta tem de abandonar a realidade e elevar-se, com decorosa ousadia, para além da privação; pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria. Hoje, porém, a privação impera e curva em seu jogo tirânico a humanidade decaída. A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o método espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas. (SCHILLER, 2002, p. 21-22).

Schiller adverte que, para que o Estado se torne real, suas partes precisam estar familiarizadas com a ideia do todo e que, por vezes a cultura, ao invés de promover a liberdade, apenas restringe as necessidades do espírito humano. Seu posicionamento não estava pautado, portanto, apenas a uma questão de realização subjetiva e unilateral do ser humano, mas também à problemática da formação política. A formação do caráter sensível do indivíduo se apresenta na teoria de Schiller como fundamental a uma efetiva participação política. Além da melhora do conhecimento, cita também este filósofo sobre a importância do

caminhar através do estético para a resolução do problema político, já que uma formação cultural não pode estar pautada na anulação das diversas potencialidades, e o Estado é estreitamente responsável ao incentivo desta abertura.

Daí ser sempre testemunho de uma formação cultural ainda precária se o caráter ético só se afirma com o sacrifício do natural; e é ainda muito imperfeita uma constituição do Estado que só seja capaz de produzir a unidade pela supressão da multiplicidade. O Estado não deve apenas honrar o caráter objetivo e genérico dos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve, ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino do fenômeno. (SCHILLER, 2002, p. 28).

O desenvolvimento do impulso lúdico, como propõe Schiller, é a possibilidade que se apresenta ao homem que necessita recuperar a harmonia da constituição do seu ser. Fragmentado entre sua instância sensível e seu caráter racional, através do belo, o indivíduo seria capaz de se reconhecer em sua essência una. O objeto deste impulso lúdico, aponta o filósofo, é a “forma viva”, que ele define como “[...] um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza*” (SCHILLER, 2002, p. 77, grifo do autor). O amadurecimento pessoal está, portanto, diretamente ligado a uma formação político-cultural na teoria schilleriana.

Anterior a ele, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), salienta em sua obra *Teoria da Formação do Homem* (escrita entre 1793-1795) a importância da *Bildung* estar associada ao contato com o todo, com o mundo, em um movimento de constante troca⁵. Mas parte de Humboldt o primeiro apontamento sobre este “[...] movimento natural do interior do homem em direção ao seu exterior, e do exterior, uma luz e um calor que devem se refletir em seu interior.” (MÖLLMANN, 2010, p. 24).

Humboldt era participante ativo do movimento intelectual dos neo-humanistas, que criticava a educação majoritariamente utilitária vigente na sociedade alemã e almejava pensar uma educação capaz de promover a realização das potencialidades dos indivíduos, que deveria ser proporcionada pelo Estado. Em continuidade às concepções sociais e educacionais trazidas originalmente por Johann Gottfried von Herder (1744-1803), Humboldt ressalta a importância de oportunizar aos homens a lapidação de suas singularidades e inclinações naturais quando o intuito é o de promover um aprimoramento das relações construídas dentro do complexo emaranhado social e político.

⁵ Este momento dialético é bastante desenvolvido na teoria hegeliana, e será mais bem detalhado adiante.

Isso tornaria cada indivíduo melhor e, assim, um melhor servidor da sociedade e do próprio Estado. Desta forma, a associação humana estaria fundada nessa relação de reciprocidade em que o desenvolvimento interior do indivíduo se harmoniza com o vínculo social e comunitário, um reforçando constantemente o outro. O impulso à perfectibilidade seria inato e inibi-lo equivaleria a uma traição contra a própria humanidade e seria, portanto, um prejuízo que o Estado infligiria a si mesmo ao privar-se de homens mais íntegros e melhores. (ALVES, 2019, p. 5).

Tanto Schiller quanto Humboldt oferecem a perspectiva de que a experiência estética é uma das principais vias capazes de conduzir o indivíduo à reconstituição deste ser fragmentado, ocasionado por um governo que privilegiava apenas determinadas camadas sociais. Além disso, a aproximação de práticas que não apenas estariam a serviço de uma utilidade imediata, possibilitada pelo saber estético, oportunizaria ao espírito humano uma desopressão, e a conseqüente expansão ao universal.

De acordo com Humboldt, a experiência estética permite o cultivo do espírito (*Geist*) por meio da interação recíproca (*Wechselwirkung*) com o artefato artístico. A contemplação artística é exemplo de uma experiência que liberta o indivíduo de seu egocentrismo e suspende a clausura que faz com que ele viva apenas segundo seus interesses e desejos. (ALVES, 2019, p. 8, grifo do autor).

A *Bildung* se relaciona neste contexto de maneira consonante a uma formação estética, já que vislumbrava esta “[...] elevação a uma universalidade, onde o homem fosse capaz de se abstrair do seu particularismo em direção ao universal, à humanidade.” (MÖLLMANN, 2010, p. 8). Universalidade esta que não elimina os momentos particulares, mas que é capaz de conserva-los durante o processo de formação. Hegel, assim como os outros dois filósofos descritos neste item, insere o ensino da estética como parte fundamental de uma formação integral que visa a emancipação do pensamento, ponderando-a como uma ação educativa que mantenha conexões entre o ensino da arte, da religião e da filosofia⁶ (ciência). Ademais, também em 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.” (NICOLAU, 2019, p. 36, nota 29).

⁶ No texto “Como deve ser feito o começo da ciência?”, inserido em sua obra *Ciência da Lógica* (1812), Hegel preocupa-se em definir a especificidade e o objeto de estudo da filosofia. Em um período onde o estudo da filosofia poderia ser confundido com o das demais ciências, Hegel a admite como uma ciência sem pressupostos, ou seja, a específica como a única capaz de proporcionar à razão humana “[...] a plena compreensão e responsabilidade teórica pelos seus próprios enunciados [...]” (FERRER, 2020, p. 167). Na explicação sobre as bases, princípios e pressupostos da ciência filosófica, Hegel a define como “[...] a pura ciência, o puro saber em todo o seu alcance e extensão.” (HEGEL in FERRER, 2020, p. 171).

1.2. A *Bildung* e a Educação em Hegel

Considera-se no último item desde capítulo que Hegel desenvolve sua teoria em um cenário permeado por ideais que sustentavam em si o desejo de engendrar um amplo projeto educacional, que permitisse o desenvolvimento de potencialidades inerentes a todos os seres humanos. Cabe ressaltar que este processo formativo já se distanciava de ideais místicos ou intervenções divinas, estava pautado em uma autoformação ciente e crítica da realidade social concreta. A *Bildung* se relaciona neste momento, sobretudo com a proposta de esclarecimento do movimento iluminista e de seus ideais, já citados anteriormente, que impelem ao ser humano, em seu processo de formação, a responsabilidade de aprender a se servir de seu próprio entendimento. Busca-se com as linhas seguintes recordar traços da teoria hegeliana que se relacionam com a formação pela *Bildung*, principalmente as desenvolvidas durante sua atuação como professor e reitor do *Gymnasium* de *Nürnberg*, nível secundário do ensino alemão na época.

A *Bildung* poderia ser traduzida como uma formação cultural e integral do indivíduo, realizada através de um processo educacional que almeja a sua completude. O termo compreende, portanto, diversos aspectos que devem ser aprimorados em conjunto, em uma dinâmica que envolve a contínua conexão entre indivíduo e sociedade. A escolha pela preservação do termo original durante o texto provém da dificuldade em encontrar uma tradução que contemple todas as características que a *Bildung* envolve.

Bildung não é equivalente a ensino ou educação, mas evoca uma série de ideias que nenhum vocábulo único reúne em português: interioridade, totalidade, desenvolvimento, vocação, promessa, a ação de dar forma, modelar, aprofundar e aperfeiçoar a própria personalidade, a construção de uma cultura pessoal etc. (ALVES, 2019, p. 3).

Nicolau nos acautela no início de sua obra, sobre a complexidade a que se atribui à tentativa de relacionar Hegel com um projeto educacional, já que esta não é coluna central de sua teoria. Ainda assim, mesmo não ocupando um âmbito específico na obra hegeliana, é possível notar em diversos de seus escritos que o filósofo se preocupa em desenhar um propósito e um método para o caminho pedagógico do ensino de filosofia. Durante seu tempo de trabalho dedicado à etapa ginásial, ele relata diversos aspectos ainda observáveis no cotidiano escolar. Sem desconsiderar os aspectos históricos e possibilitantes desta preocupação de Hegel pela efetivação da razão, que passa necessariamente pela instituição

escolar, é factível uma conexão de diversas de suas concepções com a realidade da prática docente.

No intuito de um prévio esclarecimento sobre a concepção de Hegel sobre a *Bildung*, mostra-se importante apresentar alguns conceitos prevalentes em sua teoria. O primeiro apontamento necessário é o de que Hegel compreende o trabalho como qualquer atividade empregada na transformação da *physis* (mundo físico), e possui a função primeira de mediar a subjetividade e a objetividade do ser humano. O trabalho relacionado à formação técnica é tão importante quanto a formação teórica do indivíduo, pois é também através dele que a humanidade se faz capaz de alcançar a efetividade da razão, ao abandonar um nível de consciência primário (primeira natureza) para atingir um nível de consciência especulativo (universal). É oportuno ressaltar que o trabalho, com este intento, é realizado por um sujeito que usufrui de sua liberdade e que está inserido na sociedade civil, ou seja, já um indivíduo que lida diariamente com todas as variedades e inconstâncias de uma vida econômica e social intrínsecas a este ambiente.

Hegel considera a todo indivíduo progressivos níveis de consciência: a certeza sensível, a percepção, o entendimento e a especulação. A certeza sensível, primeira etapa da consciência, poderia ser comparada a todo deslumbramento a que a criança se entrega com tudo o que acessa pela imediaticidade dos seus sentidos, “o puro ver, o puro ouvir, o puro sentir” (NICOLAU, 2019, p. 48). Diante da universalidade caótica (e contingente) que nos é apresentada desde a primeira infância, a consciência que busca autonomia e que se depara com esta aleatoriedade, inicia o caminho dialético do pensar e do reconhecer-se. Todo aquele que almeja alcançar o mais elevado nível de sua consciência, que é o pensamento especulativo, deve superar este estágio primeiro da “certeza sensível” (imediaticidade) e trilhar seu próprio curso, desvelar por si mesmo a experiência do pensar. Mas, para Hegel, a esfera da certeza sensível não fica totalmente exclusiva quando se atinge o momento mais elevado da consciência, pois mesmo depois de ser superada, ela serve de auxílio no processo dialético de rememoração.

O indivíduo, cuja substância é o espírito situado no mais alto, percorre esse passado da mesma maneira como quem se apresta a adquirir uma ciência superior, percorre os conhecimentos-preparatórios que há muito tem dentro de si, para fazer seu conteúdo presente; evoca de novo sua rememoração, sem no entanto ter ali seu interesse ou demorar-se neles. O singular deve também percorrer os degraus-deformação-cultural do espírito universal, conforme seu conteúdo; porém, como figuras já depositadas pelo espírito, como plataformas de um caminho já preparado e aplainado. (HEGEL, 1992, p. 36).

O caminho da consciência proposto por Hegel carrega consigo uma crítica e uma tentativa de superação do idealismo de Fichte e Schelling, que segundo ele, estava pautado prioritariamente no empírico, tornando a ciência em *pura figura objetiva*, o que a afastaria da *participação viva* que requer⁷. Para Hegel seria necessário ao indivíduo que quer “ousar saber”, aprofundar-se também nos conteúdos, ou seja, em conceitos que pudessem ser considerados universais⁸. Esta ideia hegeliana também traz à tona traços da antiga filosofia, tempo que, segundo ele, admitia a metafísica com o mérito que lhe cabe na filosofia. E devido ao pensamento ter permanecido por tantos séculos apenas no que lhe é tangível, a exigência por um eminente empenho mostra-se ainda mais imprescindível para esta superação.

Agora parece haver necessidade do contrário: o sentido está tão enraizado no que é terreno, que se faz mister uma força igual para erguê-lo dali. O espírito se mostra tão pobre que parece aspirar, para seu reconforto, ao mísero sentimento do divino em geral - como um viajante no deserto anseia por uma gota d'água. Pela insignificância daquilo com que o espírito se satisfaz, pode-se medir a grandeza do que perdeu. (HEGEL, 1992, p. 25).

Em virtude de tamanha superação a ser empreendida, Hegel alia a elaboração da formação da consciência à necessidade de se estabelecer um programa educacional pautado em bases consistentemente definidas. Flickinger (2011, p. 160) evidencia o ineditismo da filosofia hegeliana quando une um projeto educacional de formação integral do indivíduo com o contexto social no qual ele está inserido, em sua proposta da *Bildung*. Hegel não oferece uma teoria imóvel, mas possui uma perceptível influência do devir heracliteano, e considera neste processo tanto a fluidez do mundo (realidade social) quanto a fluidez dos indivíduos.

Aliás, a substância viva é o ser, que na verdade é *sujeito*, ou – o que significa o mesmo – que é na verdade efetivo, mas só à medida que é o movimento do pôr-se-a-si-mesmo, ou a mediação consigo mesmo do tornar-se-outro. Como sujeito, é a *negatividade* pura e *simples*, e justamente por isso é o fracionamento do simples ou a duplicação oponente, que é de novo a negação dessa diversidade indiferente e de seu oposto. Só essa igualdade *reinstaurando-se*, ou só a reflexão em si mesmo no seu ser-Outro, é que são o verdadeiro; e não uma unidade *originária* enquanto tal, ou uma unidade *mediata* enquanto tal. O verdadeiro é o vir-a-ser de si mesmo, o

⁷ Na obra *Diferença entre os Sistemas Filosóficos de Fichte e de Schelling* (2003) e em alguns de seus discursos e cartas no período em que esteve em Iena (entre 1801 e 1807), Hegel já anuncia elaborações que o fariam posteriormente um notável representante da reforma do Idealismo Alemão. Ainda quando trabalhava com Schelling na direção do *Jornal Crítico de Filosofia*, Hegel era um defensor de sua posição filosófica e do idealismo objetivo, mas a partir de 1803 ele passa a amadurecer suas críticas não apenas à filosofia de Fichte, mas também à de Schelling. (SILVA, 2020).

⁸ No intuito de atribuir à filosofia uma individualidade especulativa e, ao mesmo tempo, uma totalidade em si mesma, Hegel afirma que “[...] a razão que encontra a consciência prisioneira de peculiaridades, só se tornará especulação filosófica na medida em que se elevar a si mesma e se confiar a si mesma e ao absoluto, que se tornará ao mesmo tempo o seu objecto.” (HEGEL, 2003, p. 36).

círculo que pressupõe seu fim como sua meta, que o tem como princípio, e que só é efetivo mediante sua atualização e seu fim. (HEGEL, 1992, p. 30, grifo do autor).

Nesta realidade social, a da sociedade civil moderna, Hegel considera a instituição escolar como um ambiente de transição entre a vida familiar e a vida na sociedade, por isso a necessidade, segundo ele, de oferecer aos jovens nesta etapa, tanto a formação técnica quanto a formação teórica. A instituição escolar, neste papel mediador, deveria propiciar aos jovens uma formação integral, através da qual eles possam tomar consciência da sua própria condição humana, social e cidadã.

A escola proporciona ao indivíduo o processo de transição do particular ao universal, pois na instituição familiar, anterior a esta etapa, a criança ainda não é capaz de reconhecer as suas responsabilidades e necessidades civis. A família, partindo de sua relação calcada pelo amor e pela confiança, protege a criança de todas as contraposições que a sociedade civil apresenta. Na escola o indivíduo inicia o processo de exteriorizar-se, o espírito sai de si para depois retornar a si e efetivar o movimento dialético da *Bildung*. Mas, como citado no parágrafo anterior, Hegel situa a instituição escolar ainda como mediadora de todo o processo, ou seja, somente na universalidade das manifestações na sociedade civil (estágio posterior), é que o espírito absoluto se apresenta.

Durante o período em que vivencia o cotidiano do âmbito escolar, Hegel observa nos jovens diversas lacunas que deveriam ser supridas em sua primeira instância social vivida, e ressalta que “[...] a educação institucionalizada é apenas uma parte do processo de formação humana [...]. [...] caso seja deixada apenas a mercê da educação institucional, a formação humana tende a ser insuficiente.” (HARRIS *apud* NICOLAU, 2019, p. 106). A escola, portanto, fica impossibilitada de exercer o seu papel na sociedade quando a família não cumpre efetivamente a sua parte na elaboração deste caminho de autocultivo da consciência.

Na etapa em que o jovem participa do ambiente escolar, devem ser assumidas responsabilidades no processo por todos os que atuam nesta mediação. Cabe ao professor de filosofia, em primeiro lugar, ter percorrido todo este caminho de autonomização de sua própria consciência, para que possa factualmente encarregar-se de assumir o seu papel. Consoante às observâncias de Hegel sobre a função docente, Nicolau (2019, p. 49) acentua que, segundo o filósofo, é da competência do professor o papel de convidar e mediar o processo pelo qual ele já passou, mas a completude da experiência deve ser desvelada pelo próprio indivíduo em sua vivência.

Hegel considera o caminho ao espírito absoluto algo não espontâneo ao ser humano, pois requer do indivíduo um esforço que o desvincula de sua primeira natureza, e essencialmente por este motivo ele define este árduo caminho como uma experiência de morte⁹, de exposição à sua própria negatividade, pois “O espírito só alcança sua verdade à medida que se encontra a si mesmo no dilaceramento absoluto.” (HEGEL, 1992, p. 38).

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. (NICOLAU, 2019, p. 49).

No decorrer deste árduo caminho de formação e de maturação da consciência, Hegel apresenta como parte necessária à inteireza do processo, a demora em cada um dos momentos percorridos. Tanto nos hábitos que se pretendem desenvolver quanto na leitura das obras filosóficas, a construção deste ápice do pensar a universalidade requer a consistência da demora. É uma condição deste caminho, portanto, experimentar cada instante como um todo, e do professor de filosofia se espera também um espelho desta prática.

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, 1992, p. 36).

Outro aspecto salientado por Hegel para um projeto educacional que deseja empreender uma educação integral é a necessidade de conexão das diferentes disciplinas oferecidas. Mesmo certificando o papel imprescindível da filosofia nesta formação, o seu ensino, se desarticulado das demais ciências, faz-se insuficiente. Este é um objeto recorrente nas discussões atuais sobre a função social da escola, mas nem sempre observado em suas práticas. O filósofo considera que, ao indivíduo que está em seu caminho de elevação e consolidação do espírito (nestes termos, os estudantes), devem ser ofertadas oportunidades para que, na busca da descentralização de sua individualidade, possa também acessar o universal através de um ambiente desvinculado da fragmentação das formas de conhecimento.

⁹ Ao mesmo tempo em que o espírito, para atingir o absoluto, precisa percorrer o seu momento de tragicidade (separação entre o saber e o que se sabe), este é um movimento (do entendimento) solicitado pela consciência. A reconciliação dos opostos, do sujeito com sua natureza, é buscada pela razão, pois “Suprimir tais opostos tornados fixos é o único interesse da razão. [...] a razão coloca-se contra a fixação absoluta da coisa por meio do entendimento, e isto tanto mais quanto os próprios termos absolutamente opostos tiveram origem na razão.” (HEGEL, 2003, p. 38).

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. (NICOLAU, 2019, p.119).

No mesmo escopo de oferecer a estes jovens o reconhecimento e o acesso ao universal, o estudo dos clássicos é, para Hegel, outra atividade essencial no trabalho realizado pela filosofia na instituição escolar. Através do estudo dos clássicos e da compreensão das estruturas que estas obras envolvem, seria possível, além de reconhecer-se em sua própria cultura, engajar-se pela disciplina e superar os devaneios intelectuais e reflexões inconsistentes, com as quais por vezes a filosofia pode ser confundida. Esta prática na escola contribuiria para o desenvolvimento de uma maturidade intelectual e da reflexão crítica dos alunos. Hegel já demonstra no caminho que propõe à consciência, citado anteriormente, que busca retomar traços da filosofia antiga como forma de conceder a importância merecida à tradição metafísica¹⁰, que segundo ele, ficara adormecida por mais de vinte séculos, desde Platão e sua basilar teoria. O estudo dos clássicos, além de contribuir para a elevação do espírito ao universal, ofereceria meios para o reconhecimento das práticas (e também da linguagem) que formam a base da cultura ocidental.

Hegel incentiva inclusive o estudo das línguas antigas, principalmente o latim e o grego, por associar a compreensão dos códigos simbólicos da linguagem (importante conceito de sua teoria) à formação cultural. Segundo Nicolau (2019, p. 128), Hegel concebe que, ao mesmo tempo em que a linguagem seria transmissora de mensagens e símbolos, a cultura seria transmissora da identidade de um povo, portanto através da familiaridade com a própria língua, através das conexões proporcionadas pela leitura das obras clássicas, o indivíduo seria capaz de progredir neste reconhecimento de si mesmo e de sua cultura.

¹⁰ Hegel não propõe uma simples retomada da valorização da metafísica, como na tradição grega, mas uma reconfiguração das relações entre o mundo sensível e suprassensível (crítica kantiana do conhecimento), que segundo ele, foram transformadas em cisões fixadas pela própria razão, mas que a impelem a falta de liberdade na reconciliação. É tarefa da filosofia, segundo Hegel, a unificação das particularidades e da universalidade, pois pertence à consciência a tarefa de reconhecê-los e identifica-los como um só tipo de efetividade, e não como contrários de si mesmos. Quando Hegel define, portanto, “[...] o propósito da filosofia como o conhecimento racional do absoluto [...]”, ele expressa a metafísica em um dos seus sentidos clássicos, atribuído e impossibilitado pela teoria kantiana, como “[...] a tentativa de conhecer o incondicionado por meio da razão pura.” (BEISER, 2020, p. 13). Hegel busca, porém, retomar a metafísica pós criticismo kantiano, sendo o objetivo da *Fenomenologia* “[...] o de mostrar a possibilidade, na verdade a necessidade, de uma metafísica estritamente imanente fundada unicamente na experiência.” (BEISER, 2020, p. 33). Na metafísica hegeliana o pensamento é aquele que pensa a si mesmo, que já se libertou da “[...] oposição entre o subjetivo e objetivo, de maneira que esteja em condições de se dar suas próprias determinações.” (ROSENFELD, 2013, p. 211). É a consciência concretizada no saber absoluto e que interiorizou em si os seus momentos fenomenológicos e lógicos (ROSENFELD, 2013, p. 205).

A sequência de conteúdos filosóficos proposta para a instituição escolar ginásial, que neste momento não será tratada em profundidade, acompanha os níveis evolutivos do pensamento que Hegel define em sua teoria. Para ele (HEGEL, 1991, p. 134-135), o ensino introdutório da filosofia deve começar pelo existente, até ser capaz de elevar a consciência à sua mais alta capacidade, um movimento do pensar que se inicia com o estudo dos direitos e deveres práticos (princípios do direito, do dever e da moral) e se dirige até os conceitos mais abstratos (enciclopédia filosófica). Faz-se relevante lembrar que Hegel considera a tão pretendida formação cultural inseparável do desenvolvimento de uma erudição estética. A educação para a compreensão estética seria capaz de apontar para a união do sensível e do suprassensível e de conseqüentemente, possibilitar a superação da fragmentação do pensamento, objeto da efetivação do espírito absoluto.

A realização da *Bildung*, como já mencionado, requer o planejamento de pressupostos político-educacionais bastante delineados e consistentes, pois como exposto, Hegel sugere um caminho educacional que antes de ser implementado, tenha sido desenvolvido a partir de propósitos coerentemente consolidados. A plena concretização deste processo deve abranger a responsável elaboração dos objetivos a que se dedicará tal empreitada, pois se “[...] quem se educa, para algo se educa [...]” (NICOLAU, 2019, p. 168), estabelecer o escopo desta formação pretendida é indispensável.

A obra hegeliana envolve muitos aspectos que são ainda discutíveis e não realizados, se o âmbito considerado for o contexto educacional nacional, mas significativas contribuições podem ser descortinadas a partir da investigação de sua obra. Hegel compreende que um projeto educacional, na sociedade civil moderna, está inevitavelmente inserido em uma condição político-social e cultural pré-estabelecida, e que as linhas deste processo serão delineadas através das práticas e virtudes da cultura vigente¹¹. Proporcionar ao indivíduo a possibilidade de reconhecer-se, ao mesmo tempo, como singular e universal é uma das principais funções de mediação da instituição escolar e do professor de filosofia, ambos assumindo suas responsabilidades no movimento para esta mudança. O sujeito resultante desta formação integral enxerga o outro não como distante de si, mas como parte constituinte de si mesmo.

¹¹ Para Hegel, a manifestação do sentimento religioso pelo homem representa o reconhecimento de sua própria essência, e a mútua correspondência da natureza (mesmo em seu constante *devir*) demonstra a existência de um Criador, uma unidade originária. A efetivação do caminho da razão e, portanto, também a formação da *Bildung* em Hegel, requer esta consciência da essência, da verdade e da realidade, que estão contidas na ideia de Deus. É central, portanto, a Doutrina da Religião (HEGEL, 1989, p. 325) na propedêutica hegeliana e na relação do indivíduo com sua essência absoluta.

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. (NICOLAU, 2019, p.139).

A eticidade, fim último da *Bildung*, requer a superação do singular e do imediato¹², e esta experiência dialética primeira do exteriorizar-se, para somente depois retornar a si como forma de compreensão do ser consciente do mundo e no mundo, é proporcionada pela mediação da escola. Ao mesmo tempo em que a instituição escolar é o momento de negação da família (eticidade natural), é também o primeiro passo na busca da unidade entre o homem econômico (egoísta) e o homem político (eticidade substancial).

O professor que pretende ser mediador neste processo de progressão do espírito dos seus alunos necessita, como já exposto, ter percorrido este caminho, e manifestar um entusiasmo intelectual, segundo Hegel. O pensamento amadurecido considera os conflitos não como afronta à sua individualidade, mas como fonte produtiva de uma maior consistência nas pesquisas e discussões. Para Hegel, a ação natural do ensino é converter o aprender em um estudar, ou seja, uma atividade provocada pelo educador e assumida pelo educando, uma atitude espontânea do indivíduo (NICOLAU, 2019, p. 132). A vida na sociedade, ou este entrar no mundo como pretende a *Fenomenologia* pressupõe sujeitos conscientes de sua liberdade.

A contribuição do estudo da filosofia na instituição escolar está neste repensar as aparências e o próprio pensamento, superar o imediato e engendrar um caminho de retorno à universalidade, inerente ao estudo filosófico e à realização da *Bildung*. A efetivação do espírito para Hegel não é confundida com a busca pela perfeição, pois “[...] exigir perfeição, no sentido de completude e conclusão, é não compreender a dialética da realidade.” (NICOLAU, 2019, p. 161). A efetividade do espírito é a ciência (HEGEL, 1992, p. 34) e, considerando que para Hegel o nível mais elevado da consciência está no desenvolvimento de

¹² Hegel define o “reino da eticidade” como sendo “[...] a absoluta unidade espiritual dos indivíduos em sua efetividade independente.” (HEGEL, 1992, p. 222). A eticidade é representada na obra hegeliana como o momento onde a liberdade subjetiva é mediada pela sociedade (liberdade objetiva), em sua concretização pelo Direito, pois a realização das liberdades individuais das consciências acontece nas instituições sociais. Hegel desenvolve melhor este conceito nos *Princípios da Filosofia do Direito* (obra de 1820), mas já o demonstra na *Fenomenologia*, na demonstração da razão ativa. A eticidade, ou o conteúdo do ético, precisa estar acima da contingência das opiniões, o que exige, portanto, a elevação das particularidades através da mediação social (WEBER, 1995).

sua capacidade especulativa, fica depositado no ensino da filosofia¹³ na escola vital existência.

1.3. As contradições da *Bildung*

A distância histórica e cultural da formulação do conceito de *Bildung* pode levar a determinadas dúvidas a respeito da possibilidade de discussão sobre este formato de ensino no cenário social (e conseqüentemente educacional) da contemporaneidade. Além disso, existe uma preocupação sobre a elitização a que, em alguns momentos, esta formação cultural integral foi associada. Alguns autores apontam para tais dificuldades e indicam caminhos possíveis para incluir a *Bildung* nos debates educacionais nacionais.

Alves alerta que, na segunda metade do século XIX “[...] com o clima crescente de nacionalismo e o movimento pela unificação da Alemanha, os conceitos de *Bildung* e *Kultur* se ligaram à instrumentalização das esferas da cultura e da educação para a glorificação do Estado autoritário bismarckiano.” (ALVES, 2019, p.11, grifo do autor). Ou seja, o conceito de *Bildung* passou a ser visto como uma dominação da cultura, concedida apenas a algumas camadas da sociedade alemã. Também o Estado se utilizou desta cisão para manter a posição de subalternidade das camadas sociais ditas incultas, e consolidar o seu domínio sobre esta população.

Mesmo diante do movimento intelectual alemão, que tinha como desejo principal conferir à *Bildung* uma forma de conceder a todos os membros da sociedade o direito a uma formação que compreendesse aspectos éticos, estéticos e políticos, ela foi deslocada em certo momento para servir a um mecanismo de desigualdade social. O formato que suporta atualmente a educação nacional pode também nos intimidar a qualquer pauta que discuta a promoção da autonomia do pensar.

É necessário reconhecer que por algum tempo a *Bildung* foi elevada a uma posição próxima ao inalcançável, que requeria do sujeito um caráter de quase perfeição, que em sua individualidade fosse capaz de cultivar um pensamento autônomo. A partir de Hegel, porém, os aspectos não controláveis da sociedade passam a ser considerados nos meandros deste projeto formativo, que deveria estar pautado nas condições reais e possíveis (não perfeitas) de sua aplicação. Hegel não vincula a *Bildung* a um cenário idealizado, pois ele compreende que a efetivação do espírito, ou seja, das formas de conhecer, apenas pode ser alcançada através

¹³ “Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência – da meta em que deixe de chamar-se *amor* ao *saber* para ser *saber efetivo* – é isto o que me proponho.” (HEGEL, 1992, p. 23, grifo do autor).

de um projeto alicerçado na coletividade, e para além da educação institucional, ou seja, da escola.

Hegel considera também que todo conhecimento é resultado de um caminho universal, que não se inicia na escola, mas é sempre realização pela produção de conceitos ao longo da história, no curso do mundo.

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), 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*). (NICOLAU, 2015, p. 653-654, grifo do autor).

Ademais, a transformação da educação em um bem econômico insere a *Bildung* em um campo minado, pois a amplitude conceitual que o termo permite considerar, pode tanto proporcionar aos diálogos sobre educação meios para confrontar seus problemas com possíveis soluções, quanto a sua utilização para formulação de ações regulativas sobre o projeto educativo.

Pensar a prática educacional a partir de uma realidade onde a autonomia prevalece faz-se distante, já que a tendência social está cada vez mais próxima da aceitação e da inércia intelectual. A *Bildung*, que ao contrário, requer um distanciamento crítico da realidade, estaria hoje pautada muito mais em uma emancipação resultante dos conflitos inerentes ao processo histórico, ou seja, da experiência da construção humana em sua contínua formação histórico-social. O projeto educacional em que o nosso atual sistema de ensino se insere cria uma lacuna talvez ainda maior com relação ao processo formativo pela *Bildung*. Mesmo com ideais integradores presentes na literalidade textual das políticas vigentes, quando parte-se da realidade da instituição escolar, é preciso reconhecer a distância existente entre a teoria e a prática. Observar todas estas discordâncias, porém, ainda não exclui a *Bildung* de uma discussão aprofundada sobre a quais ideais o projeto educacional pretendido deve atender, como adverte Möllmann.

A relevância do tema da formação está clara, assim como a relevância da pergunta por qual formação queremos. Porque essas duas questões estão entrelaçadas. Os ideais formativos para a vida em nossa sociedade são relacionadas com nosso tempo, nosso espaço e nossa história que ao lado dos ideais põem os desafios formativos. Não há receitas, nem verdades absolutas no que diz respeito à educação. (MÖLLMANN, 2010, p.55).

Repensar o processo pedagógico, portanto, requer explorar as possibilidades de transformação, revisitar a universalidade dos conceitos filosóficos clássicos sempre que necessário, e a partir de sua compreensão, elaborar perspectivas de renovações. Segundo Nicolau (2015, p. 660-661), apenas a análise crítica dos conceitos clássicos, como a *Bildung* pode auxiliar na compreensão do problema pedagógico contemporâneo. O distanciamento temporal da *Bildung* não a impede de articular-se com a realidade histórica, pois o estabelecimento das condições de possibilidade da educação requer um compromisso que considera toda a complexidade de uma formação em movimento, que se constitui no curso da história. Atribui-se a Hegel o aprofundamento filosófico da *Bildung*, por ter sido aquele que “[...] elaborou de maneira mais nítida, o que é formação.” (GADAMER, 1999, p. 50-51), e por isto foi eleita para a fundamentação deste trabalho tal perspectiva.

Ademais, no percurso educacional desde a difusão dos ideais iluministas de autonomia da razão, o pensamento hegeliano é o que mais aproxima o sujeito do reconhecimento de seu espaço ocupado no processo social.

Foi, sobretudo, a filosofia de Hegel que trouxe esta base social à luz. Segundo ele, querer levar o indivíduo à maioria equivale à tarefa de ajuda-lo a se autoentender como ser social. A autonomia, segundo Hegel, resulta de uma aprendizagem social que passa pela figura do reconhecimento. Aprendizagem sem a qual os educandos permaneceriam no estágio de seres egoístas, presos à ficção de sua onipotência e incapazes de aceitar sua própria inserção na rede social. (FLICKINGER, 2011, p. 160).

Faz-se, portanto, notoriamente relevante, o levantamento constante de tais questões acerca dos diversos aspectos que circundam a pretensão de uma educação integral, como proposto pela *Bildung*. Não podem ser excluídos deste diálogo quaisquer elementos que possam confrontar-se com as expectativas e necessidades sociais vigentes, sejam estes os perigos existentes, as contrariedades envolvidas ou as transformações conceituais e práticas que podem ser possibilitadas por tal interlocução. Antes de adentrar a realidade do contexto em que a prática da pesquisa foi desenvolvida, considera-se pertinente delinear as pretensões específicas a que Hegel aspirava com o ensino de filosofia na etapa ginásial, através da análise de uma obra não publicada pelo filósofo, mas que predispõe a compreensão de fundamentos essenciais de sua consistente obra filosófica.

2. A PROPEDEÚTICA FILOSÓFICA DE HEGEL

A obra escolhida como referência primária integral para a pesquisa e a aplicação da prática pedagógica, *Propedêutica Filosófica*, é o resultado da compilação de textos de Hegel escritos em diferentes anos (entre 1807 e 1811). Os textos, selecionados em sua maioria por Karl Rosenkranz (1805-1879), foram retirados de seus cadernos originais de planejamentos de aulas (entre 1808 e 1811), ditados a partir destas anotações e notas sobre elucidações orais a partir destes ditados. As anotações feitas pelo filósofo para suas aulas, palestras e cursos ministrados no período em que lecionou no *Gymnasium* de *Nürnberg* podem representar, na concepção deste trabalho, muito além do que um simples planejamento de aula ou um roteiro organizado para suas palestras, já que Hegel estava também imerso neste período na consolidação de sua completa obra filosófica. A *Propedêutica* reúne todo este intenso trabalho intelectual do filósofo, pois além dos trechos que condensam parte de sua teoria já consolidada, também apresenta preparações de publicações posteriores¹⁴.

A *Propedêutica* retrata um período de esforço do filósofo em acomodar o seu sistema filosófico às mentes jovens do ensino médio e a análise de suas anotações demonstra esta tentativa de adequar a substancialidade de sua teoria ao exercício pedagógico. O recorte utilizado para a preparação das aulas deste trabalho foi a “Doutrina da consciência para a Classe Média”, que está contida cronologicamente na obra em duas partes, em datas próximas (anotações de 1808 e 1809), porém já com pequenas modificações na linguagem e no movimento do texto.

Pela falta de material de apoio, comentários e artigos sobre esta obra específica, as anotações de Hegel foram criteriosamente analisadas, na ordem sequencial dos conteúdos que o filósofo recomenda para o ensino médio. A progressão das ideias redigidas pelo filósofo demonstra sua preocupação em alinhar os conceitos de forma que sejam apropriados ao entendimento do seu alunado. O movimento do pensamento que Hegel propõe para a iniciação aos estudos filosóficos, inaugurado a partir da “Doutrina do Direito, dos Deveres e da Religião” para a Classe Inferior¹⁵ até chegar à “Enciclopédia Filosófica” para o último ano, faz-se bem delineado em seus planejamentos de aulas.

Distante da realidade do professor Hegel, em que a sequência de estudos era organizada e continuamente acompanhada pelo mesmo método e pelo mesmo mediador do

¹⁴ Hegel publica a *Fenomenologia do Espírito* um ano antes destas anotações, em 1807, e logo depois, *A Ciência da Lógica*, em 1812.

¹⁵ Terminologia utilizada na *Propedêutica*, correspondente ao primeiro ano de estudos do *Gymnasium*.

processo educacional, o recorte da obra selecionado para a aplicação das aulas desta pesquisa pareceu o mais apropriado ao currículo e as condições de ensino correntes. Devido ao curto espaço de tempo reservado à introdução da disciplina de filosofia, neste ano atípico¹⁶, e a aproximação do final do ano letivo quando foi iniciada a prática das aulas da pesquisa, pressupôs-se que o caminho da consciência poderia, além de contribuir para o despertar de um interesse filosófico dos alunos, auxiliar na continuidade dos estudos posteriores da disciplina. Mesmo Hegel, no relatório que apresenta sobre o objeto de suas lições¹⁷, demonstra algumas dificuldades em concluir os conteúdos programados para cada ano de estudos e a consequente necessidade de readequar seus planejamentos, que pode ser considerado um traço de aproximação com a função docente, ainda que em períodos tão distantes de ensino.

Dentro de uma perspectiva de análise e de conjectura, toma-se a sequência de conteúdos proposta por Hegel para as classes ginásiais como base para o contraponto com o currículo formativo de instrução ao pensamento filosófico ao ensino médio, considerando a prática docente deste recorte de espaço e de tempo. Neste trabalho exploratório estão contemplados os principais objetos de estudo que Hegel direciona a cada uma das etapas, sendo suprimidos alguns deles, que se repetem em diferentes anos, com a modificação apenas no grau de aprofundamento sugerido. Para tal ensaio, buscar-se-ão distinguir os aspectos e conceitos essenciais trazidos para cada fase de estudos, considerando aqueles que poderiam coincidir com o programa atual e aqueles que fundamentalmente não são confluentes à corrente concepção.

2.1. Doutrina do Direito, dos Deveres e da Religião para a Classe Inferior (1810)

Para a Classe Inferior, Hegel propõe iniciar os estudos filosóficos pelos ensinamentos práticos, já que segundo ele pela perspectiva da vontade humana “[...] o espírito comporta-se de um modo prático.” (HEGEL, 1989, p. 259). Logo no início de suas anotações sobre a “Doutrina do Direito, dos Deveres e da Religião”¹⁸, de 1810, o filósofo se ocupa com a introdução dos conceitos primeiros e centrais de sua teoria. Hegel define a consciência em geral como “[...] a relação do eu a um objecto, quer seja interno ou externo.” (HEGEL, 1989,

¹⁶ O ano letivo de 2021 é marcado pelo retorno das aulas presenciais nas escolas públicas de todo o território nacional, após o afastamento por mais de um ano (desde março de 2020) devido à pandemia da Covid-19. No estado de Mato Grosso do Sul as aulas presenciais retornaram em agosto de 2021, de maneira escalonada (50% dos estudantes intercalados em cada semana), e apenas em outubro do mesmo ano com a totalidade dos estudantes em sala.

¹⁷ HEGEL, 1989, p. 353.

¹⁸ A Doutrina do Direito, dos Deveres e da Religião para a Classe Inferior está registrada nas anotações da *Propedêutica* entre as páginas 257 e 327.

p. 259), e distingue os objetos do nosso saber entre sensíveis e inteligíveis, sendo o conhecimento oriundo desta primeira doutrina participante do mundo inteligível.

Neste caminho introdutório, para a compreensão do predominante papel do *eu* como consciência prática, Hegel estabelece a *faculdade superior de desejar*, ou seja, aquela originada pela reflexão, como a que se distancia da natureza humana em sua determinidade, a que ele se refere como *tendência*. A consciência prática parte, portanto, da pura indeterminidade, da mais absoluta liberdade da vontade.

A liberdade abstracta da vontade consiste, pois, na indeterminidade ou igualdade do eu consigo mesmo em que uma determinação só é enquanto ele a faz sua, ou a põe em si, mas, ao mesmo tempo, permanece aí igual a si mesma e pode, de novo, abstrair de toda a determinação. (HEGEL, 1989, p. 261).

Hegel incita em sua sequência introdutória a presença da responsabilidade da vontade, já que a partir de sua indeterminação originária, a consciência livre refletida elege dentre os diversos estímulos, as determinações a que se inclinará. Sendo o princípio geral da vontade o desejo de que nenhum outro conteúdo, a não ser ela mesma, seja considerado objeto¹⁹, Hegel define esta primeira doutrina como a mais apropriada ao princípio dos estudos filosóficos.

Logo após os parágrafos introdutórios, Hegel elabora uma detalhada explicação sobre diversos elementos inseridos em suas anotações. Como em um repertório sequencial de conceitos, o filósofo elucida os pormenores de sua teoria. A experiência é apontada por Hegel como sendo o resultado da repetida percepção da conexão de dois fenômenos e, ademais, a primeira fonte do nosso conhecimento.

Quando eu repito a percepção e na percepção repetida noto e retenho o que em todas estas percepções permanece igual a si mesmo, isto é uma experiência. A experiência compreende sobretudo leis, isto é, uma conexão de dois fenômenos de tal modo que, quando um é dado, também o outro se segue sempre. (HEGEL, 1989, p. 264).

Mas, segundo Hegel, como o objeto de nosso conhecimento muitas vezes depende da experiência de outrem, cabe a cada um examinar com cautela o que nós é transmitido pela autoridade alheia. A experiência, porém, ainda não é capaz de ensinar as razões e os fundamentos do que acontece ou existe, mas fica restrita apenas ao conhecimento dos conceitos, aponta o filósofo.

¹⁹ O objeto representa, para Hegel, o particular, ou seja, aquele eleito pela determinação da vontade.

Hegel possui frequente preocupação em considerar, no processo do conhecer, a experiência adquirida pela humanidade no curso de sua história. Ele reafirma em alguns momentos de sua escrita a importância de se considerar a experiência externa do *curso do mundo* durante esta busca pelas determinações da consciência, o que não exige a experiência interna de sua responsabilidade, principalmente a de eleger a razão e o universal como propósitos primeiros desta procura. Segundo o filósofo, os conceitos das determinações jurídicas, morais e religiosas precisam ser analisados a partir do curso do mundo.

No exame que Hegel realiza acerca da consciência e dos objetos abarcados por sua faculdade, torna-se evidente a sua posição sobre uma relação contínua e constitutiva exercida entre os objetos externos e as forças internas do *eu*, pois segundo ele “Não existem umas fora das outras, mas aquilo em que elas existem é o eu.” (HEGEL, 1989, p. 267).

Surge também neste capítulo introdutório dos estudos filosóficos, a importância concedida por Hegel à linguagem no comportamento prático²⁰ da consciência. A linguagem, principal instrumento da imaginação, é retratada pelo filósofo como a responsável por unir a intuição de um objeto (conteúdo dado) à representação de outro objeto (conteúdo produzido). A representação sensível e a representação da imaginação (pensamento), segundo Hegel, unem-se no cotidiano da vida comum e é o pensamento o principal agente de distinção da essência da coisa, ou seja, do elemento universal do objeto, e apenas pelas conexões do entendimento, ou “[...] pela reflexão chegamos ao que é fundamento e consequência, interno e externo, essencial ou inessencial”. (HEGEL, 1989, p. 270).

A faculdade prática da consciência se distingue essencialmente da faculdade teórica pela determinação que a fundamenta, sendo a da primeira uma determinação interna e, portanto, qualificada à ação, e a da segunda uma determinação externa. A ação, define Hegel, orientada pela vontade ou pela “mais alta faculdade de desejar²¹”, é a superação do exterior, uma elaboração dos impulsos provenientes da natureza, e apenas aquela advinda da atividade humana pode ser considerada uma faculdade. A capacidade de reflexão, sendo esta a superação dos impulsos imediatos, aparece nas anotações de Hegel como característica inerente à apreciação humana do mundo.

²⁰ Diferente do comportamento teórico da consciência, que “[...] considera o que é, e deixa-o como é.”, a consciência prática é “[...] a consciência activa, que não deixa assim o que é, mas nele suscita mudanças e a partir de si gera determinações e objetos.” (HEGEL, 1989, p. 267).

²¹ Hegel diferencia o *desejo genuíno* dos animais com a *vontade*, própria dos seres humanos, pois “Os animais também têm comportamento prático perante o que lhes é exterior. Agem por instinto, de harmonia com um fim, portanto racionalmente. Mas visto que o fazem inconscientemente, no seu caso, só impropriamente se pode falar de um agir. Eles têm *apetites* e *tendências*, mas nenhuma *vontade* racional.” (HEGEL, 1989, p. 271, grifo do autor).

O espírito tem reflexão. Não está vinculado ao imediato, mas quer passar para algo de diverso; por exemplo, de um acontecimento à representação das suas consequências, ou de um acontecimento semelhante, ou também da sua causa. O espírito, porque ultrapassa algo de imediato, afastou este de si. Reflectiu-se em si mesmo. *Entrou em si*. Reconheceu o imediato, enquanto lhe contrapõe um outro como algo de limitado. (HEGEL, 1989, p. 273, grifo do autor).

A atividade da reflexão, porém, só pode ser absoluta quando tem por seu objeto a indeterminidade do eu. Hegel diferencia esta reflexão relativa, que passa de um ponto a outro (tanto no espaço quanto no tempo), da reflexão sobre o próprio ser infinito, ou seja, sobre o *eu*. Como antes já mencionado em seus escritos, o espírito só encontra determinação quando esta para si é apresentada e acatada. Enquanto a ele é possibilitada a reflexão, durante o tempo em que permanecer na inconclusão de uma decisão, conserva-se para Hegel a “absoluta indeterminidade do eu”.

Reside exatamente nesta indeterminidade do espírito a única liberdade absoluta²², que segundo Hegel, em suas anotações da *Propedêutica*, é a liberdade da vontade. O filósofo classifica todos os demais níveis de liberdade, como sendo a aplicação do seu conceito universal às atividades particulares. As diversas práticas de liberdade: liberdade civil, liberdade religiosa, liberdade política e tantas outras que poderíamos elencar, segundo Hegel, só podem ser consideradas no momento em que determinadas representações externas são retratadas e a partir da liberdade da vontade, o indivíduo as reconhece como suas, ou seja, as acolhe na indeterminidade de seu ser. Transferir a responsabilidade de um ato a outra pessoa ou a algo exterior seria o mesmo que reconhecer a não liberdade do próprio ser.

Da liberdade da vontade Hegel extrai, por conseguinte a existência de sua universalidade. Com algumas referências de expressão ou corrupção desta vontade universal, o filósofo fundamenta a disposição humana a reconhecer a subordinação de suas disposições individuais na vontade universal, mesmo que inicialmente não admitida.

Uma acção que jurídica ou moralmente ou de qualquer outro modo é excelente, é decerto realizada por um indivíduo, mas todos lhe dão o seu assentimento. Reconhecem-se, pois, nela a si mesmos ou a sua própria vontade. – Surge aqui o mesmo caso que nas *obras de arte*. Também os que não teriam podido produzir uma tal obra encontram aí expresso o seu próprio ser. Uma tal obra revela-se assim como verdadeiramente universal. (HEGEL, 1989, p. 278, grifo do autor).

Aquilo que se reconhece na vida político-social como liberdade, aponta Hegel, seria apenas a relação da liberdade absoluta com algo limitado, determinado pela formalidade social. Como também o desejo, que se referencia em algo externo, não passa de uma liberdade

²² HEGEL, 1989, p. 279.

relativa. Tais distinções e todo o movimento articulado durante suas anotações tornam-se essenciais na compreensão da doutrina que o professor Hegel pretende apresentar, o que só torna-se evidente no acompanhamento da progressão de suas ideias.

A introdução às noções de direito e à moral representariam a sedimentação de todos os conceitos trazidos anteriormente pelo filósofo. O direito é para Hegel a concretização desta vontade universal e somente depois de cumpridas as suas determinações deveriam entrar “[...] em cena as determinações morais.” (HEGEL, 1989, p. 282). Ele ainda os distingue em relação aos seus pressupostos de liberdade, pois enquanto o direito considera o indivíduo como portador de uma liberdade absoluta, a moral o enxerga como um ser singular, que ocupa diversos espaços e por cada um deles é determinado.

Como o direito, para Hegel, é aquele que acima de qualquer outro aspecto considera cada indivíduo como pessoa, concebe-se que a partir de sua liberdade de espírito, possa no exercício de sua liberdade, conservar-se como ser livre. O arbítrio de um singular não pode sobressair-se sobre a liberdade universal protegida pelo direito e a violação de qualquer traço desta liberdade representaria a transgressão de um princípio universal.

Nas linhas subsequentes de seus planejamentos de aulas, iniciando a Doutrina do Direito, Hegel descreve os elementos jurídicos relacionados à posse e à propriedade de uma coisa, seja esta um objeto pequeno, que possa ser facilmente protegido ou uma propriedade, que pode ser cultivada, modificada e assim assinalada como pertencente a alguém. O filósofo descreve as formas de violação do direito de desejo de outrem e também de como atestar-se de que seja reconhecido por outros e, portanto, válido, este pertencimento. Hegel direciona suas anotações seguintes a todos os trâmites legais relacionados à posse e à alienação de qualquer propriedade, como quais seriam os contratos possíveis (considerando as doações, as trocas, as vendas e os arrendamentos), as obrigações particulares no cumprimento destes acordos, as subdivisões do direito²³ e as consequências geradas por qualquer violação de seu pleno exercício.

Ainda antes de concluir esta primeira parte da doutrina, Hegel descreve as instituições que formam a sociedade estatal, sendo a primeira delas a família ou a sociedade natural. Percorrendo as diferentes esferas constituintes do Estado, ele explicita também os organismos formadores da sociedade e diferencia os possíveis gêneros de governo.

²³ Hegel distingue o *direito universal*, como aquele referente ao direito de cada indivíduo de representar uma pessoa jurídica e o *direito particular*, como sendo “[...] o direito de uma pessoa singular sobre uma coisa singular.” (HEGEL, 1989, p. 294, grifo nosso).

Na Doutrina dos Deveres ou Moral, Hegel preocupa-se em apontar para a principal distinção entre o direito e a moral, o princípio subjetivo que fundamenta a ação. Enquanto o cumprimento do direito é garantido pelo uso da razão em relação a uma motivação externa, a moral é suscetível à influência dos impulsos e das inclinações particulares. Como a moralidade compreende o indivíduo como singular e participante de diversas esferas sociais, os deveres, segundo Hegel, são definidos e diferenciados a partir das relações constituídas em cada uma delas.

O homem tem 1) a determinação essencial de ser um indivíduo; 2) pertence a um todo natural, à família; 3) é membro do Estado; 4) está em relação com outros homens em geral. – Por isso, os deveres repartem-se em quatro gêneros: 1) deveres para consigo mesmo; 2) para com a família; 3) para com o Estado e 4) para com os outros homens em geral. (HEGEL, 1989, p. 310).

A cada indivíduo Hegel atribui duas principais responsabilidades em seus deveres consigo mesmo: a de conservar-se fisicamente e a de ultrapassar o seu saber imediato e natural, elevar-se à cultura universal. Mais uma vez o filósofo reforça a importância de que cada singularidade entre em contato com os conceitos universais, formados a partir do empreendimento da razão humana na progressão da história, para que desta forma não emita quaisquer juízos precipitados e antes disso possa reconhecer os limites de um parecer unilateral.

O homem não formado persiste na intuição imediata, não tem os olhos abertos e não vê o que está diante dos pés. É um ver e um apreender unicamente subjectivo. Não divisa a coisa. Sabe apenas mais ou menos como esta é constituída e nem sequer o sabe de um modo correcto, porque só o conhecimento do ponto de vista universal induz ao que se deve considerar essencialmente [...]. (HEGEL, 1989, p. 312).

Cabe acentuar que Hegel não se refere ao homem formado como academicamente educado, mas como aquele que enxerga sua limitação na observância dos conceitos universais. Quando mencionadas as profissões, Hegel observa a importância de que o indivíduo encontre-se neste exercício consigo mesmo, com suas disposições internas, para que seja exercida de modo a complementar o ser em sua constituição. O filósofo reconhece em sua explicação que, quando o que prevalece é o contrário desta relação, o indivíduo não pode tornar-se livre.

Hegel dedica pouca explanação aos Deveres para com a Família, já que sua visão a respeito das relações existentes nesta sociedade natural é que aconteceriam também de forma natural. Os membros de uma família, antes de se estenderem à sociedade civil, zelariam pela

identidade produzida a partir do reconhecimento de um elo substancial e, portanto, conservado por uma disposição moral natural. Já ao Estado, por abranger as singularidades de seus membros através de relações jurídicas, caberia promover a unidade cultural e a conservação das disposições particulares, pois somente assim haveria o reconhecimento de seu caráter absoluto pelos seus cidadãos.

Aos Deveres para com os Outros, Hegel elege determinados comportamentos, pautados em princípios que demonstrariam a capacidade do agir humano para além da legalidade ou do cumprimento do direito, mas a partir do assentimento das disposições singulares para a liberdade, de si e do outro. Discorrendo sobre algumas condutas, consideradas pelo filósofo como virtuosas, ele admite também a liberdade daquele que se porta perante o outro. Valores como a honestidade, a cortesia, a fineza, a amizade, o consentimento e a prudência participam das preocupações de Hegel neste caminho filosófico introdutório com seus alunos.

A Doutrina da Religião é tratada para a Classe Inferior de maneira a principiar os estudos neste âmbito, pois apenas nas Classes Média e Superior, Hegel a trabalha mais profundamente. Em suas anotações, ele assenta que a crença em um ser superior e a ideia do absoluto parte da ideia do sentimento humano da inadequação de suas disposições singulares com elas mesmas, ou com o que poderiam ser. A separação do singular com o universal, proveniente da liberdade humana, é o que resultaria, segundo Hegel, nesta assimetria dos dois universos e, por conseguinte, na permanente busca pela religação da vontade humana com a vontade divina.

2.2. Lógica para a Classe Inferior (1809/1810)

O segundo conjunto de conteúdos que Hegel propõe à Classe Inferior é o estudo da Lógica²⁴. Em suas anotações concisas e sequenciais da *Propedêutica*, ele desenha inicialmente o caminho percorrido pelo espírito na sua interação com os objetos externos: 1) O espírito é afetado pelo objeto; 2) A separação do objeto e sua representação; 3) A extração de uma das diversas determinações do objeto (representação sensível abstrata); 4) A comparação desta determinação com outros objetos que a compartilham (representação sensível universal); 5) A percepção de sua constituição essência + aparência (influenciadas

²⁴ As anotações sobre a Lógica para a Classe Inferior estão relacionadas entre as páginas 157 e 176 da *Propedêutica*.

pelo tempo e espaço); 6) A adequação do objeto às suas categorias (formas universais não sensíveis).

Em seguida, Hegel adentra a primeira parte²⁵ da Doutrina do Conceito, desenvolvida mais tarde pelo filósofo e publicada como a terceira e última parte de sua obra *Ciência da Lógica*, em 1816. A complexidade deste primeiro elo proposto pelo filósofo – conceito, juízo e silogismo – evoca a necessidade de recorrer a alguns comentários tecidos a partir da tradução recente para a língua portuguesa deste capítulo da obra. A primeira dificuldade que se apresenta é a distinção entre o significado de conceito para Hegel e o que concebemos usualmente. No processo de compreender esta doutrina, há de se considerar que “[...] o conceito caracteriza a própria inteligibilidade do real em seu processo de contradição e autodesenvolvimento, portanto, não uma racionalidade conceitual aplicada às coisas, mas caracteriza a realidade mais íntima e o dinamismo mais profundo de tudo.” (WOHLFART, 2019, p. 3).

A Doutrina do Conceito representa um conjunto de trocas que oscila em contradições e reconhecimento entre as categorias da essência *universal* do objeto, sua *particularidade* (também essencial) e o seu momento de *singularidade*. É nesta relação dialética que Hegel assenta seu pensamento sobre a essência constituinte do objeto, que não se afirma nem existe para o mundo por uma só categoria, mas necessita da interação entre tais contraposições para confirmar-se em sua unicidade.

Entre as categorias, o universal que abarca em si tanto a particularidade quanto a singularidade, é refletido também nestas. O universal, entretanto, não é algo mais essencial ou dotado de mais determinações, mas ao contrário, possui menos determinidades que o particular e o singular, afirma Hegel. E mesmo oferecendo umas às outras contrariedades, tornam-se necessárias em sua relação para que a singularidade do objeto seja afirmada, e a partir deste encontro, possa retornar à universalidade. Além disso, é válido ressaltar que “Hegel não considera a universalidade como se fosse uma inteligibilidade transcendental oposta ao empírico e à diversidade, como na tradição kantiana, mas o universal é inseparável de sua negação e diferenciação na particularidade e na diversidade.” (WOHLFART, 2019, p. 3). O movimento do objeto de retorno ao universal, como conduz Hegel, não acontece simplesmente por reunir em si todas as determinações e exprimir através da concretude de sua singularidade a síntese de uma reconciliação, mas representa a sua capacidade de transformar-se em outro a partir de sua relação consigo mesmo.

²⁵ A Doutrina do Conceito é subdividida por Hegel em *subjetividade*, *objetividade* e *ideia*, sendo o conteúdo proposto para a Lógica da Classe Inferior o da subjetividade.

Em suas anotações da Faculdade de Julgar Hegel afirma a necessidade de se considerar na lógica apenas o conteúdo resultante da forma das relações, abstraindo do juízo qualquer conteúdo empírico. A ciência da lógica é, para o filósofo, um refazer o caminho percorrido pelas categorias, seu objeto de estudo não está contido em nenhuma condicionalidade material, mas sim no puro pensar.

O juízo está pautado na relação recíproca de duas determinações do objeto, sendo uma delas o sujeito (a mais restrita delas) e a outra (a mais ampla), o predicado. As determinações mais restritas são aquelas pertencentes à singularidade e as mais amplas, à universalidade. A restrição aqui se impõe com relação à sua abrangência, e não sobre a quantidade de determinidades que abarca, como explanado anteriormente. Sujeito e predicado estariam, enquanto expressões no mundo, em uma dupla relação: a da equivalência em si e, ao mesmo tempo, da constante comparação e interdependência. Hegel reafirma então que, o juízo para existir, necessita desta conexão por meio da comparação.

A Faculdade de Julgar é subdividida, na *Propedêutica*, em quatro categorias de juízo, a saber: Juízos da Inerência ou Qualidade; Juízo da Quantidade ou da Reflexão; Juízo da Relação ou da Necessidade e Modalidade. Cada uma delas expõe os diferentes aspectos a serem considerados na análise das determinações expressas pelo sujeito e pelo predicado. Não será detalhada cada uma das categorias, por julgar-se neste momento, não fazer parte da competência desta pesquisa, mas é pertinente lembrar que Hegel desenvolve uma teoria diversa à de Kant, por considerar o conceito não “[...] a partir da função que ele exerce como predicado de um juízo possível, mas, inversamente, o juízo precisa ser compreendido como realização (*Realisierung*) determinada e plural daquele único movimento de autodeterminação que Hegel chama de ‘conceito’ (como *singulare tantum*) ou ‘compreender’”. (IBER *et al.*, 2015, p. 43, grifo do autor).

O juízo cumpre na propedêutica hegeliana o papel de mediador para a exposição da última parte da Doutrina do Conceito, a dos silogismos, que neste momento, para a Classe Inferior, é elaborada de maneira sintetizada, sendo esmiuçada apenas para as aulas de lógica da Classe Superior. O silogismo contém, segundo Hegel, a mediação entre dois momentos do conceito, ou seja, a unidade proveniente da associação de duas determinações extremas. As extremidades são representadas pela singularidade e pela universalidade, sendo a particularidade a instância mediadora. Para mais, o termo médio, como exposto por Hegel, subsume a singularidade e é subsumido pela universalidade. Portanto, quando nos referimos

às determinações flor-preta-cravo²⁶, a singularidade de ser cravo, diante da particularidade de ser preta na universalidade flor é a determinação que nos diz o que o cravo é quando destacada uma de suas propriedades.

Nos estudos da Lógica para a Classe Superior, Hegel expõe os pormenores de cada um dos elementos introduzidos no primeiro ano, o que contribui para uma maior percepção das relações compreendidas pelos silogismos.

A relação dos dois extremos do silogismo com o termo médio é uma relação imediata; a sua relação recíproca, porém, é mediada pelo termo médio. Aquelas duas relações imediatas são os juízos, que se chamam *premissas*; a relação que é mediada diz-se *conclusão*. (HEGEL, 1989, p. 191, grifo do autor).

Apenas ocorre a plena realização do conceito quando se concretiza a união dos três momentos que estão em relação durante o processo, ou seja, quando a nulidade do percurso provoca uma reprodução, o produzido que produz sua autoconservação, o que Hegel afirma ser a “mais alta unidade”.

2.3. Doutrina da consciência para a Classe Média (1808/1809)

O conjunto de conteúdos proposto por Hegel para a Classe Média, precisamente uma parte deles, foi o escolhido para a aplicação de parte das aulas deste trabalho. A “Doutrina da Consciência” abarca o primeiro grau do caminho fenomenológico da consciência, denominada pelo filósofo como a “Consciência em Geral”, e foi este o recorte utilizado para a preparação da quarta aula, descrita em seus pormenores no item seguinte da Prática Pedagógica.

O caminho da “Consciência em Geral” é subdividido em três etapas, sendo estas a) Consciência Sensível; b) Percepção e c) O entendimento. A “Doutrina da consciência para a Classe Média” aparece em dois momentos na obra²⁷, com pequenas alterações nos comentários e cabe mencionar que foi escolhida, para o desenvolvimento da prática, a primeira delas pela ordem cronológica. Em suas anotações posteriores, as de 1809, Hegel introduz o caminho da consciência em geral de forma mais detalhada, talvez percebendo a

²⁶ Referência marginal utilizada por Hegel em suas anotações, exemplificando a regra universal do silogismo em geral, ou silogismo da inerência, S – P – U ou I – P – U, Singularidade / Individualidade – Particularidade – Universalidade. (HEGEL, 1989, p. 175).

²⁷ A Doutrina da consciência para a Classe Média é apresentada na *Propedêutica*, em sua primeira exposição (1808/1809), entre as páginas 85 e 104 e a segunda (anotações de 1809) entre as páginas 135 e 155.

necessidade de desdobrar alguns de seus conceitos para que pudesse acomodá-los às mentes jovens dos seus alunos do *Gymnasium*.

Em suas primeiras anotações de aulas, de 1808/1809, antes de adentrar propriamente o caminho da consciência, Hegel acrescenta três apêndices como forma de complementar alguns elementos citados no decorrer dos parágrafos principais. O primeiro deles refere-se a uma introdução à Pneumatologia ou que Hegel também concebia por Doutrina do Espírito e seria o início da preparação do conteúdo para um curso que aspirava ministrar como introdução à filosofia. Mais tarde tais manuscritos foram tratados pelo filósofo como Doutrina da Consciência. No segundo apêndice Hegel trata das espécies de consciência e das espécies de atividades internas do espírito e no terceiro, da importância de se considerar a Doutrina do Espírito e seu conteúdo como relevante na introdução à ciência filosófica.

Hegel considera a constituição da consciência a partir da sua relação com objetos externos, e ao mesmo tempo a existência destes objetos a partir do seu reconhecimento pela consciência, que se altera na mesma medida do amadurecimento desta ou, como ele escreve, da “formação progressiva da consciência”. Isto que faz com que o filósofo se ocupe, através dos elementos propostos nos parágrafos seguintes, em minuciar as etapas percorridas pela consciência e também pelo objeto, neste processo de determinação e reconhecimento mútuos.

2.3.1. A Consciência em Geral

A consciência sensível ou certeza sensível pode ainda ser compreendida ou encontrada nos textos como: consciência natural, consciência imediata, consciência primeira ou senso comum. É a consciência mediada pelos sentidos: ver, sentir, pegar, tocar, degustar, cheirar; por isto é concebida como a consciência natural. O ato de ver, de sentir ou de tocar, porém, não é apenas orgânico, pois os sentidos são também humanizados e precisam, portanto, de uma instrução que os faça mais exigentes em suas investigações.

O que esta consciência concebe é considerado ainda um genérico, pois possui forma e definição aleatórias, sem qualquer especificação ampla. A consciência inicia a sua tentativa de conhecer o mundo, porém, a certeza obtida neste nível é ainda pobre, insuficiente e sem mediações. A consciência sensível ainda não possui conceitos suficientes para que as múltiplas determinações do objeto sejam conhecidas ou transmitidas, e ela percebe as dificuldades na tentativa de expressá-lo pela linguagem. O que parecia ser captável, apreensível, escapa à sua sensibilidade. Antes de pensar sobre as coisas, elas são capturadas pelos sentidos e os sentidos são diferentes entre as diferentes pessoas, o que caracteriza este

saber sensível como particular e individual, não constituindo, portanto, uma certeza. Hegel tenta mostrar os limites e as contradições desta consciência, que neste nível elementar, é passiva.

A certeza sensível é uma apreensão imediata das coisas, sem reflexão, portanto, através dela o essencial é o existente. Como aponta Hegel, o “puro este” (sujeito) percebe o “puro isto” (objeto).

A consciência sensível simples é a certeza imediata de um objecto exterior. A expressão para a imediatidade de semelhante objecto é que ele é este; agora segundo o tempo; aqui segundo o espaço, cada um perfeitamente diferente de todos os outros e não determinado por meio de um outro. Mas tanto o agora como o aqui se esvanecem e se mostram como um outro, e o que permanece é apenas o universal, que contém em si a referência a outro e a mediação em si. (HEGEL, 1989, p. 92).

A consciência sensível ainda não reconhece as suas limitações, pois o enfrentamento das limitações requereria a perda de suas verdades (pretensas verdades que não são). A *Fenomenologia* representa a experiência da consciência conhecendo o mundo e conhecendo a si mesma ao mesmo tempo. Hegel procura, através da reconstrução deste caminho, apresentar a trajetória do conhecimento. A filosofia requer um processo de formação constante e Hegel não desconsidera neste caminho o senso comum, pois apesar da consciência natural ainda não discernir, ela já carrega traços de abstração, de elementos filosóficos. O senso comum é o saber não lapidado, não amadurecido, mas é o começo. A consciência sensível recorre constantemente a outro objeto, outra unidade, para tentar comprovar sua certeza, ela se amedronta em avançar, por isso sempre recua quando percebe suas limitações. Existe uma necessidade interna de iniciar o caminho da investigação, mas que precisa ser percebida e somente quando a consciência sensível é tocada, ela desperta para este percurso. Hegel salienta que o ponto de partida desta consciência percebente é o objeto como resultado da experiência anterior (mais amadurecida).

A consciência inicia o caminho de percepção do objeto como ele é verdadeiramente. A percepção ainda possui a mediação dos sentidos e está condicionada a eles, mas não como tinha a consciência sensível, que era meramente passiva, pois nesta etapa “As propriedades sensíveis estão imediatamente no sentimento, mas ao mesmo tempo são determinadas pela referência a outras, e mediadas.” (HEGEL, 1989, p. 93). Tanto o sujeito quanto o objeto apenas existem em relação com o diferente, com o outro, assim como a unidade não pode ser sem suas partes e as partes não podem ser sem a unidade. O objeto só é objeto porque tem uma fronteira que nega os demais objetos, para se afirmar como tal. A consciência sensível

pensava o objeto como imediato, mas ele possui uma série de mediações que precisam ser trabalhadas para que seja realmente compreendido.

O objeto é constituído pela universalidade das partes e pelo universal enquanto universal, sendo que “As mais universais determinações do entendimento são a singularidade da coisa, em que se contêm as propriedades, e a universalidade das mesmas, segundo a qual elas vão além da coisa singular e são independentes umas das outras.” (HEGEL, 1989, p. 93). Existem, portanto, dois universais a serem considerados: o universal das determinações inerentes ao objeto, pois cada partícula também contém em si o universal, e o que dá condição para que este outro universal seja. Hegel afirma ser o próprio sujeito o responsável por construir este universal do conceito do objeto.

A consciência percipiente ainda está no caminho do conhecimento, não é capaz de elaborar leis e conceitos, pois permanece condicionada pelos sentidos. Ela afirma que o objeto é, independente de ser percebido. As determinações múltiplas do objeto são ideias participantes de uma ideia maior, pois, segundo Hegel, ao mesmo tempo em que o universal de cada parte trabalha entre si na negação, eles também possuem uma relação necessária de composição, para que possam formar o universal enquanto universal do objeto. Não seria correto a consciência conceber o objeto nem como comunidade que exclui as diferenças nem como um total excludente (que desconhece as semelhanças entre elas), mas sim como um meio comunitário onde as múltiplas propriedades estão como universalidades sensíveis. É necessário, portanto, ao universal um meio que garanta a convivência de todas estas partes.

Estabelece-se assim a contradição seguinte: as propriedades, enquanto para si livres da singularidade da coisa e não interferindo umas nas outras, são matérias particulares, independentes, e a coisa é apenas o complexo universal que as engloba. Em contrapartida, na singularidade da coisa, a que inseparavelmente pertencem, a sua independência e o seu subsistir indiferente são negados, e apenas a coisa é o que para si subsiste. (HEGEL, 1989, p. 93).

A verdade, como afirma Hegel, está na síntese entre sujeito e objeto, mas a consciência, quando mergulhada ainda em suas limitações e contradições, oscila nesta busca por uma explicação da verdade do objeto, recorrendo sempre a um dos lados, ou do sujeito ou do objeto. Apenas quando a consciência não conceber mais o universal condicionado pelos sentidos, ela poderá admitir esta totalidade do universal.

Em vista desta oscilação, insere-se neste caminho mais um dilema. Se a consciência percipiente atribuir a compreensão das propriedades do objeto apenas ao sujeito existe um grande problema, pois os sentidos são diferentes entre os sujeitos. O objeto estaria sendo

esvaziado se fosse assim considerado, mas ele também não está apenas em si e para si, já que, como exposto anteriormente, o conceito para Hegel representa a união entre a compreensão do sujeito e do objeto. A coisa é una e múltipla, ela é um para si e também um para outro. Ela possui uma relação externa e interna, ao mesmo tempo de negação e de afirmação (de si e do outro), e tanto a unidade quanto a pluralidade são essenciais.

Cabe então à consciência a incumbência de assumir a unidade, e motivada por tal anseio ela introduz o enquanto, pois desta forma mantém as propriedades separadas e mantém a coisa como também. A coisa não é uma ou outra propriedade, mas é um “também”, ela é isto e também isto, ela é um idêntico que também é diferente, é um outro do outro. A consciência percipiente está amarrada nesta confusão, entre o que é essencial ou inessencial, entre o que é unidade ou multiplicidade, entre o objeto e o sujeito. Tal impasse, porém, será decifrado apenas no caminho de amadurecimento da consciência, quando puder vislumbrar que tais contrariedades na verdade não se separam, pois são idênticas e diferentes ao mesmo tempo, se complementam na constituição da coisa.

As duas determinações do objeto, o universal de suas propriedades singulares e o universal que as permite existir, parecem neste momento invalidarem-se mutuamente e “Visto que estas duas determinações são igualmente essenciais e ao mesmo tempo entre si opostas no mesmo objecto, nenhuma é a verdadeira, mas ab-rogam-se.” (HEGEL, 1989, p. 94). Segundo Hegel, por efeito da verdade do objeto ainda estar pautada na transitoriedade, a consciência admite diferentes verdades e a validade das coisas torna-se circunstancial, como o puro devir.

O objeto apresenta-se ao entendimento como fenômeno, ou seja, como aparência que mostra a essência. O fenômeno em Hegel é aparência e essência ao mesmo tempo. O fenômeno é a manifestação da essência, a exteriorização do interior, a externalidade da interioridade. Diferente de Kant, que concebia o fenômeno como “[...] o que percebemos estar num objeto de acordo com as nossas formas de sensibilidade e entendimento [...]”, Hegel emprega o termo para referir-se à essência que se revela totalmente e não conserva nada oculto (INWOOD, 1997, p. 51-52). A aparência, portanto, é utilizada aqui como a aparição da própria essência. A consciência ainda incapaz de abstrair as partículas do objeto, não percebe o fenômeno.

O objeto é composto por duas forças: a força que ampara o todo e a força de cada uma de suas partes, que faz com que este objeto esteja mudando permanentemente (aparecendo e desaparecendo). “O íntimo das coisas é o que nelas é, por um lado, livre do fenômeno mas, por outro, a ele referido por meio do seu conceito. O interior é, pois, α) a força simples, que β) passa para o ser determinado; a exteriorização da força.” (HEGEL, 1989, p.

94). A força é o exteriorizar-se mutável, que também vai deixando de ser, pois as duas forças constituintes do objeto, em um jogo de atração e repulsão, fazem com que ele se recrie constantemente.

O entendimento transforma a essência em uma lei, a lei da força ou a lei do fenômeno, como a esta Hegel se refere em seus escritos posteriores da *Propedêutica*. “A força tem, pois, em si mesma a diferença, não porém como multiplicidade sensível, mas como uma diferença interna; esta é antes de mais a lei da força.” (HEGEL, 1989, p. 94). O pensamento hegeliano que diz respeito à força possui notória influência da teoria de Leibniz, que afirma todo objeto ter mônada, mesmo a pedra. Provavelmente vem daqui o conceito de força, como se cada ser expressasse a partir de sua interioridade, a sua exterioridade.

A força é a mediadora entre o interno e o entendimento, e o entendimento transforma esta força em uma lei, ainda no intuito de negar o contingente. “A lei da força é a cópia universal quieta do fenômeno e expressa, sem dúvida, uma relação necessária dos seus dois lados diferentes [...]” (HEGEL, 1989, p. 95). Com a expressão “cópia quieta do fenômeno”, Hegel expressa o desejo do entendimento de captar a imobilidade do objeto, e o fenômeno é a mediação do entendimento para se chegar ao interior e transformar este interior em lei. As duas forças (força solicitada e força solicitante) do objeto, porém, são inseparáveis, elas aparecem apenas no nível da explicação. O entendimento, segundo Hegel, é capaz de acessar este fenômeno, este interior da coisa, do objeto.

Apenas nesta terceira fase da consciência, a do entendimento, ela está totalmente amadurecida para iniciar o caminho da efetividade da razão. A consciência concebente (pois é capaz de conceber, elaborar e criar) tem o objeto como universal, mas não mais condicionado pelo sentido. O entendimento abarca, além do objeto que está posto, o reconhecimento mediante seu deslocamento no espaço e suas transformações no decorrer do tempo. O entendimento separa os atributos particulares do objeto, o que faz com que ele o identifique, independente de estar em outro momento, outro “agora” e outro “aqui”. A consciência concebente compreende que o objeto deixa de ser, torna-se outro, mas permanece o mesmo. O entendimento ainda não é um conhecimento, mas é uma parte necessária para se alcançar o conhecimento. A ideia ou o conceito adequado, que representa a finalidade do conhecimento, é para Hegel a “[...] unidade do conceito e da realidade, o conceito enquanto determina a sua realidade, ou a realidade efectiva que é como deve ser e engloba o seu próprio conceito.” (HEGEL, 1989, p. 154).

Hegel critica a lei da ciência que não admite o jogo de forças presente no interior do objeto. Segundo o filósofo, embora a ciência trabalhe com conceitos, leis e abstrações, ela

ainda possui um limite, pois quer fixar a lei, quer afasta-la das contingências. A ciência procura uma lei necessária e Hegel afirma a ciência como um necessário dentro do contingente. A filosofia, ao contrário, trabalha com esta dialética, o contínuo descontínuo. A nova experiência da consciência apresentada por Hegel é a consciência que elabora, que não se contenta apenas em dizer o que o objeto é.

A consciência, ao transformar o jogo de forças em lei, exclui do objeto as mediações, as contingências. O entendimento faz o processo correto, mas se descuida quando se esquece de como chegou até a lei, que foi justamente este transitar entre necessário e contingente, entre permanente e não permanente que possibilitou a condição de apropriar-se do objeto. Ao refletir sobre o objeto, a consciência concebente reflete sobre ela mesma, ela percebe que não é possível estar separada do objeto.

A consciência que tem por objecto apenas um tal diferente, que não o é, abandonou assim a espécie de objectos de que até agora se falou. Com efeito, estes eram para ela algo de estranho dela distinto; mas, ao ter por objecto o diferente, que não é diferente algum, remove a sua diferença do objecto, ou tem-se a si mesma como objecto. (HEGEL, 1989, p. 95).

Na teoria hegeliana, pensar o objeto é pensar sobre o próprio sujeito, e o entendimento persevera no caminho que busca superar esta lacuna. Em suas anotações de 1809 sobre o Entendimento, Hegel deixa mais evidente a que se pretende este caminho, quando afirma que “Quando a consciência tem por objecto o interior, tem por objecto o pensamento, ou seja, igualmente a sua própria reflexão ou forma e, por conseguinte, em geral a si mesma.” (HEGEL, 1989, p. 143).

2.3.2. A Autoconsciência

A autoconsciência representa, segundo Hegel, a expressão do puro eu, isento de qualquer conteúdo externo, pois é o momento em que ela considera a si mesma como objeto exteriorizado do seu próprio saber investigativo, e não depende mais de qualquer outro ser determinado. Existe um duplo movimento executado pela autoconsciência em sua expressão ativa, sendo o primeiro o de colocar-se como parte objetiva do desejo de conhecer e o segundo o de suprimir qualquer autoridade dos demais objetos, considerando-se a si mesma como partícipe do mundo a ser conhecido. Partindo deste prévio esclarecimento, o filósofo percorre em suas anotações as três etapas que serão produzidas pela autoconsciência a partir

deste reconhecimento: a) a apetência; b) a relação de dominação e servidão e c) a autoconsciência universal.

A consciência está buscando uma afirmação de si tal como ela é, sendo que qualquer diferença relativa a si mesma que seja à sua frente colocada, passa a ser considerada como uma necessidade. Mas a autoconsciência, que é ativa, produz alguns momentos de alteridade, de mudanças na sua própria identidade, que incomodam o primeiro parecer formulado, o de ser ela mesma e de não ser-outro. A reação da consciência a este desconforto provocado é o que Hegel chama de impulso. A prática desempenhada pela apetência (gerada pelo impulso) é a de suprimir esta alteridade do objeto, que é a própria consciência, transformando-o em algo privado de qualquer tendência subjetiva, para que desta forma, seja acomodado ao desejo da autoconsciência, de ser apenas para-si.

A autoconsciência, porém, se depara neste percurso do (auto) conhecimento com outras autoconsciências, e quando isto acontece, elas não podem ser vistas como simples objetos externos, mas como outras de si mesma. Ao mesmo tempo em que a autoconsciência se mostra determinada em si, como algo singular e dotado de liberdade, e quer assim ser considerada, ela também percebe nas outras autoconsciências as mesmas características que, por serem idênticas às suas, lutam ao mesmo tempo pelo seu auto reconhecimento. Todo este trabalho empreendido pela consciência necessita ser confirmado por outra como possível de ser desempenhado apenas pela sua condição de liberdade, e Hegel destaca este momento como imprescindível ao mútuo reconhecimento das autoconsciências.

A relação de dominação e servidão entre as autoconsciências é construída não em decorrência de quaisquer diferenças entre suas determinações naturais, mas de sua ligação com a perspectiva da liberdade. Enquanto uma delas se reconhece como ser livre a partir de sua capacidade de exteriorizar-se na natureza, a outra assenta a sua liberdade em sua própria essência de ser livre de quaisquer determinidades. A autoconsciência que prefere sua representação externa no mundo (existência) ao seu caráter singular de liberdade (independência) é aquela que se posiciona na condição da obediência. A liberdade constituída na ideia de existência, que sempre busca a confirmação de sua identidade em outro si, se enfraquece diante da consciência que se considera livre perante a afirmação de sua própria identidade, superando a necessidade de que outros si se apresentem.

Hegel expõe em suas anotações a dubiedade da condição de servidão da consciência, já que, ao mesmo tempo em que ela se aliena, quando deposita em outra consciência a autoridade de reconhecer sua condição de liberdade, a consciência, ao mesmo tempo, produz a moldagem de suas próprias determinações através do trabalho, e faz desta capacidade de

transformar a natureza (a única possibilidade de superação que ela acessa) a sua condição de reconhecimento de si. Esta atividade positiva da consciência (que atende não a uma vontade meramente particular, mas uma vontade comum) amedronta aquela que até pouco tempo julgava-se senhora de si, pois enquanto se ocupava de intuir a si mesma, não reconheceu na outra autoconsciência a sua condição de também liberdade.

A autoconsciência atinge o seu momento universal apenas quando abdica de sua vontade individual, de reconhecer-se exclusivamente a partir de si mesma. De acordo com Hegel, a universalidade da autoconsciência se constitui no reflexo de sua pura identidade perante as demais, e no auto reconhecimento de sua essencialidade entre todas as outras que compõem a totalidade. É a consciência que se reconhece, mas que também reconhece a outra que se apresenta diante de si.

2.3.3. A Razão

A razão, para Hegel, representa o momento do ápice da maturidade da consciência e, apesar de tal relevância no caminho que até agora estava desvelando-se, ela é demonstrada de maneira bastante concisa na *Propedêutica*. Uma das hipóteses elaboradas é a escolha do filósofo por não trabalhar em profundidade a complexidade inerente a este tema, devido a etapa de ensino no qual estava inserido.

Hegel aponta em suas anotações que, somente quando atinge este grau evolutivo, a consciência é capaz de unificar as esferas envolvidas no caminho do pensamento, que estiveram todo este tempo contrapostas, o sujeito e o objeto. Aquele que pensa e reflete não mais se diferencia do que é investigado. A verdade da coisa está expressa pelo conceito que se conhece, que é acessado pela consciência, e ademais, por ela é intimamente apreendido. Aquilo sobre o qual a consciência estava desde o início debruçada em seu esforço, a partir de agora é parte constituinte de si e do seu próprio pensamento.

2.4. Enciclopédia Filosófica para a Classe Superior (1808)

Para os estudos do último ano do *Gymnasium* Hegel propõe a Enciclopédia Filosófica²⁸, que como ele mesmo define “[...] a ciência da necessária conexão determinada mediante o conceito e da procedência filosófica dos conceitos e proposições fundamentais da

²⁸ As anotações sobre o ensino da Enciclopédia Filosófica para a Classe Superior estão apresentadas entre as páginas 13 e 84 da *Propedêutica*.

ciência.” (HEGEL, 1989, p. 16). O objeto da ciência que residir apenas no fator empírico, segundo Hegel, não está contido na filosofia, mas apenas o que estiver fundamentado na razão, sendo o objetivo maior da ciência buscar a demonstração racional para aquilo que até então só se conhece empiricamente.

Hegel afirma ainda, na introdução de seus planejamentos, que as ciências não são conhecimentos estáticos e podem mover-se tanto às evoluções na representação do objeto quanto em sua fundamentação a partir da compreensão de outros pontos de vista universais. Em suas anotações da *Propedêutica* sobre a Enciclopédia ele retoma a diferenciação promovida nos anos anteriores (distribuída entre as diversas lições) entre a Lógica, a Ciência da Natureza e a Ciência do Espírito²⁹. Enquanto a Lógica pode ser definida como a ciência dos conceitos puros, as outras duas subdivisões da ciência constituem a ideia como determinação externa, como constituição real ou, como Hegel define, a “ciência aplicada”.

2.4.1. Lógica

Na sequência destas anotações introdutórias Hegel inicia uma retomada dos principais conceitos já trabalhados nos estudos anteriores sobre a ciência da Lógica, que pressupõe o entendimento e a razão a partir de uma já alcançada autoconsciência. Além disso, a Lógica considera em seu conteúdo a consciência especulativa das coisas, ou seja, aquela que examina a essência do objeto enquanto união entre a sua natureza e a razão que o investiga. Neste momento vale salientar que a consciência já percorreu o seu caminho fenomenológico e teleológico, pois é resultado do retorno ao objeto após a sua exteriorização e das mediações dialéticas que empreendera nesta trajetória.

A ciência da Lógica é dividida na *Propedêutica* em a) lógica ontológica; b) lógica subjetiva e c) doutrina das ideias³⁰. Na lógica ontológica o Ser é definido a partir de seus aspectos qualitativo, quantitativo e infinito. Na qualidade do Ser, Hegel destaca primeiramente a sua indeterminidade (Ser), a sua vacuidade como o princípio da ciência; seguido pelo momento de coincidência entre o não-ser com relação a outro, mas que tem por referência si mesmo (Ser Determinado) e o momento de desigualdade consigo mesmo, de negação de si através da natureza, que é algo de externo e, portanto, estranho a si (Mudança).

²⁹ Sua obra *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* é publicada em três volumes, sendo estes A Ciência da Lógica, A Filosofia da Natureza e a Filosofia do Espírito.

³⁰ Na obra *Ciência da Lógica* esta divisão é apresentada em Doutrina do Ser, Doutrina da Essência e Doutrina do Conceito.

Na quantidade, Hegel aponta para a distinção do Ser consigo mesmo (Ser-para-si) e para a negatividade como limite indiferente (Quantum), que ainda é indiferente por não ser reconhecido pelo Ser, que se compara por enquanto apenas consigo mesmo, e que pode ser estendida na medida em que é superada. A infinidade do Ser, terceiro aspecto descrito pelo filósofo, refere-se à determinidade posicionada pela autodeterminação, ou seja, “o limite que não é limite algum”. Um limite que existe, mas que pode ser a qualquer momento estendido, modificado e, portanto, tornar-se infinito.

A Essência, em seu conceito na lógica ontológica, pode ser compreendida como a concentração entre a determinação externa do objeto e a sua determinação interna (autodeterminação). Já a Proposição da essência é formada, segundo Hegel, por momentos que englobam tanto a matéria pura (igualdade consigo mesmo) quanto a forma pura (diferença pura) do objeto. Esta diferença, porém, ainda sendo aquela que se engendra a partir de si mesmo, e não em relação a outro.

A Essência é inserida, ainda nas anotações de Hegel, pelo viés de três aspectos, sendo o primeiro a interação recíproca entre suas partes e o todo que as engloba. As partes e o todo da essência são, ao mesmo tempo, geradores e constituintes de si, coexistem e são determinadas a partir de uma relação de interdependência. O segundo aspecto é o da sua exteriorização a partir da força, imanente ao fundamento da unidade que envolve as partes, sendo ela independente de qualquer materialidade. O que liberta a força não é, portanto, algo que esteja contido na exteriorização de suas determinações, mas qualquer atividade que porventura, a solicite. O terceiro e último é o da sua auto identidade como fundamento incondicionado (interior) e representação (exterior) de si.

Nos apontamentos da *Propedêutica*, a Realidade Efetiva é representada por Hegel como sendo o momento de união entre o ser determinado e de suas potencialidades, realizado a partir de uma elaborada relação interna de afirmação e reconhecimento de si. A substância move ela mesma para os seus acidentes, criando uma relação causal dela para com o seu idêntico, e gerando assim um efeito que é, ao mesmo tempo, causa.

Na lógica subjetiva, item seguinte, Hegel retoma os conceitos inseridos em suas anotações da Lógica para a Classe Inferior, no período de introdução à Lógica, e também nos estudos da Classe Média, que empreendera com muitos detalhes e explicações adicionais quando comparado ao que trouxera para o primeiro ano de estudos do ensino médio. O conceito, o juízo em suas três categorias e o silogismo são mencionados novamente, antes de adentrar ao conteúdo da terceira parte da Lógica, não trabalhada com a Classe Média, a Doutrina das Ideias.

A ideia, conforme Hegel apresenta na *Propedêutica*, é a correspondência entre o ser determinado e o conceito que se forma a partir dele. A ideia é “[...] em parte, vida, em parte conhecimento, em parte ciência.” (HEGEL, 1989, p. 40). A Ideia da Vida parte da unidade indissolúvel do ser determinado, onde as partes são partes apenas enquanto pertencem ao todo. A vida, por ser unidade ativa, participa de a) momentos de pura exterioridade; de b) reações aos estímulos externos que lhe são manifestados e de c) reprodução de si, que seria o retorno a si a partir de uma criação exterior. Além disso, pertence ao processo da vida um triplo movimento: a) o da configuração de si mesma que anseia conservar cada uma de suas partes orgânicas, para que assim, possa ser conservada mutuamente a sua individualidade; b) o da sua autoconservação subjetiva (ativa) perante sua natureza inorgânica (passiva) e c) o da conservação do gênero, através de sua relação com outro orgânico a si idêntico.

A Ideia do Conhecer é a representação de um objeto tal qual ele é exposto pelo seu conceito, que compreende a unidade de suas determinações, e que através da ideia, torna-se factível ao pensamento. Para Hegel, o estágio mais avançado da ideia, que é a Ideia Absoluta ou, o Saber, está desvinculado a qualquer forma exterior, pois a unidade positiva (Absoluto) resulta da dialética das determinações do entendimento internalizadas em uma unidade. O conhecimento desta totalidade requer, portanto, a percepção da subsistência e da coexistência de suas diversas determinações reais.

2.4.2. Ciência da Natureza

Na introdução da segunda parte da Enciclopédia, a da Ciência da Natureza, Hegel define a natureza como sendo a “[...] Ideia absoluta na forma do ser-outro [...]” (HEGEL, 1989, p. 44). A natureza representa a objetividade do exterior indiferente à essência, ela traz consigo os mesmos momentos de realização que serão depois atravessados pelo espírito, é a concretização do devir do espírito. A Ciência da Natureza contempla, segundo Hegel, a) a matemática; b) a física (mecânica e física do inorgânico) e c) a ciência da natureza orgânica.

Hegel inicia suas anotações sobre a matemática com a explicação das noções de “espaço e tempo”, como sendo abstrações da ilimitada continuidade (do puro devir) do ser-fora-de-si, podendo ser representadas, portanto, apenas em suas determinações perante os momentos do conceito, ou de sua determinação, a que ele denomina como as dimensões do tempo e do espaço. As dimensões do espaço, objeto de estudos da geometria (ciência sintética), seriam distinções determinadas apenas em comparação quantitativa a um objeto posterior, e não teriam, portanto, para Hegel, qualquer determinação precedente. As

dimensões do espaço, enquanto expressas em uma figura real, podem ser representadas intuitivamente. Já as dimensões do tempo (passado, futuro e presente) não podem ser retratadas como elemento sintético de um todo, mas constituem o objeto de estudos da aritmética (ciência analítica), enquanto representações na análise da grandeza infinita do tempo, do “devir inquieto”. As duas ciências matemáticas, aponta Hegel, ocupam-se de estudos das grandezas ilimitadas da natureza e podem ser organizadas apenas quando estão comparadas, em experiência, com a última relação de valor apresentado.

Na física mecânica Hegel conceitua, a partir da universalidade dos termos, os seus objetos de estudo essenciais e as relações por estes empreendidas durante o processo da constituição científica: a matéria, o átomo, a gravidade, o corpo, o movimento e a massa. O filósofo insere nas primeiras considerações acerca da física do inorgânico a definição da luz, como sendo o momento de “individualização e particularização da matéria”, mas como algo que independe de qualquer existência da matéria, pois apenas passa de sua imediatidade para sua reflexão quando incide na substância³¹. Os três momentos do ser determinado exteriorizado na natureza física, segundo Hegel, são: o magnetismo, a realização (como eletricidade) e o processo químico.

Em suas anotações explicativas sobre a física do orgânico, Hegel a decompõe a partir dos objetos específicos de estudo interessados a cada ramificação desta ciência, que percorrem um caminho do plano mais abrangente ao mais restrito. O desencadeamento das ciências se move da geologia e suas subdivisões (geognosia, orictognosia e mineralogia) à medicina, que Hegel define como “A ciência da enfermidade e da sua cura [...]” (HEGEL, 1989, p. 54). A natureza vegetal e a natureza animal, por considerarem diferentes tipos de força interna e de capacidade de individualização, possuem áreas específicas de investigação científica. As plantas, afirma Hegel, apesar de representarem o início do processo subjetivo do ser orgânico, ainda não são capazes de produzir qualquer sentimento e estão restritas a dividirem-se através do processo de fecundação. Já na natureza animal são mais complexas as relações entre a individualidade das partes e a manutenção do todo, exigindo assim, uma competência maior de análise dos seus graus e instâncias de desenvolvimento.

Para encerrar as explicações sobre a Ciência da Natureza, Hegel define dois conceitos inerentes à natureza animal, o sentimento e a doença. O estado de doença, segundo o filósofo, é a condição estabelecida de interrupção da função orgânica, quando se instala no

³¹ O conceito da luz refletida pode ser retomado posteriormente, quando Hegel estabelece o processo de reflexão mental, pois quando refletimos sobre um objeto “[...] não o deixamos como é ou avançamos simplesmente através de suas várias qualidades e quantidades [...]” (INWOOD, 1997, p. 351).

processo de individualização do organismo, uma potência incapaz de ser superada e que impede a fluidez do todo. O sentimento, próprio do animal, realiza-se na “unidade da vida”, pois é no seu assentamento que ele encontra o significado de sua determinação. O sentimento se assenta no uno, pois ainda não refletiu no objeto suas determinações perante o seu conteúdo, o compreende como algo simples, unificado.

2.4.3. Ciência do Espírito

A Ciência do Espírito é a que abarca a maior parte das anotações de Hegel na Enciclopédia, e é analisada a partir de três propriedades: a) o espírito no seu conceito; b) o espírito prático e c) o espírito na sua representação pura. O espírito, como aponta o filósofo, é a superação integral de todos os momentos orgânicos, e se relaciona apenas consigo mesmo e com suas próprias determinações. Nos apontamentos registrados na *Propedêutica*, ele deve ser observado a partir de três especificidades, como objeto da 1. A Antropologia, que estuda a sua conexão e dependência das afecções dos outros corpos orgânicos; da 2. A Fenomenologia, que compreende o espírito como consciência, que se faz sujeito perante qualquer outro objeto e da 3. A Psicologia, que o interpreta apenas a partir de suas determinações internas e de sua atividade perante elas.

O movimento da representação é a elevação do sentimento, empreendida pelo espírito, ou seja, uma evolução da sua primeira consideração a uma forma mais elaborada, que separa o objeto do sujeito, antes pelo sentimento considerados como um só. Os níveis da representação, como esclarece Hegel, são os da recordação, da imaginação e da memória. Todo o caminho de representação do objeto começaria pela intuição, que segundo o filósofo, é o contato imediato do sujeito com o objeto, emoldurado na quietude das formas universais do espaço e do tempo. A atitude intuitiva se dirige imediatamente ao objeto, mas absorve apenas o presente do objeto, pois constitui para Hegel, um veículo inferior para a concepção e o pensamento³². Esta apreensão passada e recolhida no interior do sujeito, transformada em imagem, quando isenta da sua conexão com o espaço e o tempo e suscitada no presente, é a recordação.

A imaginação, segundo Hegel, é a reprodução da imagem captada pela intuição, ou seja, quando se recorda algo, as duas atividades da representação (intuição e imaginação)

³² “A intuição sensorial, no entender de Hegel, envolve a transformação do que é sentido [...] num objeto externo [...]. A arte apresenta o absoluto na forma de intuição sensorial, em contraste com a concepção [...], na forma de religião, e com o pensamento, na forma de filosofia.” (INWOOD, 1997, p. 241).

estão reunidas. A primeira delas fazendo reviver a imagem que foi apreendida no passado e a outra a atualizando no presente. A imaginação, além de libertar a intuição em imagem, é ativa também quando produz conexões entre as diferentes representações intuídas, e pelo seu caráter produtivo e criativo, pode oferecer distintas conexões para a consciência, como por exemplo, no sono e na enfermidade, como menciona Hegel. Para explicitar estas possíveis ocorrências desviantes da imaginação, o filósofo discorre a respeito dos sonhos, do sonambulismo e da loucura. E para encerrar seus esclarecimentos sobre a imaginação, Hegel acrescenta algumas linhas ao que ele se refere como sendo a mais elaborada de suas formas, a imaginação produtiva, ou a fantasia poética. Ela é assim considerada por remover “[...] as circunstâncias contingentes e arbitrárias do ser determinado [...]” e acentuar “[...] o íntimo e o essencial do mesmo [...].” (HEGEL, 1989, p. 64).

À memória, Hegel concede a função de mediar a conexão entre a intuição e a representação, e é deste nível que surge a capacidade da linguagem, um dos conceitos hegelianos mais associados à culturalização e presente em quase todas as suas obras. A palavra vivifica a imagem, é através da forma oferecida pela linguagem, que todos os demais pensamentos podem ser elevados e por tudo isto é, segundo Hegel, “[...] o supremo poder entre os homens.” (HEGEL, 1989, p. 66).

O pensar, atividade do espírito sequente à representação, é descrito a partir de três estágios: o entendimento, o juízo e o pensar racional. O entendimento, mesmo sendo a mais simples das capacidades de distinção das determinações do objeto, já pode distinguir o essencial do inessencial e reconhecer sua lei³³. O juízo se encarrega de emitir referências entre o que foi apreendido pelo entendimento e a universalidade do conceito. O ato da reflexão, ou de ir além das determinações gerais apresentadas e a capacidade de pensar dialeticamente estão contidas na faculdade de julgar. Hegel atribui a capacidade de discernimento como resultância do juízo, que, como ele descreve consiste em “[...] apreender as diferenças que não residem na superfície e em advertir, por meio da reflexão, relações mais sutis ou mais profundas.” (HEGEL, 1989, p. 69).

Quando se pensa racionalmente (termos que podem parecer redundantes, mas que para Hegel não são idênticos), o questionamento não se volta mais apenas para aquilo que, como universal se apresenta ao sujeito, mas se direciona aos fundamentos das coisas. Além disso, a razão considera o puro dialético, que não está baseado na comparação de dois

³³ A explicação do por que o entendimento transforma a essência do objeto em lei está na página 45 deste trabalho, no comentário sobre o caminho da consciência em geral.

predicados diversos e comparados entre si, mas nas diferenças contidas no interior do concernimento da própria atividade intelectual.

Após as formulações nas quais o espírito em seu conceito esteve envolvido, surge a necessidade de sua determinação real, operada pelo espírito prático. A vontade livre é o que direciona o espírito a sair de sua determinidade, e a querer buscar a transposição externa de suas representações, anteriormente apenas interiorizadas. Hegel adverte que o espírito, quando conduzido ainda apenas pelo sentimento prático, é confuso e imprevisível, pois considera as leis práticas, jurídicas e morais em sua simples externalidade, alheia a qualquer reflexão. Quando diminuto a este estágio, da não liberdade, pode ser facilmente regulado pelo desejo e pelo impulso. O espírito que se eleva à condição de liberdade, desamarrado da contingência subjetiva, é aquele que busca a universalidade.

O direito, a moralidade e o Estado são as esferas que, segundo Hegel, simbolizam a realização deste espírito consciente de si e do mundo. O direito, já pormenorizado nos estudos da Doutrina do Direito, dos Deveres e da Religião para a Classe Inferior, considera a pessoa como abstraída de sua subjetividade, ou seja, como passível de ser igualada a qualquer outra, independente de suas condições momentaneamente determinantes. A propriedade, como condição externa do direito e da liberdade, e todas as operações a que ela pode ser incluída, é novamente citada por Hegel, assim como a inalienabilidade de tudo o que pertence à liberdade da pessoa, como a razão e a personalidade.

O dever, conteúdo primordial da moralidade, não é simples fato de cumprir um mandamento ou determinada lei, mas é antes de mais, ação de considerar a livre subjetividade de cada uma das particularidades circundantes. Os conteúdos dos deveres, ou da moralidade, são aqueles capazes de garantir (assim como de destruir) as relações humanas, sejam estas as concebidas a partir da correspondência do ser consigo mesmo, com a família ou com os outros. Abre-se um espaço para salientar que Hegel destaca a *Bildung* como participante da relação de intimidade do sujeito que busca “[...] ajustar-se à sua essência espiritual universal [...]” (HEGEL, 1989, p. 77).

O Estado, na concepção hegeliana, não é meramente um aglomerado de liberdades particulares, mas é a realização da unidade do espírito constituída em sua universalidade, e só pode ser assim considerado quando atinge a perfeita conciliação entre a totalidade da razão e a correspondência das disposições individuais. Hegel define a história como a articulação feita a partir da existência e da organização elaborada pelo espírito de um povo e de suas relações externas, e a história filosófica considera o “espírito universal do mundo” enquanto

entrelaçamento das histórias das nações e de suas manifestações substanciais na totalidade do mundo.

O espírito, em sua representação pura, pode ser experienciado, segundo Hegel, apenas na arte e na religião. A arte implica necessariamente, a individualidade do espírito por si mesmo representada, assim como a superação de quaisquer determinações contingentes que o possa transformar. O principal objetivo da arte e da estética, afirma o filósofo, não é a imitação da natureza, já que desta maneira ela estaria sujeita a uma determinação externa, um objeto da natureza, mas é a representação do que é belo, capaz de ser propiciada pela ideia em seu estado de absoluta liberdade.

A religião e a ciência, para Hegel, constituem os maiores níveis evolutivos que o espírito pode alcançar³⁴. A religião representa o espírito absoluto não apenas para a intuição, mas também para o pensamento e a ciência é o conhecimento não espiritual, mas conceitual deste espírito absoluto. Uma dupla movimentação que pretende a unidade, aquela proporcionada pela religião, entre o indivíduo e o saber absoluto de Deus e a promovida pela ciência, a do saber consigo mesmo.

Toda a arquitetura do conjunto de conteúdos trazida por Hegel será, no próximo capítulo, ponderada às atuais orientações curriculares para o ensino da filosofia na etapa do ensino médio. Não se pretende com tal averiguação negligenciar a real dimensão do presente contexto escolar (principalmente do ensino público), mas intenta-se motivar uma discussão substancial ao que poderia ser pensado e pesado quando elaboradas as estratégias de alcance do ensino integral, a que se propõe a textualidade dos projetos públicos vigentes.

³⁴ Em razão desta elevada concepção, a Doutrina da Religião é inserida no conteúdo programático de Hegel apenas na Classe Média e Superior, ocupando um espaço apenas introdutório nos estudos da Classe Inferior.

3. APROXIMAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DE HEGEL E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS VIGENTES

3.1. As Diretrizes Educacionais Vigentes

A inclinação ao questionamento sobre a própria individualidade e sobre o mundo é característica própria da juventude. No decorrer da prática docente, porém, percebe-se que a maior parte destas interrogações se assenta em discussões do senso comum, reservando ao interesse por questões universais uma parcela ínfima. Pouco se quer ponderar com esta observação sobre os motivos pelos quais tal situação é gerada, mas é perceptível que a disciplina de filosofia, pelas questões que é capaz de abarcar e introduzir neste cotidiano, é motivo de curiosidade inicial para o ensino médio. A ausência da disciplina nos anos anteriores, do ensino fundamental, causa de fato consequências contraditórias. Uma delas é a insuficiência no espaço de tempo dedicado aos estudos da filosofia no ensino médio que, como Hegel descreve, é a “[...] ciência do fundamento absoluto das coisas [...]”. (HEGEL, 1989, p. 160). A problematização das investigações filosóficas decorrente do despertar de uma consciência científica amadurecida, demandaria a dedicação a um período mais amplo de estudos. A outra é certamente a novidade que desperta nos alunos a fagulha do interesse, já que a filosofia por vezes é pronunciada como algo quase impossível de acessar. Participa da função docente a atitude de enxergar tal movimento como edificante ao processo de formação dos alunos e de construção junto a eles, do despertar filosófico.

Identificar as perspectivas da realidade, compreender os diversos elementos envolvidos no emaranhado social, problematizar estes elementos através do diálogo com conceitos universais e propor criticamente possibilidades de concepção e de intervenção na prática social, são competências atribuídas às responsabilidades das ciências humanas e sociais nas orientações curriculares nacionais. Nas diretrizes é prevista a utilização de diferentes materiais e metodologias no alcance do eixo central da reflexão sobre o (re) conhecimento de si e do outro como modo de enfrentar desafios, vislumbrar possibilidades de conciliação e formular propostas e soluções para os conflitos inerentes ao convívio social.

[...] a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições. (BNCC, 2018, p. 548-549).

As competências mínimas obrigatórias para o ensino médio, previstas na Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, por diversas vezes contempla o enfrentamento aos desafios da sociedade contemporânea, através da formação integral do aluno. Tal processo formativo contempla a mediação da instituição escolar nos aspectos essenciais ao convívio em uma sociedade justa, democrática e inclusiva, e como forma de nortear as ações a serem desenvolvidas, estabelece para cada uma das quatro áreas de conhecimento³⁵ previstas no documento um conjunto de conteúdos essenciais a serem trabalhados.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as categorias fundantes que estão acima e, portanto, norteiam os conteúdos contemplados nas orientações, buscam reunir nos diferentes componentes curriculares³⁶ objetos de estudo que possam dialogar no decorrer do processo formativo do aluno. As categorias compreendidas pela área em questão são: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas. (BNCC, 2018, p. 550).

As diretrizes do documento coadunam com o caráter social e político elaborado nas discussões atuais sobre a formação escolar e orientam, principalmente em seus objetivos norteadores para a área das ciências humanas e sociais, sobre a importância do desenvolvimento da capacidade de simbolização e abstração. Tais ensinamentos permitiriam ao aluno do ensino médio compreender a si mesmo, ao outro e o meio social em que se vive, para que, diante das diferentes manifestações culturais e sociais observadas, possa perceber-se como indivíduo ativo e transformador da própria realidade.

³⁵ 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

³⁶ Filosofia, geografia, história e sociologia.

Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais. (BNCC, 2018, p. 553).

O processo de formação da consciência para o reconhecimento do eu como ser singular, em constante relação com a sociedade em que outros indivíduos também se afirmam em suas liberdades, está incluído nas orientações da BNCC. Reconhece-se no documento a necessidade de se compreender indivíduo e sociedade como categorias que se complementam dentro do conjunto ético, pois o agir neste complexo social é pautado pelas diferenças e equivalências reveladas pela investigação desta coexistência. Tal busca só pode ser iniciada por indivíduos que sejam tocados e estimulados a este caminho, o que se acredita ser um dos princípios que norteiam este trabalho.

As disposições da base nacional comum observam também a necessidade de desenvolver nos alunos desta etapa de ensino a criticidade observativa, para que, dotados da capacidade de selecionar entre os diversos meios investigativos aqueles passíveis de confiabilidade, possam decidir por quais mediações a complexidade da realidade poderá ser mais bem analisada.

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BNCC, 2018, p. 547).

A oportunidade para que se percebam e sintam-se valorizados como seres autônomos em sua capacidade precisa ser criada e permitida, portanto, aos alunos. Observa-se no documento que o incentivo ao protagonismo juvenil somente pode ser construído diante da disposição de espaços que permitam o contato, a discussão e o entendimento das diferentes linguagens, entre elas, a artística. Não somente as ciências humanas e sociais, mas a integração com as demais áreas deve propiciar o contato e a mobilização destas diversas linguagens para o processo de compreensão do meio social, mediante o reconhecimento do eu e do outro como seres integrados em um âmbito maior. Dá-se aqui a importância de que os conteúdos sejam organizados em coletividade, promovendo um ambiente mais favorável ao que se espera da educação, a formação integral dos alunos.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 35, reforça similarmente, como uma das finalidades para a etapa final da educação básica “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Mas na prática docente, nota-se que ainda é reservada uma parte insuficiente para o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre as formas de compreender a si próprio como um ser orgânico e integrado à totalidade. A articulação entre as diversas disciplinas que se ocupam com questões éticas, políticas, sociais e estéticas é promovida ainda de maneira inconvincente, ficando restrita a determinados momentos, o que complexifica a atividade docente quando o interesse é de incentivar a expansão de um saber criativo, autônomo e responsável.

O que se observa neste momento de implementação da base nacional comum é o acúmulo de mais fragmentações nesta etapa final da educação básica, demandando tanto dos alunos quanto dos professores o desempenho de atribuições que extrapolam o cabível. Um longo caminho de adaptações se mostra à frente, porém a ausência de toda a estrutura escolar³⁷ prevista no documento e do oferecimento de formações profissionais que contemplem a realidade das instituições públicas, demonstra no mínimo traços de negligência no que concerne ao poder público. A composição de diferentes espaços de diálogo na formação escolar, que possam proporcionar o acesso e a construção de um saber orientado pelas diversas linguagens mencionadas, é realizada nas instituições públicas de maneira improvisada, ficando a cargo dos docentes o planejamento, a elaboração e a execução. As metodologias empregadas nas aulas ficam, portanto, restritas à estrutura possível.

Acrescenta-se a esta conjectura, a dificuldade em conservar as especificidades da filosofia nos conjuntos propostos pela nova organização curricular de Mato Grosso do Sul. Além da perda histórica-sequencial que os conteúdos oferecem, soma-se ainda o impasse na elaboração coletiva das referências e práticas a serem utilizadas no trabalho em sala, pois com a exceção das escolas de autoria³⁸, as instituições escolares estaduais não promovem intervalos que possibilitem este planejamento conjunto.

Porém, torna-se importante acrescentar nesta contextualização a descrição da parte diversificada, prevista no documento da base nacional, com a inserção das Unidades

³⁷ O documento prevê a criação de situações de trabalho mais colaborativas, através da organização de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística. (BRASIL, 2018, p. 472).

³⁸ Denominação utilizada para as escolas que oferecem estudo em tempo integral no estado de Mato Grosso do Sul e que, em 2022, representam 38% do total das escolas da rede estadual. Dados retirados de matéria divulgada pela Secretaria Estadual de Educação, disponível em: <https://bityli.com/axaRs>. Acesso em 14/09/2022.

Curriculares³⁹ e dos Itinerários Formativos⁴⁰. A carga horária preenchida pelos componentes curriculares⁴¹ da base comum deve ocupar o máximo de quarenta por cento do total da carga horária, que é de três mil horas para os três anos do ensino médio, sendo o restante dela destinado aos Itinerários Formativos. A elaboração das temáticas a serem trabalhadas em cada um dos itinerários é incumbência das instituições escolares e das redes de ensino, a partir da constatação das necessidades e averiguação dos interesses dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) reforçam em seu texto que os conteúdos abordados nesta parte diversificada do currículo devem ser condizentes com as perspectivas de continuidade de estudos e de inserção no mundo do trabalho. O trabalho desenvolvido nestes Itinerários deve ser o de ampliação e aprofundamento dos aprendizados contemplados pelas disciplinas integradas por cada área de conhecimento. Faz-se necessário tal esclarecimento para a compreensão de algumas observações apontadas ao final deste trabalho.

Tais comentários inseridos nas linhas anteriores não intentam projetar neste trabalho um teor crítico parcial, mas preocupam-se em contextualizar o ambiente escolar para o qual a prática pedagógica foi pensada, bem como em entremear as discussões práticas para o delineamento da análise seguinte.

3.2. Análise sobre a *Propedêutica* e a atual orientação curricular

Considerando as bases comparativas da propedêutica hegeliana e do documento orientativo para o atual currículo das ciências humanas e sociais, a proposta que fundamenta esta análise é a verificação de como poderia (e se poderia) ser utilizada a sequência dos conteúdos sugeridos por Hegel nos estudos de filosofia do ensino médio. Como mencionado em momentos anteriores, não se propõe a tal análise a desatenção ao distanciamento histórico e cultural existente. O que se espera é favorecer a construção de discussões voltadas à elaboração de propostas curriculares que valorizem as contribuições das especificidades da

³⁹ As unidades curriculares são definidas no Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2018, como “[...] elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta.”

⁴⁰ O itinerário formativo é definido no mesmo documento e artigo citados acima, como sendo “[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.”

⁴¹ Componente curricular é a nova denominação prevista na BNCC para o que era anteriormente definido por “disciplina”, portanto, ao invés de referir-se à filosofia como disciplina, a designação atual correta seria o componente curricular de filosofia.

filosofia para o desenvolvimento efetivo da educação integral, a que almejam as políticas de ensino atuais.

É importante salientar neste momento a frequente preocupação de Hegel, quando define os pressupostos da *Bildung* por ele pretendida, de que tal projeto educacional e os processos formativos a ele inerentes, não estivessem distantes das condições históricas, sociais e políticas e, conseqüentemente, das urgências impostas pelo seu tempo. Como aponta Flickinger, refletir sobre o projeto de autonomia do estudante, proposta hegeliana e também presente no documento atual de diretrizes do currículo nacional, requer a revisão de determinadas concepções iluministas. Ideais estes que, ao invés de promoverem a maioria do pensamento, podem representar um motivo de aflição e, em consequência disto, de um afastamento da responsabilidade por sua execução.

Tal rearticulação recuperaria, simultaneamente, o outro lado dos ideais iluministas, o que aponta para a processualidade que os constitui dentro dos charcos da experiência real, com suas perdas e ganhos. O significado desses ideais não deve ser visto, enfim, como determinado por um modelo racional que o fundamentaria de antemão. Pelo contrário, sua força está justamente em ter de ser elaborado sempre de novo, dependendo dos modos de convívio social. Dito em termos pedagógicos: uma das tarefas primordiais de qualquer projeto educacional está na abertura de vias que levem os educandos a sempre novas e mais complexas experiências concretas. (FLICKINGER, 2011, p. 159).

Quando, em uma de suas cartas sobre o ensino de filosofia no ensino médio, Hegel elabora comentários sobre o método a ser utilizado durante a exposição das aulas, e para a seleção dos conteúdos a serem abordados, ele assenta a ideia da necessidade de se revisitarem o conceito de autonomia do pensar, que ao contrário de promover o conhecimento de uma filosofia rica em conteúdos, poderia esvaziar ainda mais o contato com a universalidade dos conceitos proporcionado por seus estudos.

A filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência. O prurido infeliz de educar a pensar por si e para a produção autônoma pôs esta verdade na sombra – como se, ao aprender o que é substância, causa ou seja o que for, eu não pensasse por mim mesmo, como se eu não produzisse por mim mesmo estas determinações no meu pensar, mas as mesmas lhe fossem arrojadas como pedras [...]. (HEGEL, 1989, p. 372).

Para aprender filosofia e para aprender a filosofar, o estudante precisaria, portanto, acessar e assumir por suas consciências, a riqueza dos conceitos abarcados pela estrutura dos sistemas filosóficos. Conforme citado anteriormente⁴², a sequência de conteúdos proposta por

⁴² Item 1.2. do trabalho onde são relacionadas a *Bildung* e a Educação em Hegel.

Hegel aos estudos filosóficos do *Gymnasium* acompanha os níveis que a consciência percorre em seu caminho fenomenológico. O pensamento, como aponta o filósofo, se eleva do existente ao especulativo e, por isso, deve orientar-se inicialmente neste movimento pelo que lhe é mais atrativo. O ensino introdutório da filosofia deveria começar, portanto, pelo existente, e no decorrer dos estudos alcançaria os níveis mais elevados da capacidade do pensamento, trajetória esta que seria iniciada pelo contato com as noções relacionadas aos direitos e deveres e se conduziria aos mais complexos conceitos enciclopédicos e à estética.

Na observância das diretrizes curriculares, previstas na BNCC e pautadas nos eixos estruturantes já inseridos nesta discussão, nota-se que o caminho proposto está em direção oposta à propedêutica hegeliana. O documento que orienta o atual currículo das ciências humanas e sociais para o ensino médio faz o movimento inverso no pensamento, quando sugere iniciar os estudos pelos conceitos mais abrangentes, como as noções complexas e abstratas de espaço e tempo. Apenas no último ano desta etapa, os conteúdos voltam-se à materialidade, aplicando os conceitos visitados no campo da ética, da política e do trabalho.

Quando Hegel propõe iniciar os estudos da filosofia pelo que é mais concreto, e acompanhando o caminho fenomenológico da consciência, inserir gradualmente elementos que pressupõe um grau superior de maturidade do pensamento, certamente ele considera que ao final desta etapa as mentes jovens possam, não apenas acessar a existência dos conceitos universais, mas também elaborar ideias consistentes. A realização dos níveis mais abstratos da razão requereria, portanto, o respeito ao decorrer do processo, não como algo entregue, mas sim como uma composição a ser constituída pelo próprio estudante. Nota-se, na análise detalhada dos objetos das lições planejadas por Hegel, esta ascensão gradual dos níveis da consciência, e conseqüentemente, da capacidade de estruturação do pensamento.

No processo de mediação do conhecimento, conduzido pelo professor de filosofia, acredita-se ser dificultada tal função quando se considera a ideia de iniciar os estudos pela abstração dos conceitos universais. A maturidade de reconhecer os meandros do processo de elaboração destes conceitos decerto ainda não foi percorrida pelas mentes jovens, e isentar dos primeiros conteúdos assuntos relacionados a aspectos da vida prática, pode gerar o distanciamento do estudante e de sua disposição em conhecer. O desenvolvimento da faculdade conceptiva da consciência requer, na concepção hegeliana e também na proposta deste trabalho, o impulso inicial do caminho, que seguramente não pode ser o desinteresse.

De acordo com o que Hegel afirma, isto poderia tornar a filosofia um instrumento de questionamentos vazios, afastando-a de sua principal função no currículo escolar, a de

oferecer aos estudantes o conhecimento do conteúdo do pensamento, para que, a partir desta experiência possam embrenhar-se no filosofar.

Ao ter por método a incorporação de conteúdos filosóficos, o seu ensino deve satisfazer, primordialmente, a necessidade de afastar o estudante de uma forma frívola de pensar conceitos e pensamentos confusos produzidos pela exacerbação subjetiva do sentimento e da fantasia. (RAMOS, 2007, p. 211).

O desenvolvimento da maturidade intelectual e da capacidade crítica dos alunos demandaria o aprendizado não apenas das edificações do pensamento filosófico, mas também dos alicerces que as constituem. A compreensão, portanto, da universalidade dos conceitos abstratos, atravessa a assimilação das estruturas envolvidas no seu processo conceptivo. O engajamento dos estudantes na disciplina de filosofia, como afirma Hegel, requer a superação de reflexões e questionamentos inconsistentes, lançados ao vazio de quaisquer conteúdos, o questionar por questionar.

A filosofia contém os mais altos pensamentos racionais sobre os objectos essenciais, contém o universal e o verdadeiro dos mesmos; é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na própria cabeça tais pensamentos. O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, têm como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois nada podem. (HEGEL, 1989, p. 372).

As diretrizes que compõem a base nacional comum são dissonantes com relação à inserção dos conteúdos das ciências humanas e sociais, apesar de intentarem ao final do processo da educação básica, objetivos similares aos de Hegel, a compreensão de si (como individualidade e cidadania), do outro e da estrutura social que compartilham. O intuito deste comparativo foi o de propor a reflexão sobre os meios pelos quais os conceitos filosóficos, universais e, portanto, reconhecidamente complexos, podem ser pensados para o trabalho em sala e progressivamente acomodados às mentes jovens do ensino médio. Foi a este mesmo esforço que o professor Hegel se dedicou, na tentativa de conciliar suas convicções sobre a teoria que desenvolvera com o exercício da docência.

Entende-se ser possível e necessária a ampliação da discussão e de propostas que aliem o ensino da filosofia e da profundidade dos seus conceitos ao uso de diferentes linguagens metodológicas. O cerne da reflexão filosófica está além de compreender qualquer objeto específico, como até aqui fundamentado, e é a partir desta concepção que a proposta pedagógica deste trabalho foi elaborada. As aulas e as intervenções sugeridas na sequência traduzem a tentativa de criar um movimento ao pensamento, mesmo que ainda incipiente,

partindo da criação de possibilidades e de diálogos. O trabalho em sala com os complexos conceitos hegelianos representou até o momento uma intensa dificuldade particular, e como sugestão ao professor de filosofia, buscou-se conciliar uma proposta tanto intelectual quanto artística, julgando-se esta ser capaz de atender, simultaneamente, a rigorosidade do sistema hegeliano e a necessidade de uma transposição metodológica.

4. AS MANDALAS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PRÁTICA

Diante da complexidade do contexto educacional vigente, exibido no capítulo anterior, a utilização das mandalas como recurso pedagógico foi considerada um método pertinente de recuperação da teoria hegeliana. Para embasar tal escolha serão, neste momento, delineadas as particularidades históricas e conceituais deste símbolo milenar. A origem do termo mandala é relacionada à língua sânscrita e literalmente traduzida, significa círculo.

A história das mandalas une-se à complexidade da própria história do surgimento da humanidade, já que os registros sobre sua origem, que remontam ao século VIII a.C., bem como a gênese do sentido a elas atribuído são demasiadamente distantes deste tempo em que a escrita predomina. Sua origem milenar relaciona-se com diversos significados, dado que este símbolo percorreu um incalculável caminho de ancestralidade. As mandalas, em sua inegável significância no mundo oriental, fazem parte de uma das três categorias das imagens da iconografia tibetana primitiva, sendo as outras duas: imagens relacionadas às divindades e os retratos, estes representados através das pinturas e esculturas. Sugere-se em diversos estudos que a figura da mandala surgiu justamente na Índia e era utilizada, no teor de sua simbologia cosmológica, como um instrumento sofisticado de auxílio às práticas meditativas do hinduísmo e do budismo. As mandalas indianas são concebidas ainda na atualidade como diagramas rituais, onde a divindade é retratada na posição central e as ilustrações ao seu redor correspondem ao universo. A sua representação, neste contexto específico, está relacionada ao mesmo tempo, ao universo, à criação, à perfeição, à completude e à busca pela unidade.

Atualmente, as mandalas podem ser observadas em diversas outras representações, sejam estas espirituais, psicológicas, ou meramente cotidianas, em símbolos esteticamente atrativos, coloridos e envolventes. O que comumente une as diferentes faces das mandalas é a metáfora do caminho de um campo menor (a esfera central ou ponto primordial) a um campo maior, mais abrangente, que envolve toda esta dimensão interior. Outro aspecto recorrente é a inesgotável continuidade de sua figura maior, representada pelo círculo, que é algo infinito, sempre desobstruído, impossível de ser dividido em sua trajetória, reproduzindo a eterna progressão do caminhar por meio de sua retomada. A harmonia, a inseparabilidade, a fluidez e a continuidade, também através da reconciliação entre as inevitáveis contrariedades, estão permanentemente simbolizadas na mandala.

As menções à harmonia e perfectibilidade da figura circular estão presentes na cultura oriental não apenas nas ilustrações materiais, mas especialmente na observância de conceitos bem mais abrangentes e dissonantes entre Ocidente e Oriente, como a visão sobre o

tempo. Pretender decifrar os significados da circularidade na simbologia oriental requer, portanto, a receptividade de condições elementares que ultrapassam o saber apenas acadêmico. O tempo circular, estimado em múltiplos aspectos da cultura oriental (essencialmente nas artes e na religião) é o tempo que avalia o aprendizado e o curso da história pelo entrelaçamento produzido pela humanidade, pela experiência do espaço e pela imersão no conhecimento adquirido. Em seu criterioso estudo a respeito da organização dos diversos significados da vida humana a partir do sentido atribuído aos lugares, o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan salienta que as experimentações do espaço e o pensar histórico caminham conjuntamente à ideia do tempo.

[...] o sentido oriental da história é completamente diferente daquele do mundo ocidental moderno, isto é, a partir do século XVIII. Na China tradicional, a imagem de um mundo ideal, em que a sociedade se adapta à natureza das coisas, tende a anular qualquer sentido de história como uma mudança acumulada. As constantes referências a uma Idade de Ouro no passado são exortações para restabelecer a harmonia no presente [...]. (TUAN, 1983, p. 210).

Tuan destaca ainda que tal retorno histórico não está em busca de uma valorização exacerbada do passado, como se a vida em outro tempo fosse mais bem experienciada do que agora, mas na ideia de que a harmonia social deve ser perpetuada, posto que “O ideal não é o desenvolvimento, mas o equilíbrio, um estado de harmonia constante.” (TUAN, 1983, p. 209). A experiência e a permanência neste tempo circular não tem pretensão de chegar a lugar nenhum, pois já se chegou ao destino pela conexão e intimidade construídas no decurso do movimento, que combina e não diferencia tempo e espaço. São alusões que reforçam significativamente a relevância do círculo, portanto, nas sociedades orientais, e para salientar, não apenas nas primitivas.

Em vista de tais elucidações, torna-se tangível a compreensão dos motivos pelos quais as mandalas são ainda utilizadas como instrumentos de auxílio nos rituais meditativos. A figura do círculo representaria, além de uma possibilidade de retorno a este tempo circular, distante das sociedades tecnológicas, como uma tentativa de recuperar o elo perdido entre o indivíduo moderno e a natureza, também uma oportunidade de transcender metaforicamente o tempo humano, que principia no nascimento e finda na morte. E a intensidade desta experiência encontra-se precisamente na repetição, na permanência, e não apenas na travessia acelerada do tempo e do espaço percorridos.

As mandalas, tanto em sua concepção religiosa, quanto em seu uso terapêutico, representam continuamente esta busca pela harmonia entre o micro (o ser humano) e o macro

(tudo o que nos envolve). Além do símbolo desta harmonia universal, a mandala espelha também, neste contexto, o caminho único que cada ser humano desenha em sua trajetória de vida. Mesmo em meio às adversidades, o preenchimento da figura circular maior da mandala (que pode ser diverso) reflete a busca individual pela evolução, crescimento, desenvolvimento e a restauração do vínculo originário ao mundo existente, que sustenta ao mesmo tempo as particularidades e a totalidade.

A simbologia das mandalas teve ampla divulgação no contexto ocidental através da teoria desenvolvida por Jung⁴³, que através de seus estudos dedicados à compreensão do processo de individuação e do contato com o lamaísmo⁴⁴ em suas viagens, adota a simbologia da mandala como representante de um fato psíquico autônomo. A imagem da mandala, através de sua característica polissêmica, representaria na teoria junguiana uma linguagem da consciência ainda não aceita pelo inconsciente coletivo e ele a utiliza como mediadora dos tratamentos com seus pacientes. As figuras compreendidas pela mandala representam neste contexto, de forma sumária, as etapas evolutivas no processo de individuação, representadas de forma espontânea pela consciência.

A mandala integra em sua estrutura tradicional, além dos elementos constitutivos, uma parcela de livre expressão e mesmo em sua variedade de interpretações, reúne condições similares em suas representações. A sua simbologia é viva e presente nas mais variadas culturas, mas na contemplação de sua figura está sempre manifesto um caminho de encontro e harmonia, da união resultante de uma interiorização que se eleva ao universal. Seja esta confluência a ascensão espiritual, a reintegração do indivíduo com a totalidade ou o reencontro da vida com sua ordem, a ideia de superação de um afastamento provocado por algo, é recorrente em suas diversas ilustrações.

A mandala é uma imagem ao mesmo tempo sintética e dinamogênica, que representa e tenta superar as oposições do múltiplo e do uno, do decomposto e do integrado, do diferenciado e do indiferenciado, do exterior e do interior, do difuso e do concentrado, do visível aparente ao invisível real, do espaço-temporal ao intemporal e extra-espacial. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2001, p. 585).

Hegel, apesar de não fazer qualquer menção à simbologia das mandalas, recorre à figura do círculo quando define o que para ele seria o Verdadeiro, o infinito⁴⁵. Enquanto o

⁴³ Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra suíço fundador da psicologia analítica.

⁴⁴ Religião que provém do termo tibetano *lama*, que significa "mestre" ou "superior", e que designa, geralmente, a prática do budismo por determinados monges tibetanos, em especial os hierarquicamente superiores, que tem em seu topo hierárquico Dalai-lama.

⁴⁵ A figura do círculo é destacada por Hegel, em determinadas passagens da *Fenomenologia*, como um símbolo de conexão dos momentos percorridos pela consciência, através das determinações necessárias no caminho que é

filósofo representa o mau infinito por uma linha reta que se estende de um extremo a outro, ele utiliza a imagem da circularidade para explicar o interminável avanço de uma coisa para outra, ou como a designa, a infinitude verdadeira.

A imagem do progresso para o infinito é a linha direta; o infinito [é] apenas em ambos os limites dela e é sempre apenas onde ela – e ela é ser aí – não é e vai além para esse seu não ser aí, isto é, para o indeterminado; como infinitude verdadeira, recurvada dentro de si, sua imagem se torna o círculo, a linha que atingiu a si, que está concluída e inteiramente presente, sem ponto de início e sem fim. (HEGEL, 2016, p. 150).

Da mesma forma, o pensamento a respeito do mundo não pode ser distinto da essência do mundo, pois, para Hegel, a conciliação entre a razão (o absoluto) e o mundo não está na aniquilação de quaisquer contrariedades encontradas na realidade, mas na consideração das diferentes determinações existentes como indispensáveis à plena realização da razão.

Assim despojou-se a consciência de toda a oposição e de todo o condicionamento de seu agir; sai fresca de si, não rumo a um Outro, mas rumo a si mesma. A matéria do operar e o fim do agir residem no próprio agir, já que a individualidade é, nela mesma, a efetividade. Por conseguinte, o agir tem o aspecto do movimento de um círculo que livre no vácuo se move em si mesmo, sem obstáculos; ora se amplia, ora se reduz, e, perfeitamente satisfeito, só brinca em si mesmo e consigo mesmo. (HEGEL, 1992, p. 245).

Na teoria hegeliana o ápice da razão reside exatamente neste encontro consigo mesma, engendrado pela superação de qualquer impossibilidade de realização. O pensamento e o mundo se unem neste movimento circular, onde “A Vida do pensamento é o Pensamento da vida, a festa do encontro da idéia consigo mesma, o momento onde, em última análise a Filosofia acontece [...]” (SOUZA, 2005, p. 170). Explicitadas as principais perspectivas interpretativas das mandalas e da figura circular a ela pertencente, busca-se neste momento relacionar os conceitos trazidos para as aulas propostas neste trabalho, com a inserção de sua prática a partir de sua expressão e concepção artística.

A *Bildung* e o caminho da consciência em geral, recortes da teoria hegeliana utilizados para o desenvolvimento da proposta metodológica, são considerados como possíveis concatenações nesta experiência de busca por fundamentos tanto filosóficos quanto estéticos. Consoante às principais características da mandala, a *Bildung* hegeliana pretende uma elevação do particular ao universal, o desprendimento de um exclusivismo egoístico para

empreendido a si mesma. Representa um retorno, uma retomada, porém não de uma identidade anterior ou original, mas como resultado do agir da consciência e da união dos diferentes momentos a que ela se embrenhou.

um caminhar coletivo, através do esforço do autocultivo. A vida ética ou a completa instrução do ser humano, finalidade da *Bildung* hegeliana, reside na dissolução das múltiplas essências completamente independentes, na substância universal.

[...] não só *em si* se dissolvem na substância independente simples, mas ainda são *para si mesmas*; cōscias de serem tais essências simples singulares, porque sacrificam sua singularidade e porque essa substância universal é sua alma e essência. Do mesmo modo, esse universal é, por sua vez, o *agir* dessas essências como singulares; ou a obra por elas produzida. (HEGEL, 1992, p. 222).

Este diálogo do ser com o mundo, visualizada na formação pela *Bildung*, não cabe apenas ao ensino da filosofia, mas espera-se, através do caráter emancipatório que carrega, que um dos compromissos de seu trabalho em sala também seja o de auxiliar o estudante na compreensão da realidade e de si mesmo. Seria, portanto, uma das atribuições essenciais do ensino de filosofia no ensino médio, proporcionar aos jovens o reconhecimento de sua importância dentro do processo social. Parte do empreendimento filosófico em sala de aula deve ser o de amadurecer um modo de reflexão que possa orientar, de forma perceptiva, crítica e autônoma as ações pessoais.

A educação integral, comprometida com a formação ética, política e estética de todos os estudante parte de uma visão orgânica da educação que imprime à filosofia, portanto, um papel importante, mas ineficiente quando está sozinha, desintegrada das outras áreas de conhecimento. Este fio condutor, que liga e preserva a conexão entre todas as esferas do conhecimento e do reconhecimento é presente tanto na *Bildung* quanto na simbologia da mandala, e acredita-se que a articulação entre tais concepções pode ser desenvolvida através desta prática pedagógica integradora.

Além disso, pensar sobre o mais elevado nível da consciência proposto na teoria hegeliana oferece mais um aspecto de similaridade com as integrações aparentes nas representações das mandalas. A consciência filosófica amadurecida é aquela que pensa o objeto ao mesmo tempo em que pensa e reflete sobre a si mesma, e para atingir esta competência ela atravessa um longo e árduo caminho, que exige o despendimento de um esforço pessoal. A realização do estágio absoluto da razão requer a superação de diversos estretecimentos a que a consciência é inevitavelmente exposta durante o processo. E não está na superação de todas as contradições a efetividade da razão, mas no reconhecimento da relação contínua existente entre a consciência e o mundo como ponto propulsor do processo de conhecer, como afirma Hegel, para a formação da consciência científica.

Hegel parte de aspectos intrínsecos ao mundo moderno para desenvolver sua complexa obra filosófica. A modernidade, ao mesmo tempo em que preserva a liberdade das consciências, as insere em um todo cindido. Diferentemente das sociedades antigas que conservaram ainda uma unidade substancial na vida em comunidade, nas sociedades modernas o indivíduo é incapaz de se reconhecer em união com o mundo, perdendo assim a ideia de constituição da consciência a partir da sua relação com o todo. A consciência infeliz, segundo Hegel, é fruto desta percepção, é o ponto de intersecção entre a aceitação da impossibilidade de unir a verdade do pensamento com a verdade da realidade e, ao mesmo tempo, o momento de retomada da busca pelo conhecimento, da persistência na continuidade do percurso.

Hegel busca compreender esta relação das singularidades com o universal, considerando toda a fluidez da modernidade, capaz de abarcar tantas diferenças dentro de uma unidade, e amparada por tais similaridades, a mandala pôde ser considerada como uma proposta pedagógica para esta prática⁴⁶. É próprio da natureza dos símbolos transpassar as dimensões conceituais, pois são dotados mais de estímulos do que de restrições. Sua dimensão remete não apenas a compreender a realidade na qual se insere, mas também a totalidade abraçada pela experiência singular de reconhecimento de si.

[...] a percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com cada indivíduo, mas também no sentido de que procede da pessoa como um todo. Ora, cada pessoa [...] é influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias a seu meio imediato de desenvolvimento e, a tudo isso, acrescenta os frutos de uma experiência única e as ansiedades da situação que vive no momento. O símbolo tem precisamente essa propriedade excepcional de sintetizar, numa expressão sensível, todas as influências do inconsciente e da consciência, bem como das forças instintivas e espirituais, em conflito ou em vias de se harmonizar no interior de cada homem. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2001, Introdução, p. 14).

O símbolo da mandala foi pensado para as aulas, portanto, como uma maneira de contribuir com o constructo mental, transformando conceitos em apreensões do pensamento. Durante o processo de demonstração de sua teoria, Hegel se utiliza de algumas analogias⁴⁷ para ilustrar o processo de amadurecimento da consciência filosófica, porém o que se almejava com a prática metodológica sugerida era uma maior aproximação com a representação da figura estética.

⁴⁶ Alinhado às ponderações trazidas por Chevalier e Gheerbrant em suas investigações sobre os símbolos, este trabalho propõe o rompimento com a estagnação dos limites estabelecidos por uma única interpretação do conteúdo.

⁴⁷ O botão e a flor (HEGEL, 1992, § 2), o dia e a noite (HEGEL, 1992, § 95), a árvore e a casa (HEGEL, 1992, § 98).

A experiência estética que a conexão com as mandalas pode proporcionar, e que foi articulada nesta pesquisa tanto conceitualmente quanto artisticamente, pode fornecer uma alternativa de transposição da exposição filosófica puramente teórica, principalmente nesta etapa de estudos. É conveniente salientar que mesmo anteriormente ao desenvolvimento deste trabalho, estava consolidada a ideia de que o saber estético não está desvinculado da própria maneira de ser, de sentir, de pensar e de agir. Ademais, era precedente a concepção de que mesmo o incomunicável pode ser transmitido pela experiência estética, por ser esta capaz de “[...] desonerar o raciocínio de funções cognitivas fixas, [...] presas a um só modo de pensar.” (BARROS, 2012, p. 9). Dado isso, foi intencionado que, por não estarem imediatamente concluídas, as figuras das mandalas e a interação dos estudantes com sua confecção, através da pintura, pudesse contribuir para o florescimento das ideias, para a elaboração do pensar e para a apreensão dos conceitos filosóficos propostos.

Não se pretende com as atividades sugeridas para as aulas descritas na sequência, uma análise ou investigação psicológica das turmas envolvidas nesta prática, mas sim na interlocução entre o aprendizado dos conceitos filosóficos trazidos pelas explicações em sala, e o processo singular de sintetização deste conhecimento. A mediação da professora consiste aqui em conduzir os alunos ao reconhecimento de sua capacidade de conectar a universalidade dos conceitos apresentados pela filosofia, com sua própria experiência do pensamento. Acredita-se que, desta forma, não se desvincula o saber que se busca com esta prática de toda a dimensão política, social e individual que envolve o processo educacional e formativo da escola.

Ademais, espera-se com a utilização da esfera artística da mandala, reunida às suas representações mais primordiais, proporcionar aos estudantes uma abrangência de reflexões a respeito da teoria hegeliana e de toda a extensão de sua investigação. Conduzida pela necessidade de aliar a introdução à filosofia a uma teoria complexa e em um cenário educacional atípico, a organização das aulas considerou tanto o comprometimento exigido pelo teor das discussões filosóficas, quanto a adaptação metodológica solicitada pelas possibilidades de execução da proposta.

4.1. Prática Pedagógica

As aulas foram ministradas para os alunos do primeiro ano do ensino médio, em duas turmas no turno matutino, da Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, localizada no bairro Maria Aparecida Pedrossian, na cidade de Campo Grande, MS. A instituição é inserida em

região de situação ainda precária de moradia, saneamento e alimentação, e recebe alunos oriundos de famílias com renda mínima inferior ou aproximada a um salário mínimo e meio, muitas contando com auxílio de programas governamentais como o Bolsa Família, ou assistência de outras entidades religiosas e sociais. As salas de primeiro ano do ensino médio matutino são compostas em maioria por alunos de quinze a dezoito anos, com algumas exceções acima desta idade, e cada turma com aproximadamente trinta e oito alunos.

Alguns ajustes foram necessários para que fosse possível o desenvolvimento de todas as aulas pretendidas pelo projeto. As aulas presenciais das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul retornaram no mês de agosto de 2021, após uma melhora no cenário pandêmico nacional e principalmente estadual, devido ao avanço da vacinação. O retorno foi gradual, sendo nos dois primeiros meses ainda escalonado e a partir de outubro, com a totalidade dos alunos em sala. O período prolongado de estudos remotos, de um ano e meio, afetou profundamente o desempenho e o retorno dos estudantes, sobretudo aqueles com maior dificuldade de acesso às aulas virtuais e aos materiais de estudo, disponibilizados pela escola e pelos professores no *google classroom*. O panorama descrito anteriormente, sobre o público atendido pela escola, prenuncia algumas das dificuldades enfrentadas neste retorno presencial, tanto no escalonado como no total.

A dificuldade de leitura e de interpretação conectada com o existente foi diagnosticada em todas as etapas de ensino, o que representou um fator determinante para que as aulas pretendidas fossem adaptadas para um novo cenário. Como nos dois meses iniciais das aulas presenciais a instituição escolar, em sua totalidade, precisou desenvolver atividades de acolhimento, de revisão e de ambientação, as aulas do projeto foram ministradas no quarto bimestre, a partir de outubro, parte durante a disciplina de filosofia (duas aulas) e parte na disciplina de projeto de vida (três aulas).

Além da complexidade deste cenário de adaptação a uma convivência social e escolar em situação de pandemia, a Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade foi uma das instituições selecionadas para desenvolver o projeto piloto do Novo Ensino Médio durante o ano de 2021, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2018⁴⁸. O que era pretendido ser desenvolvido nos temas sugeridos aos primeiros anos pelo referencial curricular anterior do estado (de 2012), Teoria do Conhecimento na Idade

⁴⁸ De acordo com a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Moderna e Contemporânea (terceiro bimestre) e Filosofia da Linguagem (quarto bimestre), precisou ser acomodado nesta nova base curricular.

A sequência das aulas foi definida de acordo com a possibilidade vislumbrada de desenvolvimento do tema no cenário previamente descrito, porém com a ciência de que poderia ser adaptada e aprimorada em aplicações posteriores.

4.1.1. Primeira Aula

A primeira aula foi dedicada a uma breve explicação sobre a história e o significado das mandalas. Sendo também este tema ainda desconhecido para a maioria dos estudantes, seria importante conecta-los a algo que fosse visualmente e conceitualmente atrativo. Foram apresentadas diferentes formas de mandalas através da exposição de cartas com figuras coloridas e diversas possibilidades de representações, seguida da explicação da simbologia dos elementos constituintes da mandala, desde o campo central (o círculo menor) até o círculo maior, que abrange todo o desenho interior.

Alguns exemplos de representações e significados foram mencionados, como a diferença entre as mandalas indianas, que simbolizam diagramas rituais, onde a divindade é retratada na posição central e ao seu redor está todo o universo; e as indígenas, que concebem o ponto central como a “semente”, o ponto de partida que se expande e fecha, como todas as formas de vida.

Depois foram expostas, durante o diálogo, algumas relações que poderiam ser observadas entre a história e o caminho traçado pelas mandalas e a história humana, tanto em âmbito individual quanto universal. Por exemplo, a semente que poderia retratar o nosso nascimento (a entrada no universo e a ocupação de um espaço) e os diferentes desenhos que preenchem o caminho até o campo maior, que poderiam ser comparados às diferentes trajetórias de vida, às nossas escolhas e a forma com que nossa presença se conecta com o universo. Ou ainda, a maturidade do nosso pensamento, que no início (campo central) pode parecer mais distante da universalidade, e no decorrer da vida tenta se aproximar de alguma forma de um âmbito maior de conhecimento e conexão com o que nos envolve.

Durante a explicação os alunos foram estimulados a refletir sobre o que a figura da mandala poderia representar e quais os objetos cotidianos estariam relacionados com o círculo e a sua infinitude. Os aspectos a que eles mais se referiram durante as falas foram as diferentes cores e formas das representações artísticas das mandalas, apresentadas nas cartas.

As relações entre os caminhos singulares traçados por cada ser humano e também cada uma das mandalas, foram observadas por poucos alunos neste primeiro contato.

Conteúdo da primeira aula: História e significados das mandalas.

- ✓ A história das mandalas une-se à complexidade da própria história da humanidade.
- ✓ Literalmente traduzida, do sânscrito, significa “círculo”, ou “linha fechada em círculo que simboliza o universo”.
- ✓ As mandalas podem ser observadas em diversas representações, sejam elas espirituais, psicológicas, artísticas e cotidianas.
- ✓ O que une as diferentes faces da mandala é o caminho de um campo menor (esfera central ou ponto primordial) a um campo maior, mais abrangente, que envolve toda esta dimensão interior.
- ✓ Outro aspecto recorrente é a continuidade, uma progressão pela retomada, simbolizada por uma figura infinita e harmônica.
- ✓ As mandalas representam, em quase todas as suas representações, a busca pela harmonia entre o micro (ser humano) e o macro (tudo o que nos envolve).
- ✓ A mandala espelha também o caminho único que cada ser humano desenha em sua trajetória de vida.
- ✓ Esta figura reflete ainda a busca individual pela evolução, crescimento e desenvolvimento.
- ✓ Também pode ser vista como uma restauração do vínculo originário ao mundo existente, que sustenta ao mesmo tempo as particularidades e a totalidade.

4.1.2. Segunda Aula

Na segunda aula foram expostos alguns aspectos bibliográficos e introdutórios de Hegel para as turmas, assim como o conceito de *Bildung*, segundo este filósofo. Foi apresentado o contexto histórico, social e cultural em que a obra hegeliana se desenvolve e destacados os aspectos que influenciam a formação intelectual do período, que aspirava também a construção de uma identidade nacional e a consolidação de um sentido de pertencimento.

Foram explanados para os alunos alguns conceitos hegelianos, como o trabalho e a liberdade, essenciais para a compreensão de sua concepção de formação educacional aliada a uma formação cultural. E também a preocupação de Hegel em abarcar neste processo

formativo a reflexão sobre a sociedade civil que o sustenta, assim como as contradições da dialética social pertencentes à modernidade. Durante a conversa e a explicação foram trazidos alguns aspectos do pensamento de Hegel a respeito do ensino da filosofia, de como deveria ser trabalhada a introdução ao pensamento filosófico no ensino médio, e como os conteúdos filosóficos eram considerados importantes, tanto quanto o processo de aprender a filosofar, sendo estes inseparáveis.

O destaque da explicação foi o conceito de *Bildung* e de como o contexto escolar em que Hegel estava inserido quando lecionou para o ensino médio, poderia se relacionar com a atualidade. Ao final da aula, os alunos foram instigados a refletir sobre como o conteúdo da aula anterior poderia estar conectado ao caminho proposto pela *Bildung*, se havia alguma semelhança entre as mandalas e o processo de autocultivo e de culturalização presentes na *Bildung*.

Conteúdo da segunda aula: A *Bildung* na concepção de Hegel (1770-1831).

- ✓ A “Fenomenologia do Espírito”, uma das principais obras de Hegel, é publicada em 1807.
- ✓ Hegel leciona no Ginásio de Nuremberg (equivalente ao ensino médio atual) de 1808 a 1815.
- ✓ A *Bildung* pode ser compreendida como um ideal formativo que ultrapassa uma formação intelectual e utilitarista (que busca apenas uma utilidade).
- ✓ A *Bildung* representa a formação necessária a todo indivíduo (particular) que se insere no universo da cultura (universal).
- ✓ Este processo formativo pressupõe a constante atividade do autocultivo (aperfeiçoar a si próprio).
- ✓ A *Bildung* está associada ao contato com o todo, com o mundo, em um movimento de constante troca.
- ✓ A *Bildung* seria, segundo Hegel, uma forma de conceder a todos os membros da sociedade o direito a uma formação que compreenda aspectos éticos, estéticos e políticos.
- ✓ A formação pela *Bildung* pretende o desprendimento de um exclusivismo egoístico para um caminhar coletivo.

4.1.3. Terceira Aula

Na terceira aula foram levados diversos desenhos impressos de mandalas, para que cada um dos alunos pudesse escolher em qual deles faria sua própria pintura. Pensando na diversidade dos estudantes, de suas preferências e de seu contato com as manifestações artísticas, foram selecionadas diferentes mandalas, de traços simples a mais complexos. Os alunos foram orientados a iniciar a pintura (com lápis de cor, canetas hidrográficas ou giz de cera) do campo central (círculo menor) da mandala até chegar ao círculo maior.

Antes de iniciarem a pintura, foi feita uma breve revisão (dez minutos aproximadamente) sobre as duas aulas anteriores, para que no decorrer da atividade pudessem lembrar alguns aspectos sobre o caminho da singularidade humana até a sua inserção cultural, e também sobre as principais referências da simbologia que representa as mandalas. Esta aula também funcionou como uma “pausa” entre a densidade do conteúdo da última aula e o que seria trabalhado na próxima. Os alunos (em grande maioria) se envolveram de maneira muito dedicada às pinturas e foi um momento em que puderam escutar algumas músicas de fundo e se concentrarem na confecção de seus desenhos.

A maior parte da turma não conseguiu finalizar a pintura em apenas uma aula de cinquenta minutos, portanto, ao final da aplicação das aulas do projeto, foi utilizada mais uma aula de projeto de vida para a conclusão das mandalas. Algumas destas pinturas estão expostas ao final do trabalho, no Anexo I.

Conteúdo da terceira aula: A experiência da mandala.

4.1.4. Quarta Aula

A quarta aula foi dedicada à apresentação do caminho da consciência em geral, incluído nas anotações de Hegel na *Propedêutica*, na lição sobre “Doutrina da consciência para a Classe Média”. A complexidade deste caminho é demonstrada de maneira aprofundada na *Fenomenologia*, e na *Propedêutica* Hegel a insere em suas anotações de duas formas, em 1808/1809 onde ele apresenta a “Doutrina da Consciência” após três apêndices, sobre a “Pneumatologia: das espécies de consciência, saber e conhecimento”, sobre a “Doutrina do Espírito” e sobre a “Doutrina do Espírito como Introdução à Filosofia”; e depois em 1809 onde apresenta uma breve introdução seguida pela “Consciência em Geral”. Este segundo

planejamento aparece de maneira mais pormenorizada e em linguagem um pouco mais acessível.

Foi explanado em sala para os alunos, apenas a primeira parte do caminho da consciência, que contempla tais etapas: a consciência sensível, a consciência percebente e o entendimento. E mesmo esta de maneira ainda insuficiente para uma compreensão da complexidade do caminho fenomenológico. Porém, diante da situação escolar e social apresentada anteriormente, considera-se relevante os resultados obtidos.

A primeira pergunta feita aos alunos, antes da explicação foi: “Quando foi a última vez que você viu algo pela primeira vez?”. Após alguns comentários curiosos e da tentativa de rememorarem esta “coisa” ou “situação” inédita, foi iniciada a explicação do caminho da consciência delineado por Hegel. Esta aula, apesar da complexidade apresentada aos estudantes, foi a que mais lhes despertou a curiosidade, principalmente quando tentavam refazer o caminho de quando tiveram o primeiro contato com determinada coisa, até o ponto em que podem dizer conhece-la.

Ao final da aula foram projetadas algumas imagens para que os estudantes pudessem materializar a explicação. Mesmo não sendo o propósito de Hegel recorrer a exemplos materiais neste caminho fenomenológico, julgou-se necessário com os alunos utilizar esta metodologia. Foram apresentadas algumas “coisas” recorrentes em sua vivência, em sequência, para que pudessem perceber a complexidade e a capacidade de elaboração e desenvolvimento de todas as consciências.

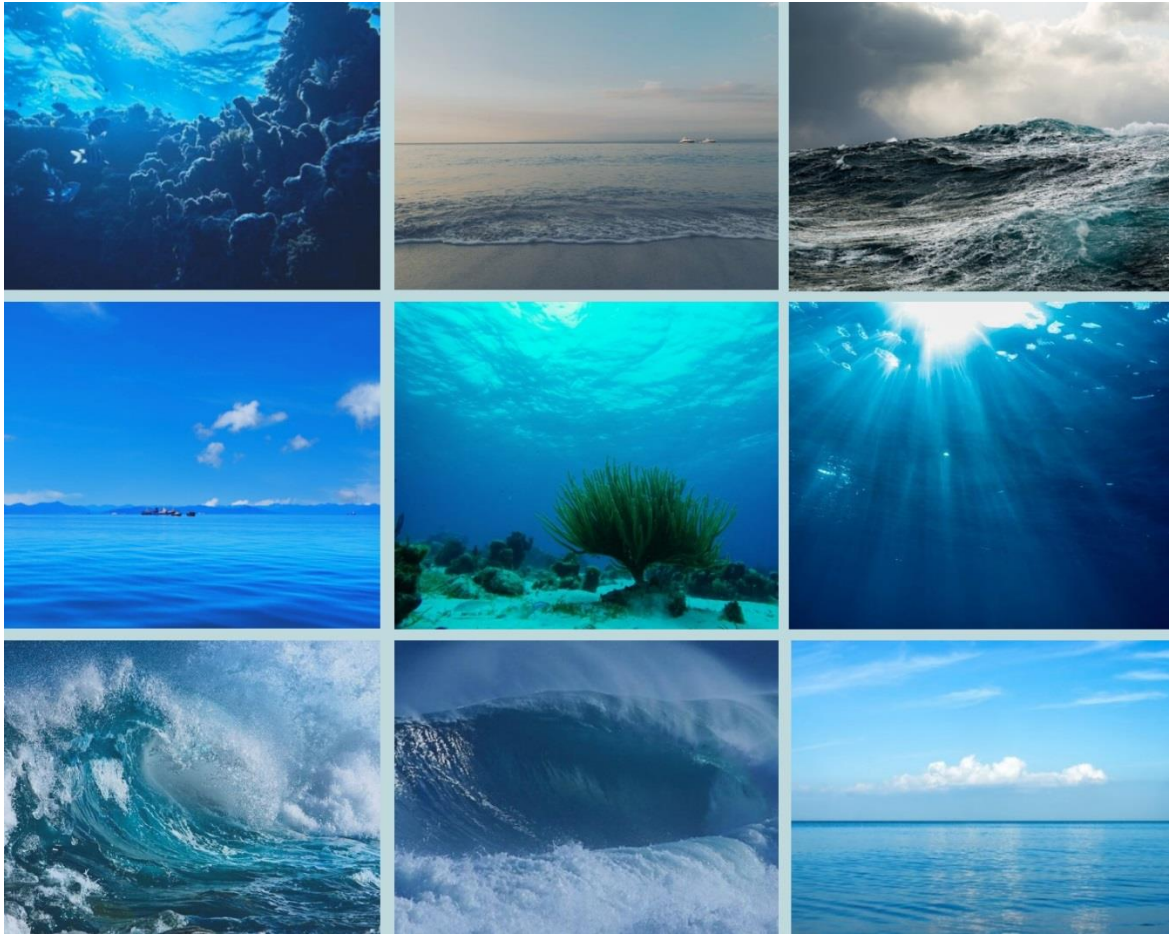
A proposta central das imagens foi a seguinte reflexão: “Como é possível reconhecer estas coisas em diferentes estados e estágios de tempo e espaço, como sendo a mesma coisa?”. Ou “o que faz com que a nossa consciência identifique as diferentes formas da coisa e as reúna em um mesmo conceito?”.

Coisa 1 – A árvore



Coisa 2 – O chocolate



Coisa 3 – O mar

Ainda nesta aula foi projetado um *meme* recorrente nas redes sociais e bastante conhecido pelos alunos, o do cérebro explodindo. Buscando esta aproximação da linguagem própria dos estudantes, foi feita uma relação entre o caminho da consciência apresentado na aula e a “abertura” do cérebro presente na imagem.

Meme do “cérebro explodindo”



Conteúdo da quarta aula: O caminho da consciência em geral.

✓ **A certeza sensível (a consciência sensível):**

- A “certeza imediata” de um objeto exterior;
- Não existe ainda mediação entre o “eu” e o “objeto” que se apresenta;
- Pobre em determinações e reflexões;
- Rica em verdade e pobre em complexidade.

✓ **A percepção (a consciência percebente):**

- A síntese do que foi abstraído funciona como a mediadora entre a consciência e o objeto;
- Quando não existe mais o contato sensível com o objeto, resta a abstração;
- O sujeito também é mediador, entre o “ser agora e aqui” e o seu momento posterior, um “outro agora” (mudanças, movimento).
- Esta abstração é transmitida através da linguagem.

✓ **Entendimento**

- Reconhece o objeto além do que está posto;
- Abstração das singularidades do objeto;
- Abstração não é ilusão, é a percepção das partes;
- Ainda não é um conhecimento, o entendimento é uma parte necessária para se alcançar o conhecimento.

1º momento: contato com a coisa.

2º momento: representação da coisa.

3º momento: consciência do “isto” como parte de uma sucessão de momentos, em que o movimento transforma o “isto” em “outro isto” a partir de si mesmo.

4.1.5. Quinta Aula

No início da quinta aula foi feita uma revisão dos principais aspectos trazidos nas quatro aulas anteriores: os sentidos e as representações das mandalas, o conceito de *Bildung* em Hegel, a relação entre a *Bildung* e a inserção ou formação cultural, o papel da escola neste processo de culturalização, o caminho percorrido entre o ser (singular) e o conviver (universal), o movimento da consciência no processo do conhecer. Como atividade avaliativa foram propostas duas questões dissertativas, relacionando os conteúdos trazidos nas explicações e diálogos em sala, para que os alunos pudessem apresentar através de sua linguagem própria o que foi compreendido.

Durante a atividade avaliativa ainda foram necessários alguns esclarecimentos sobre as diversas relações apresentadas durante as aulas, porém considera-se que os alunos conseguiram expressar em suas respostas pontos de conexão entre diferentes perspectivas e linguagens trabalhadas na explicação. No Anexo II do trabalho algumas das respostas produzidas pelos estudantes podem ser acessadas.

Conteúdo da quinta aula: Atividade avaliativa.

1. Como você explicaria, de acordo com a teoria de Hegel, mas com suas próprias palavras, a transitoriedade da “opinião”?

2. De que forma poderíamos relacionar a dimensão da mandala com a dimensão do próprio ser e da obtenção do conhecimento?

4.1.6. Sexta Aula (não aplicada)

A sexta aula foi preparada para um aprofundamento nas dimensões da mandala, da epistemologia hegeliana e do próprio ser, porém não foi aplicada, diante da percepção das dificuldades dos alunos perante os outros conteúdos. Constatou-se que haveria a necessidade de um período mais completo de introdução ao pensamento filosófico e talvez um espaço maior percorrido entre o que foi ministrado nas aulas e o caminho fenomenológico da consciência proposto por Hegel.

A ideia principal da aula é relacionar a terceira etapa do caminho da consciência, denominada por Hegel na *Propedêutica* como a Razão, à dimensão do ponto na mandala. A Razão seria para ele a “[...] mais elevada unificação da consciência e da autoconsciência, ou do saber acerca de um objecto e do saber acerca de si mesmo.” (HEGEL, 1989, p. 150). O ponto ou o campo central da mandala representariam a totalidade, esta união descrita ainda em potência.

A metodologia programada (posterior a esta aula) seria a confecção da sua própria mandala e o registro fotográfico de cada uma das etapas. Com materiais compartilhados e trazidos de casa, a proposta desta aula e das seguintes seria a de produzir um trabalho artístico e ao mesmo tempo refletir sobre os conceitos filosóficos que a união entre a singularidade e a totalidade carrega.

Conteúdo da sexta aula: A dimensão do ponto.

- ✓ O verdadeiro centro de um círculo é um ponto.
- ✓ Um ponto não tem dimensão nem lugar.
- ✓ O ponto simboliza a totalidade, a unidade e a perfeição.
- ✓ O ponto contém tudo, mas só em potência, e não em estado manifesto.
- ✓ Do ponto nascem o círculo e a esfera, que são as suas formas de manifestação.
- ✓ Aquilo que no ponto ainda é potência, ganha através do círculo e das esferas a sua configuração.
- ✓ O círculo é um ponto mais uma dimensão, ele vive do ponto central e é definido por ele.
- ✓ Metaforicamente podemos pensar na relação entre a semente e a planta adulta.

- ✓ No pequeno, na parte, está contido também o todo.
- ✓ A lei do mundo é o movimento, a lei do centro é a quietude.
- ✓ Enquanto estiver no mundo, o homem sempre vai agir e se modificar.
- ✓ Só quando atingimos o centro, quando pisamos no ponto, nos livramos da insatisfação.
- ✓ Onde podemos encontrar este ponto?
- ✓ Em parte alguma (pois ele não tem localização precisa) e em toda parte (pois é a base de todo ser).

4.2. Avaliação dos Resultados

Diante dos resultados finais almejados, considera-se satisfatoriamente concluído o caminho traçado e sugerido para a aplicação das aulas, tanto no que se refere ao conteúdo filosófico proposto quanto na prática integrativa. O apuramento dos resultados da pesquisa e da prática pedagógica foi considerado não apenas a partir da uma avaliação dissertativa formal, refletida nas duas questões desenvolvidas, mas também com base no envolvimento dos estudantes durante as atividades, no decorrer das aulas propostas neste caminho. Diante das possibilidades de execução apresentadas no início deste item e do cenário adverso a que tal pesquisa esteve desde o seu início inserida, acredita-se ser coerentemente satisfatória a compreensão dos estudantes com relação à sequência de estudos e conexões apresentada.

Demonstrou-se ser bastante interessante para o desenrolar do processo iniciar a apresentação das aulas a partir de uma expressão calcada na linguagem artística, pois a curiosidade dos alunos frente à desconhecida figura da mandala facilitou o processo posterior de adensamento do conteúdo, com a inserção dos conceitos filosóficos. Como momento de despertar para o trajeto que seria dali desenhado, a exposição das figuras circulares, coloridas e visualmente atrativas foi, talvez, um ponto propulsor necessário.

Outra ação que despertou espontaneamente o interesse dos alunos foi a inserção das imagens projetadas no quadro (ilustradas na quarta aula), o que demonstra a necessidade de aliar determinadas representações materiais ao conteúdo do puro pensar, não intencionado pela teoria de Hegel. Avaliou-se que a etapa de maturação das mentes jovens do ensino médio ainda precisa recorrer a quaisquer objetos que corporifique a coisidade do pensamento e do caminho por ele percorrido.

A interposição da confecção da mandala, na aula intermediária do processo, também foi avaliada como uma escolha factível, pois esteve inserida em um momento de maturação teórica e de conexões entre os dois recortes da teoria hegeliana selecionados. Inicialmente, o

projeto da pesquisa previa a confecção da mandala ao final da sequência das aulas, como o ponto de culminância teórica, mas durante a aplicação em sala, vislumbrou-se a necessidade de entremear os conceitos hegelianos com a elaboração artística da experiência da mandala. Durante a pintura, foi tal a concentração e comprometimento dos alunos no exercício, que sequer seria possível a interrupção com novas explanações ou recordações teóricas. Nesta aula proporcionou-se aos estudantes a possibilidade de expressarem-se livremente, tanto na escolha quanto no preenchimento dos desenhos.

A parte teórica trouxe uma considerável dificuldade para a apreensão dos alunos, sendo necessárias mais intervenções durante as explicações do conteúdo, do que se julgava ser preciso pelo projeto inicial. O obstáculo que se observou mais embaraçoso foi o da conexão entre os conceitos da teoria hegeliana, apresentados em diferentes aulas, e os principais aspectos trazidos pela simbologia das mandalas. A cada aula era necessário reservar um período de revisão maior do que o esperado, o que dificultou parcialmente o andamento e o desenvolvimento contínuo que se pretendia com a sequência proposta. Tal consideração demonstra que a aplicação sugerida merece ser revisitada a partir de diferentes realidades, o que enriqueceria ainda mais o diálogo sobre as possibilidades de inseri-la no currículo do ensino de filosofia.

Como já mencionado anteriormente, acredita-se que com a disponibilidade de um período maior de introdução ao pensamento filosófico, considerando o cenário típico de um ano letivo regular, as aulas previstas para este conteúdo estariam ajustadas após o contato com a filosofia antiga, apresentada no primeiro bimestre do primeiro ano. A partir da explicação sobre este período clássico, que já anuncia diversos aspectos da filosofia de Hegel, as aulas aqui elaboradas poderiam ser pensadas para o segundo ou terceiro bimestre. Também seria assim viabilizada a aplicação do conteúdo da sexta aula, descrita, mas não praticada durante a realização desta proposta pedagógica. Para tanto, acredita-se serem necessárias, ao menos, mais duas aulas intermediárias, nas quais seria desenvolvido um aprofundamento da simbologia das mandalas e do conceito hegeliano de Absoluto.

É pertinente ressaltar que, a partir das diretrizes inseridas no documento da Base Nacional Comum Curricular, vislumbra-se ínfima possibilidade de aplicação destas aulas na atual orientação curricular para a disciplina de filosofia, sendo esta viabilidade talvez encontrada nas disciplinas eletivas dos Itinerários Formativos. Para o desenvolvimento destas disciplinas durante o último ano letivo (2021) foram prescritos os temas a serem trabalhados semestralmente em cada uma das Unidades Curriculares que compõem os Itinerários, nas escolas do projeto piloto. A expectativa gerada para o corrente ano, porém, é a de que tais

disciplinas sejam desenvolvidas a partir dos conteúdos de aprofundamento definidos pelo próprio corpo docente das instituições, considerando o diagnóstico escolar das necessidades e das possibilidades de implementação de cada temática sugerida. Denota-se este apontamento para os professores de filosofia que desejam utilizar a integralidade desta proposta metodológica em sua prática docente ou ainda, parte dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho investigativo certamente carrega em si diversos espaços transitáveis ao inesperado, entre os quais uma infinidade de movimentos pode ser delineada. Muito do que se propôs no início deste trabalho precisou ser repensado durante seu processo de contato com a vida e com o mundo e reconhece-se que, na continuidade da pesquisa, novos desafios serão manifestados. A educação, por conseguinte, é uma ordem circular, pois nada do que está por ela envolvido fica isento ao movimento contínuo e recíproco que se produz no seu acontecer. Pensar o fundamento, pensar o conteúdo e pensar o método é também refletir sobre os princípios pelos quais ela se constrói e os efeitos que se pode provocar nas consciências envolvidas neste processo.

Nota-se, durante a prática docente, que a teoria hegeliana por diversas vezes é suprimida do contexto do ensino médio, por se apresentar talvez, complexa e inalcançável à inteligibilidade das consciências ainda imaturas da adolescência, acometidas inclusive, na atualidade, da inevitável capitalização pelo mundo. Engendrar e propor um possível caminho de inclusão destes conceitos, perante as adversidades suscitadas à escola pública, advindas de um cenário mundial e, sobretudo nacional, atípico, exigiu consideráveis reflexões a respeito dos sentidos viáveis ao seu acontecimento.

A avaliação dos resultados da prática pedagógica, quando considerada a partir do envolvimento dos estudantes durante as atividades propostas e da conexão conceitual esperada apresenta-se como satisfatória. O caminho da complexidade teórica que se apresentou nas aulas iniciais pôde ser aos poucos desimpedido quando acompanhado da experiência estética e simbólica das mandalas, o que reforça a ideia de que a livre expressão pode ser um meio factível para a apreensão de determinados conteúdos filosóficos, principalmente quando inserida no âmbito do ensino médio. Mesmo com as dificuldades de defasagem da linguagem, oriundas de um longo período de estudos remotos, é possível observar um resultado plausível do processo de formação e de conhecimento no ensino da filosofia.

Foram evidenciados até o momento, durante este processo reflexivo, investigativo e prático alguns pressupostos necessários à sua elaboração e execução, e no intuito de colaborar com aqueles que porventura desejarem se embrenhar em proposta similar, eles serão na sequência delineados. O primeiro deles é a indispensabilidade de se repensar cotidianamente a prática docente. Inserido em um contexto nacional que oferece constantes instabilidades e que demanda ao professor o enfrentamento dos consequentes desafios gerados, a formação

educacional escolar é plano imanente da elaboração de diversos anseios e possibilidades a serem considerados no decorrer e no envolvimento com este processo. Ademais, se todos os propósitos da educação se voltam ao envolvimento mútuo dos agentes responsáveis pela realização do processo formativo, educador e educando, torna-se insuficientemente fundamentada a proposta que não considerar também o interesse e o engajamento dos alunos em seu desenvolvimento. Desenvolver, portanto, um trabalho que seja condizente ao currículo em vigência, que contemple a estrutura institucional disponível e que esteja ao nível de interesse dos alunos, exige a abertura constante de concepções que, eventualmente, já tenham sido consideradas acabadas. Tarefa esta já vislumbrada em questões apontadas no contexto da *Paidéia* grega, que configurava o processo de formação como “[...] a experiência de um processo maiêutico; a inverdade de qualquer certeza apodítica perante o fundo pré-racional do conhecimento; e a disposição de entregar-se ao risco de ver questionadas as próprias bases do conhecimento e do agir.” (FLICKINGER, 2011, p. 162).

O segundo pressuposto é a substancial convicção de que o ensino de filosofia está apto a consolidar, insubstituivelmente, o movimento educacional proposto na escola. Assim como a de que os ensinamentos por ela oportunizados, sejam capazes de contribuir significativamente para o amadurecimento das mentes jovens e para o seu desenvolvimento, enquanto seres facultados a elaborar seus pensamentos a partir da criticidade e da dialogicidade proporcionadas pelo contato, ainda que em nível sumário, com a filosofia. O ensino de filosofia, porém, não está por si só assegurado a este processo, o que demanda a inserção pessoal em constantes reflexões e diálogos que apontem caminhos que possam torná-lo pertinente e inserido no contexto atual. Acredita-se, a partir de todo o encadeamento desenvolvido neste percurso da pesquisa, ser possível alcançar tal propriedade, conservando também o rigoroso teor exigido pela filosofia e seu comprometimento com a universalidade.

O terceiro preceito é o de que qualquer tentativa de sugerir uma educação integral pressupõe o investimento intelectual e social de se emaranhar aos diversos aspectos que integram, não somente a escola, mas a própria vida. Ao cenário educacional atual, tornar-se-ia inviável trabalhar um conteúdo filosófico totalmente isolado das outras linguagens do saber, sejam estas as inerentes ao currículo regular da escola, ou as que estão disponíveis no cotidiano da juventude. A atitude de resistência dos alunos, que eventualmente possa ser despertada a partir de uma reação pelo contato com ideias complexas, pode ser atenuada com conexões instigantes, que integrem a formalidade da educação escolar ao contentamento do aprendizado.

O último pressuposto a ser mencionado nestas considerações, finais e parciais ao mesmo tempo, é o consentimento com a ideia hegeliana da necessidade de que, para atuar e assumir o seu papel de responsabilidade no processo mediador da educação, o professor de filosofia precisa, em primeiro lugar, ter percorrido o caminho de autonomização da própria consciência, ou seja, ter atravessado por si mesmo, a profundidade da maturação do pensamento. De acordo com as afirmações de Hegel, isto revelaria um comprometimento com sua incumbência, e acredita-se ser a etapa investigativa, permeada pelas diversas tentativas e entremeada por alguns lapsos e êxitos, um passo fundamental no que se pretende promover com o ensino de filosofia.

Apesar da convicção de que todo o trabalho até agora empreendido contempla em sua realização a constante influência destes pressupostos observados, acredita-se também que os resultados parciais obtidos não estão tão somente pautados em anseios exclusivistas, pois atribui-se ao método sugerido a conferência de um profundo envolvimento, tanto ao que concerne ao papel mediador do professor, quanto da atuação dos alunos. Não foi indispensável ao processo de desenvolvimento das aulas qualquer habilidade artística específica, mas apenas o interesse em associar a vivacidade de um símbolo cotidianamente observado, com uma conexão possível de ser despertada dentro do sistema filosófico hegeliano. Apenas intentou-se conservar um resquício da liberdade estética neste árduo percurso.

Não se pretende ao final desta pesquisa e com as sugestões por ela oferecidas, elaborar um manual didático ou solidificar qualquer método específico de ensino, mas propõe-se ampliar as possibilidades de inserção no conteúdo contemplado nos estudos da filosofia, de determinados conceitos constituídos pela teoria hegeliana, considerado por vezes, inalcançáveis às mentes jovens. Também não se pretende imaginar o estudo da filosofia no ensino médio apenas a partir da inclusão e relação com recursos externos ao seu conteúdo, já sistematizado e, portanto, completo. Mas, se existem elos possíveis, e se as reflexões sobre o próprio pensar estão intrínsecas ao pensar o mundo, ponderar a dimensão da natureza e de tudo o que ela envolve é poder perceber que diversas conexões passam pelo nosso visar, sem que as elaboremos em nossa consciência. A vivacidade da filosofia se une, neste percurso, à vivacidade das mandalas. A primeira delas é aquela que não apenas representa o mundo por seus conceitos, mas também a que concebe e cria, e a segunda é a constantemente recriada e reinterpretada, através do movimento percorrido pelo mundo e pelas consciências a ele vinculadas.

Revisitar e analisar as anotações e as cartas de Hegel em seu período de atuação no ensino médio possibilitou, durante esta pesquisa, a confirmação dos motivos pelos quais, por inúmeras vezes, a obra hegeliana foi designada como uma obra filosófica clássica. Pondera-se que um dos principais motivos para esta conferência é a liberdade de vinculações oportunizadas pela vastidão intelectual que ela oferece. A teoria hegeliana, mesmo em sua complexidade, favorece a vitalidade da atividade filosófica, pois foi assim engendrada durante seu percurso de maturação. Hegel não se acomoda em suas convicções, e mostra-se dinâmico perante a exposição de suas próprias ideias e pensamentos.

Ainda para além, o filósofo demonstra em suas ponderações registradas nas cartas, frequente preocupação em repensar o ensino de filosofia, contextualizando o seu papel na escola, e em revisar as atribuições a ela conferidas neste cenário educacional, o que atribui ainda mais consistência à fundamentação empreendida por Hegel. Desta forma, torna-se ainda mais evidente o porquê do sistema filosófico hegeliano ser, atestadamente, um dos mais influentes ao pensamento ocidental, sendo utilizado como referência direta para diversos grandes pensadores posteriores à elaboração de sua sofisticada teoria. Os clássicos não se esvaem de sua importância ou de sua grandeza intelectual apenas por estarem inseridos em contextos reais e, portanto, mais próximos à vida cotidiana. Sendo assim, apenas reforçam sua capacidade de os serem assim considerados, continuamente viajantes e permanentes no tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alexandre. **A Tradição Alemã do Cultivo de si (*Bildung*) e sua Significação Histórica**. Revista: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e. 83003, 2019.
- BARROS, Fernando R. de M. **Estética Filosófica para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEISER, Frederick (Org.). **Hegel**. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC - Ensino Médio 3ª versão**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Atualização prevista na Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018.
- CHAGAS, Eduardo. **O defeito da lei universal do entendimento na Fenomenologia do Espírito de Hegel**. Revista: Dialectus, Ano 2, n. 3, Julho-Dezembro, 2013, p. 1-17.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Tradução de Vera da Costa e Silva. *et al.* 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- ESCOLA ESTADUAL DOLOR FERREIRA DE ANDRADE. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Campo Grande, MS, 2019.
- FALCON, Francisco J. **Illuminismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- FERRER, Diogo. **Hegel, Ciência da Lógica**. “Como deve ser feito o começo da ciência?” (Versão de 1812). Revista: Philosophica, 55-56, Lisboa, v. 28, Abril-Novembro, 2020, p. 165-178.
- FIORAVANTI, Celina. **Mandalas: 32 caminhos de sabedoria**. Ilustrações de Vagner Vargas. São Paulo: Pensamento, 2005.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*)**. Revista: Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, Janeiro-Março, 2011, p. 151- 167.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOERGEN, Pedro. **Bildung ontem e hoje**: restrições e perspectivas. Revista: Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 24, n. 3, Setembro-Dezembro, 2017, p. 437-451.

HEGEL, Wilhelm F. **Ciência da Lógica**: a doutrina do ser. Tradução de Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. **Diferença entre os Sistemas Filosóficos de Fichte e de Schelling**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2003.

_____. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1969.

_____. **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____. **Estética: A ideia e o ideal**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Fenomenologia do Espírito**: Parte I. Tradução de Paulo Meneses. Colaboração de Karl-Heinz Effen. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Propedêutica Filosófica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989.

IBER, Christian. *et al.*, **Teoria do juízo na lógica do conceito de Hegel**. Revista: Opinião Filosófica, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2015, p. 34-48.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KOSSAK, Steven; SINGER, Jane. **Sacred Visions**: Early Paintings from Central Tibet. New York: The Metropolitan Museum of Art, 1999.

MÖLLMANN, Andrea. **Bildung, Expressão por Excelência dos Ideais do Esclarecimento na Educação**. Livro 3: Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014.

_____. **O legado da Bildung**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: 2010.

NICOLAU, Marcos F. A. **A Bildung hegeliana ainda nos é uma proposta possível?** Revista: Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 29, n. 58, Julho-Dezembro, 2015, p. 647-663.

_____. **O conceito de Bildung em Hegel**. Sobral: Sertãoocult; Edições UVA, 2019.

ORSINI, Federico. **A teoria hegeliana do silogismo**: tradução e comentário. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Coleção Temas e Educação.

RAMOS, Cesar Augusto. **Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?** Revista: Trans/Form/Ação, São Paulo, vol. 30, n. 2, 2007, p. 197-217.

RAMOS, Fernando da Silva. **Forma e arquétipo: um estudo sobre a Mandala**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, SP: 2006.

ROSENFELD, Denis L. **A Ciência da Lógica de Hegel como Filosofia primeira**. Revista: Ágora Filosófica, Recife, Ano 13, n. 1, Janeiro-Junho, 2013, p. 201-216.

ROSENFELD, Denis L. *et al.* **Ética e Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SANTANA JÚNIOR, Paulo B. **Kant e Schiller: conflitos e diálogos entre entendimento e sensibilidade**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: 2015.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4.ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **Cultura, Estética e Liberdade**. Tradução de Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.

_____. **Objetos Trágicos, Objetos Estéticos**. Tradução de Vladimir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. **Do Sublime ao Trágico**. Tradução de Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, André G. F. da. **Hegel & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Coleção Pensadores & Educação.

SILVA, Edson R. de O. **O jovem Hegel de Lukács: por uma redenção da dialética**. Revista: Faces da História, Assis, SP, v. 7, n. 1, Janeiro-Junho, 2020, p. 501-507.

SONNEBORN, Dulcinéia; KESSLER, Adriana S. **Mandala: um símbolo no processo de individuação**. Revista: Conversas Interdisciplinares, Torres, RS, v. 2013.

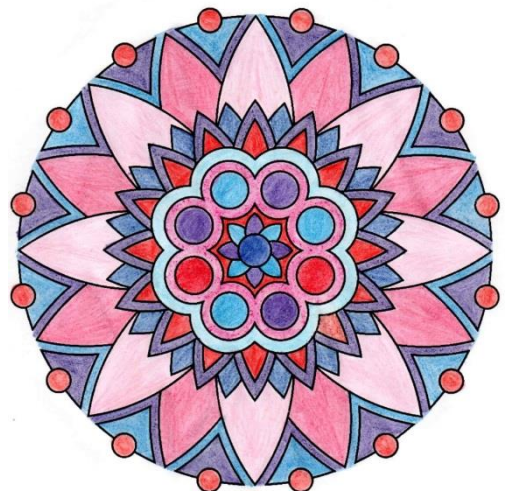
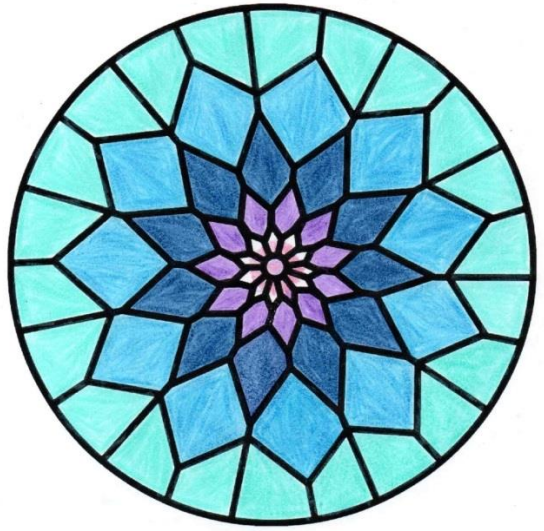
SOUZA, Ricardo T. de. **Hegel e o infinito: alguns aspectos da questão**. Revista: Veritas, Porto Alegre, v. 50, n. 2, Junho, 2005, p. 155-174.

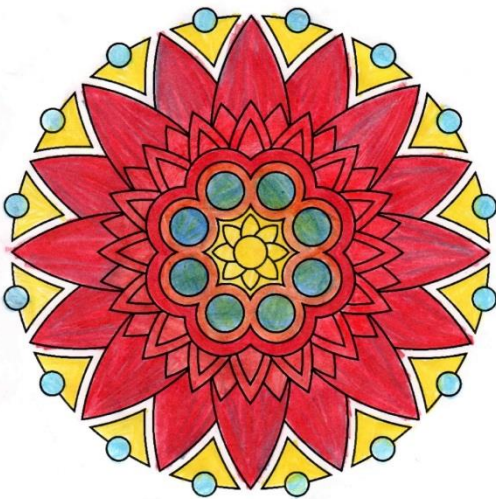
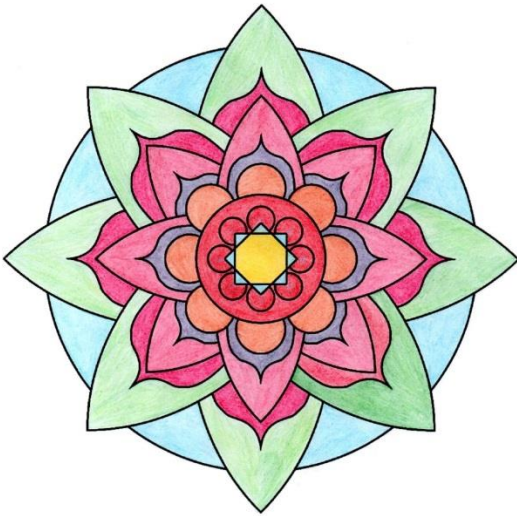
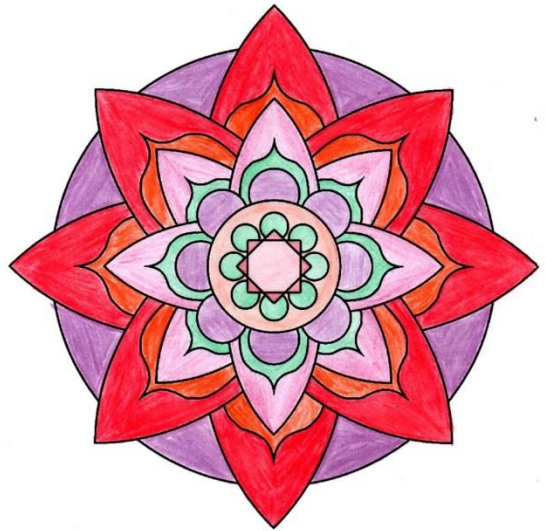
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

WEBER, Thadeu. **A Eticidade Hegeliana**. Revista: Veritas, Porto Alegre, v. 40, n. 157, Março, 1995, p. 7-14.

WOHLFART, João A. **A Doutrina do Conceito de Hegel**. Revista: Veritas, Porto Alegre, v. 64, n. 3, Julho-Setembro, 2019.

ANEXO I – A EXPERIÊNCIA DA MANDALA





ANEXO II - ATIVIDADE AVALIATIVA

1- Como você explicaria, de acordo com a Teoria de Hegel, mas com seus próprios palavras, a historicidade da "opinião"?

2- De que forma relacionamos a dimensão da moralidade com a dimensão do próprio Ser e da obtenção do conhecimento?

3- Historicidade da Opinião. A OPINIÃO pode ser mudada POR CONTA DO SEU CONHECIMENTO MÍNIMO SOBRE AS COISAS E SOBRE SUA PRÓPRIA

2- Como a história de vida nos relacionamos e com os outros a nossa vida em busca de um equilíbrio em expansão do conhecimento.

① Como você explicaria, de acordo com a teoria de Hegel, mas com suas próprias palavras, a transitividade da "opinião"?

Se temos uma opinião "fraca" que costuma ser uma opinião sem base e costuma acontecer que quando está contra uma opinião com base e "lógica" acabamos malhando ela para nos so contrário, logo acabamos de ter um exemplo de opinião Volúvel

② De que forma poderíamos relacionar a Dimensão da Mandala com a dimensão da própria ser e da obtenção do ~~conhecimento~~ conhecimento? O centro da Mandala pode representar Nossa própria Ignorância e o redor do centro a "Verdade absoluta", pois como dizia Sócrates, devemos admitir Nossa própria Ignorância para chegarmos a "Verdade / Conhecimento" absoluto.

1- Como você explicaria, de acordo com a Teoria de Hegel, mas com suas próprias palavras, a Transitividade da opinião?

2- De que forma poderíamos relacionar a dimensão do mandala com a dimensão do próprio ser e da obtenção do conhecimento?

1- Eu explicaria que os seres se encontram por algo mas não sucessivamente isto a eles para novos momentos novos níveis ou dimensões e se a outra relação for mais encantadora ou mais evidente e explícita e nela que passamos a acreditar sucessivamente.

2- Poderíamos relacionar o mandala com nos como um espírito e por dentro do mandala vivendo os momentos mais marcantes os primeiros passos os primeiros momentos e esse vai aumentando e relacionando o mandala com o nosso próprio ser o mandala é o histórico do nosso vida

1- Como você explicaria, de acordo com a Teoria de Hegel, mas com suas próprias palavras, a transitividade da "opinião"?

R: Uma pessoa que tem sua opinião mas não tem confiança acaba fazendo uma transitividade de opinião, sendo assim não tendo confiança total na opinião dele mesmo, sendo assim mudando de opinião constantemente tendo uma transitividade.

2- De que forma poderíamos relacionar a dimensão da mandala com a dimensão do próprio ser e da obtenção do conhecimento?

Mandala significa um no centro e um mundo no nosso redor. Exemplo: Uma cidade pequena que com o tempo cresce e no futuro olha para trás e vê como cresceu.

1- Como você explicaria, de acordo com a Teoria de Hegel, mas com suas próprias palavras, a transitividade da "opinião"?

2- De que forma poderíamos relacionar a dimensão da mandala com a dimensão do próprio ser e da obtenção do conhecimento?

1-R= Pobre em determinação e abstração, é superficial e não pode mudar de opinião a todo hora, e é fácil de manipular, não se sabe se tem autônomo, mas é muita opinião.

2- Da mesma trajetória da vida, a criança menor sabe eu e a maior é vida, e também a expansão do conhecimento.