

Artigos
Articles

Hegel, a escola, a divisão do trabalho e a liberdade dos modernos¹

Hegel, the school, work division and the freedom of the modern

Domenico Losurdo *

RESUMO

O presente texto tem como ponto de partida a questão: seria Hegel um liberal? Para responder a ela, confrontam-se os argumentos de pensadores de reconhecida tradição liberal e aqueles formulados por Hegel, com respeito à escola e ao seu papel nas tensões entre Estado e Igreja, estabilidade e mobilidade social, formação geral (aspiração à totalidade) e formação para o trabalho (confinamento ao particular). Sob o eco do princípio da obrigatoriedade da instrução, afirmado no curso da Revolução Francesa e objeto de furiosa contestação por parte dos teóricos da Restauração, Humboldt afirma que a "instrução" não está nos "limites" do Estado, mas ultrapassa o âmbito de sua "atividade". Hegel, ao contrário, sustenta que a sociedade tem não somente o "direito", mas também o "dever" de intervir no campo educativo. Sua enérgica reivindicação de um papel ativo do Estado na política escolar e também na determinação ou no controle dos conteúdos do ensino não nos remete à tradição liberal. Ao mesmo tempo, porém, susten-

*Istituto di Scienze Filosofiche e Pedagogiche, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Urbino.

O professor italiano Domenico Losurdo, destacado pesquisador do liberalismo, apresenta uma análise original das posições de Hegel frente à difusão da instrução pública, ao reivindicar um papel ativo do Estado com respeito à educação. Ao mesmo tempo em que não perde de vista que a liberdade de ensino resulta da luta do Estado liberal contra o feudalismo, o filósofo alemão crítica duramente a tese da liberdade de escolha da família sobre o ensino de seus filhos, em nome da qual a Igreja exerce pressões no sentido de manter a hegemonia sobre a escola. Assim, ressalta Losurdo, Hegel defendeu o que há de melhor no pensamento liberal. Suas reflexões se distinguem de outras tendências liberais, que recusam a intervenção estatal na educação e acabam cedendo às pressões clericais, unindo liberalismo e clericalismo e negando os princípios revolucionários burgueses. Hegel, ao contrário, defende a responsabilidade do Estado em educar as crianças e os jovens, em vista do trabalho e da inserção na sociedade civil e na sociedade política. Ao evidenciar o confronto entre as posições de Hegel e outras propostas liberais no século XIX, Losurdo nos permite identificar a origem de controvérsias concernentes à responsabilidade do Estado na área educacional que ainda se mantêm extremamente atuais à discussão da escola pública, em tempos de neoliberalismo.

¹ O presente texto foi traduzido pela profa. Rosemary Dore Soares e constitui o capítulo IX do livro de Losurdo, Domenico. *Hegel e la libertà dei moderni*. Roma: Riuniti, 1992.

tando a separação entre Igreja e Estado, Hegel defende a liberdade de consciência e de pensamento e, desse modo, expressa o melhor do liberalismo. Seria ele liberal? A análise das posições do reitor que reclama a melhoria das escolas elementares e teoriza sobre a obrigatoriedade da escola; do filósofo que denuncia o trabalho infantil nas fábricas; do professor que insiste sobre a ligação entre cultura e profissão e que, de si próprio, não hesita em dizer, numa carta que tinha no estudo e no ensino da filosofia o seu "emprego", "o pão e a água", não pode ser realizada com base em esquemas conceituais restritos e, sim, a partir da consideração dos problemas e das lutas do seu tempo. É esse o propósito deste artigo.

Palavras-chave: Escola Pública; Liberalismo; Educação e Trabalho.

ABSTRACT

The point of depart of the present text is the following question: would Hegel have been a liberal? To answer it we will confront the arguments of recognized philosophers from the liberal tradition and those elaborated by Hegel about school and its relationship to the State, the church, the social immobility and mobility, formation and work. Under the influence of the principle of obligatory instruction, made firm by the French Revolution and object of furious contestation by Restoration theorists, Humboldt defends that the instruction is not under the responsibility of the State, but goes beyond its limitation. Hegel, to the opposite, sustains that the society has the right and also the duty of interfering in the educational field. His strong argumentation in favor of an State active in school policies and also in the determination and in the control of the curriculum contents do not sound as a liberal tradition. However, on the other hand, at the same time, he supports the segregation between church and State. Hegel defends the liberal conscience of logical thinking, expressing the best of liberalism. Would he be a liberal or not? The analysis of the high-school principal positions, who claim for better elementary schools and theorizes about the obligatory instruction, the philosopher who protests against children working on fabrics, the professor who insists about the connection between culture and profession and who, about himself, does not hesitate to mention in a letter that he would not have study and philosophy teaching without his job, his "bread and water", could not have been reached based on limited conceptual schemes, but starts by considering the problems and fights of that time. This is the proposal of this article.

Keywords: Public School; Liberalism; Work and Education.

RESUMEN

El presente texto tiene como punto de partida la pregunta: ¿fue Hegel un liberal? Para responderla se confrontan los argumentos de pensadores de reconocida tradición liberal y aquellos formulados por Hegel, con respecto a la escuela y a su papel en las tensiones entre Estado e Iglesia, estabilidad y movilidad social, formación general (aspiración a la totalidad) y formación para el trabajo (reducción a lo particular). Bajo el eco del principio de la obligatoriedad de la educación, afirmado en el curso de la revolución francesa y objeto de furiosa contestación por parte de los teóricos de la Restauración, Humboldt afirma que la "educación" no está dentro de los "límites" del Estado, sino que sobrepasa el ámbito de su "actividad". Hegel, al contrario, sustenta que la sociedad no tiene solo "el derecho" sino también "el deber" de intervenir en el campo educativo. Su enérgica reivindicación de un papel activo del Estado en la política escolar y también en la determinación o en el control de los contenidos de la enseñanza, no nos remite a la tradición liberal. Sin embargo, al mismo tiempo, sustentando la separación entre Iglesia y Estado, Hegel defiende la libertad de conciencia y de pensamiento y, de ese modo, expresa lo mejor del liberalismo ¿Sería él liberal o no? El análisis de las posiciones del rector que reclama la mejoras de las escuelas elementales y teoriza sobre la obligatoriedad de la escuela, del filósofo que denuncia el trabajo infantil en las fábricas, del profesor que insiste sobre la vinculación entre cultura y profesión y que, de sí mismo, no duda en decir en una carta que tenía en el estudio y en la enseñanza de la filosofía su "empleo", "el pan y el agua", no puede ser realizada con base en esquema conceptuales estrictos sino a partir de la consideración de los problemas y de las luchas de su tiempo. Es ese el propósito de este artículo.

Palabras clave: escuela pública, liberalismo, educación y trabajo

A escola, o Estado e a Revolução Francesa

Quantos livros foram escritos para responder à pergunta: Hegel é liberal? O debate sobre tal questão continua a ter vivacidade, ou melhor, tem uma passionalidade que é mais surpreendente pelo fato de que, além das diversas e contrastantes respostas, um pressuposto comum parece unir os participantes do debate, aquele segundo o qual o liberalismo vem se impondo, tácita e sub-repticiamente, como mandamento principal da sabedoria política,

como se a única alternativa possível ao liberalismo fosse a subserviência ao absolutismo e ao despotismo.²

Certamente se apresenta bem mais liberal uma personalidade como aquela de Wilhelm von Humboldt, constantemente empenhada em reduzir ao mínimo o papel do Estado, sublinhando os “limites” de sua ação, e que, portanto, considera suspeita e preocupante a “instrução pública, que é imposta ou dirigida pelo Estado” (Humboldt, W. 1972 In: *Gesammelte Schriften*, 1903-36, vol. I, p. 143). São os anos nos quais, para além do Reno, também se verificam grandes mudanças no campo educativo e escolar: é justamente algum tempo depois da Convenção Nacional ter sancionado o princípio da instrução elementar obrigatória e gratuita e, certamente, com o olhar voltado para a França, sacudida pela “erupção violenta dos vulcões” (*ibid*, p. 101), que Humboldt desenvolve sua polêmica: portanto, a “instrução” não está nos “limites” do Estado, mas ultrapassa o âmbito de sua “atividade”.

Já o teórico liberal Hegel tem opinião exatamente oposta: a sociedade, como “família universal”, tem não somente o “direito”, mas também o “dever” de intervir no campo educativo. Nessa tomada de posição, é fácil perceber o eco do princípio da obrigatoriedade da instrução, afirmado no curso da Revolução Francesa e objeto de furiosa contestação por parte dos teóricos da Restauração. Se o texto da *Filosofia do direito*, acima citado (§ 239), se expressa em termos genéricos, precisas e inequívocas são as formulações que encontramos nas Lições:

a sociedade civil tem o direito e o dever de obrigar os genitores a enviar os filhos à escola; então, as pessoas ficam facilmente ressentidas e freqüentemente afirmam que os filhos lhes pertencem e ninguém deve lhes impor ordens. De outro lado, porém, as crianças têm o direito de serem educadas pela sociedade civil e, se os genitores se descuidam desse direito, a sociedade civil deve intervir. É por isso que existem leis pelas quais, a partir de uma certa idade, as crianças devem ser enviadas à escola (*VRph.*, IV, 602-3).

Hegel percebe uma contradição na posição liberal. Em todos os Estados modernos, é reconhecido à comunidade o direito de assumir a “tutela” de

² Para confirmar a extrema pobreza desse esquema, seria útil aprofundar, posteriormente, a análise das intervenções de Hegel em matéria de pedagogia e de política escolar, bem como o debate que, no seu tempo, se desenvolveu a respeito de tais temas, consultando meu livro. Losurdo, 1992, cap. IV, parte 2.

um núcleo familiar quando o *pater familias* ou os genitores se mostrem gravemente inadimplentes com suas obrigações e incapazes de garantir o próprio sustento, a própria segurança, bem como a de seus filhos (*Rph*, § 240). Mas, então, como é possível continuar a considerar os problemas referentes à educação e à escola como um domínio reservado exclusivamente à família? Para realizar, na prática, o princípio da universalidade da instrução é necessário recorrer a “instituições escolares públicas”. Já em Nuremberg, Hegel se expressa nos seguintes termos:

As diversas carências do sistema escolar, vinculadas ao arbítrio dos genitores naquilo que concerne à frequência à escola em geral e à regularidade da mesma, não podem melhorar enquanto as escolas permanecem como instituições privadas. A história da maioria das instituições estatais começa justamente com o fato de que elas se preocuparam com a ameaçadora carência generalizada, recorrendo inicialmente a pessoas, a empresas privadas e a doações esporádicas, como aconteceu, e como aqui e lá ainda em parte acontece, para a assistência aos pobres, para a assistência médica, enfim, para muitos aspectos que dizem respeito ao serviço religioso e à administração da justiça. Quando, porém, a vida comum dos homens em geral se torna mais multiforme e aumenta a complexidade da civilização, se mostram então sempre mais evidentes a desarticulação e a insuficiência de instituições similares separadas (*W*, IV, 371-2).

Estamos em presença de uma visão política, e de filosofia da história, certamente bem distante da tradição do pensamento liberal, contra a qual, aliás, a polêmica é explícita. Humboldt não se cansava de sublinhar os “limites” da ação do Estado também no campo educativo e escolar, ao que Hegel responde:

Assim como deve permanecer sagrado o limite no interior do qual não é lícito ao poder político intrometer-se na vida privada dos cidadãos, também é incontestável a obrigação do governo de encarregar-se dos objetos que têm uma relação mais estreita com o fim do Estado e a submetê-los a uma regulamentação segundo um plano (*W*, IV, 372).

Assim, as posições de Hegel acabam sendo antagônicas àquelas dos teóricos da Restauração: se Humboldt desenvolve sua polêmica “liberal” tomando distância do absolutismo monárquico, também tem em mira aqueles que, mais além do Reno, absolutizam o papel das “instituições políticas”

(*Einrichtungen der Regierung*) e tudo esperam das revoluções, ou melhor, das *Staatsrevolutionen* (*Ibidem*), como significativamente assim as chama, com evidente conotação negativa, o teórico dos limites da ação do Estado; a enérgica reivindicação da função ativa do Estado que faz a *Filosofia do direito*, também no campo da educação e da política escolar, se dá num período no qual o teórico da Restauração denuncia – no plano da instrução pública, inaugurado pela revolução espanhola – uma “imposição arbitrária” e também a pretensão de arrancar aos cidadãos até mesmo a sua “alma” (Haller, (1820), 1821, p. 109-110). De resto, é evidente o significado político ulterior do discurso hegeliano sobre a escola e a cultura:

Na Alemanha, mesmo de quem seja nobre de nascimento, rico, proprietário, etc., exige-se, para que seja admitido nas esferas dirigentes da administração e da política (tanto em relação aos setores mais gerais quanto àqueles mais particulares) que tenha se dedicado aos estudos teóricos, tenha uma formação universitária (*B.Schr.*, 482).

Na célebre lição inaugural berlinense, Hegel saúda o fato de que na Prússia a cultura tem papel importante também no interior da “vida estatal” (*B.Schr.*, 4). Talvez o filósofo pense em Frederico II, que, em 1770, tinha instituído uma comissão encarregada de examinar os candidatos a funcionários, colocando em discussão o tradicional monopólio nobiliário das funções públicas (cf. Brunschwig, 1973, p. 28). Mas é necessário, de outra parte, não esquecer que também as *Declarações dos direitos*, derivadas da Revolução Francesa, ratificavam a admissibilidade de todos os cidadãos aos cargos públicos com base em sua “capacidade”. Aos olhos de Hegel, a Prússia tinha realizado tal princípio, pelo menos parcialmente, que era diametralmente oposto ao princípio aristocrático, que pretendia que “aqueles aos quais o nascimento e a riqueza dão um encargo recebem juntamente a inteligência necessária para exercitá-lo” (*B.Schr.*, 482).³ O “arbitrio” aristocrático – declarou alguns anos mais tarde Rosenkranz, exprimindo, portanto, um ponto de vista comum ao mestre e aos seus discípulos – é mantido sob controle pelo “exame”, necessário para ascender aos cargos estatais (Rosenkranz, K., 1842, vol. I, p. XXXII nota). E, com o exame, somos reconduzidos ao mundo da escola.

³ Significativamente, trata-se de um trecho que não aparece no texto que foi publicado sobre a *Preußische Staatszeitung*.

Obrigatoriedade escolar e liberdade de consciência

Vimos a polêmica antifeudal que atravessa o discurso hegeliano sobre a escola. Os alvos seguintes são o clericalismo e o catolicismo. Este último encarna o princípio hierárquico da separação entre sacerdotes, únicos depositários da verdade, e laicos; um princípio que foi posto em discussão tanto pela Reforma quanto pela difusão da instrução pública. Trata-se de dois momentos constitutivos de um único processo: no âmbito do protestantismo, não se encontram laicos e, assim, no lugar do dogma e da hierarquia, intervêm “universidades e escolas” (B, II, 89), “instituições escolares acessíveis a todos” (*allgemeine Unterrichtsanstalten*), a “formação cultural do conjunto da comunidade” (*Gesamtbildung der Gemeinde*), a “educação cultural e intelectual de todos” (B, II, 141), a “consciência e a cultura universais” (B, II, 89).⁴ Com o protestantismo, o posto de padre é assumido pelo mestre, pelo “professor” (*Lehrer*, W, IV, 68). Ao aristocrata que pretende deter o monopólio dos cargos estatais, em virtude de seu nascimento como nobre, Hegel contrapõe a figura do “funcionário” (*Beamte*), formado pelos cursos da escola e da universidade e aprovado nas provas objetivas do exame e do concurso públicos; assim como à figura do sacerdote, depositário de privilégios de uma verdade e de capacidade inacessíveis aos “laicos”, contrapõe a figura do professor, que transmite um saber do qual todos podem e devem, de diferentes modos, tornar-se participantes.

Compreende-se, então, o fato de que Hegel, mesmo falando na sua condição de reitor do ginásio, considera importante sublinhar a necessidade de melhoria da escola elementar, da *Volksschule*, mediante o reforço do seu caráter público (W, IV, 316 e 371). A escola não pode ser deixada ao arbítrio e à eventualidade da iniciativa privada porque representa uma “condição ética”, assim, uma passagem decisiva para cada homem, “um momento essencial no desenvolvimento do caráter ético completo” (W, IV, 348), uma espécie de etapa obrigatória na “passagem da família à sociedade civil” (*Enc.*, § 396 Z, W, X, 82-3). Aqui, a escola parece configurar-se como condição do desenvolvimento pleno da eticidade; o *pathos* do ético que atravessa em profundidade a filosofia

⁴ A esse propósito, J. Hoffmeister fala de Hegel como de um “filósofo protestante”, mas é preciso notar que o protestantismo aqui celebrado é uma categoria mais política do que religiosa; é o “protestantismo político” do qual falam os contemporâneos e, depois, os discípulos de Hegel (Hoffmeister, J. 1938, p. XII). Não por acaso, depois da revolução de julho, Hegel exclui a França da categoria de país católico (cf. Losurdo, D. 1989 e 1997, cap. II, 2-3).

hegeliana reaparece, em alguma medida, também no discurso sobre a escola. Hegel, que também tinha experiência de preceptor privado, não perde a ocasião de enfatizar a superioridade da escola pública com respeito ao “ensino privado”, não somente pelo fato de que ela pode responder melhor às exigências daquela “regulamentação conforme um plano” que, como vimos, é considerada necessária por um setor de tão decisiva importância social, como aquele da instrução, mas também pelo fato de ser capaz de assegurar uma melhor preparação cultural (W, IV, 400).

Era inevitável, nesse ponto, que a polêmica com a Igreja Católica se desenvolvesse também a propósito das questões de política escolar. Pode ser útil retornar um pouco a Haller, que denuncia com ferocidade os programas formulados para introduzir a obrigatoriedade escolar: o teórico da reação condena também, como expressão de jacobinismo, a pretensão de introduzir na escola “uma breve exposição dos deveres civis” e denuncia como parte integrante de um horripilante plano revolucionário a reprovação feita pelos ambientes progressistas ao “*status* diferenciado dos sacerdotes” (Haller, (1820) e 1821, p. 118 e 21-2). Assim, a denúncia clerical e reacionária ataca objetivamente aspectos centrais do discurso hegeliano sobre a escola. No que diz respeito ao primeiro aspecto, o reitor do ginásio em Nuremberg não declara que a escola tem o dever de preparar para a “vida pública” (*öffentliches Leben*) e de assegurar a “formação de todos como cidadãos”? A escola não deve formar apenas “indivíduos bons”, mas também, e sobretudo, “bons cidadãos”. E, com referência ao segundo aspecto, a escola, a instrução geral, se configura como instrumento essencial para superar aquela distinção entre sacerdotes e laicos, iniciados e profanos, que Hegel não se cansa de denunciar.

A tomada de posição de Haller ocorre imediatamente depois do estouro da Revolução Espanhola e é depois dela que se torna particularmente dura a polêmica de Hegel contra as pretensões clericais de usurpar setores, entre os quais o da escola, que são de competência, em primeiro lugar, do Estado. Das lições de filosofia do direito, em Heidelberg, estão completamente ausentes considerações sobre as relações entre Estado e Igreja que, depois, passam a constituir o conteúdo da anotação e das notas ao § 270 dos *Princípios da filosofia do direito*. É necessário, ao contrário, partir do curso de lições do semestre invernal de 1819/20 (a *Nachschrift* traz como data conclusiva o dia de 25 de junho de 1820; em 1º de janeiro daquele mesmo ano era deflagrada a revolta dirigida pelo coronel Riego; em 7 de março, Fernando VII era obrigado a jurar fidelidade à

Constituição, enquanto toma pé no país a agitação sanfedista contra as supostas blasfêmias do governo, acusado de atentar contra a “liberdade” e os privilégios que a Igreja detinha também no campo educacional e escolar). Hegel declara:

Na medida em que devem existir professores, propriedade, etc., a religião entra novamente no âmbito do Estado e é justamente aí que intervém a regulamentação dos governos; as questões relativas à escola e ao ensino (das Lehrgeschäft) não podem subtrair-se ao controle e à competência estatais (Rpb. III, 220-21).

Mas o controle estatal termina por abranger também o conteúdo do ensino religioso. Sobre esse aspecto se expressa, em termos particularmente duros, justamente o texto publicado que, no período no qual isso ocorre, deixa transparecer o eco dos acontecimentos espanhóis e a dura condenação da parte de Hegel à agitação sanfedista e contra-revolucionária, que era favorecida pela influência ainda exercida pelo clero reacionário sobre as massas, graças às posições de poder ocupadas no passado ou ainda ocupadas no âmbito do sistema educativo e escolar. Os *Princípios da filosofia do direito* rejeitam firmemente a

pretensão de que, com respeito ao ensino, o Estado não apenas deixe a Igreja atuar com plena liberdade, mas tenha infinito respeito pelo seu ensino, independentemente de como ele se configure, pelo fato de que essa determinação pertenceria apenas a ela, como detentora do ensino.

Trata-se, sem dúvida, de uma tomada de posição pouco ou nada liberal. Além disso, a polêmica de Hegel contra o liberalismo é explícita. As pretensões clericais se fundam numa visão do Estado que o reduz a simples instrumento de defesa da “propriedade” e da esfera privada; o liberalismo parece unir-se ao clericalismo na consideração do Estado como “laico”, no sentido de profano com respeito ao ético e ao espiritual (Rph., § 270). Tal é o modo pelo qual é sustentada a pretensão clerical de deter o monopólio ou a hegemonia no âmbito do setor escolar e educativo. E, assim, o Estado secular, no seu conjunto, passa a ser considerado “laico” com respeito à Igreja e aos seus sacerdotes e privado de qualquer título de legitimidade para intervir num campo espiritual como aquele da educação, que cuida do problema da salvação da alma.

Entretanto – rebate Hegel –, a doutrina da Igreja e o ensino religioso nas escolas não têm significado meramente intimista: determinados “princípios constituem ao mesmo tempo a base da ação” (Rph. III, 222). Apelando à

liberdade de consciência e de opinião, a Igreja não apenas pretende difundir impunemente “maus princípios” que, na realidade, se constituem “na existência (*Dasein*) geral que corrói a realidade” (*Wirklichkeit*) (que, portanto, se configuram não como meras opiniões subjetivas, mas como uma organização densa e ramificada, ou melhor, como uma espécie de contrapoder com respeito ao Estado), mas desejaria opor ao Estado as próprias “instituições escolares estatais” (*Lehrveranstaltungen des Staates*), submetendo-as ao seu controle ideológico (*Rph.*, § 270). Que os seus olhos estejam voltados à agitação sanfedista na Espanha o confirma a referência, não apenas aos problemas de política escolar, mas a todos os outros temas que constituíam matéria de disputa naquele país (legislação matrimonial, o pleito da Igreja à isenção fiscal e à isenção da jurisdição comum para o clero). Além disso – acrescenta Hegel, reenviando a um parágrafo precedente, o 234, dos *Princípios da filosofia do direito* –, não se pode determinar de modo rígido e apriorístico aquilo que pode e deve ser submetido ao controle do poder político; é necessário ter presente, entre outras questões, “a situação, caso por caso, e as ameaças do momento”. E novamente se pode perceber o eco dos acontecimentos espanhóis, o eco da contra-revolução sob o símbolo da Santa Fé. Significativamente, o reenvio ao parágrafo em questão incide sobre as sucessivas *Vorlesungen* (naquele momento, a intervenção da Santa Aliança tinha “normalizado” a situação na Espanha e a referência às “ameaças do momento” não tinha mais sentido, mesmo que ainda fosse muito atual a lição que emergia dos acontecimentos).

A enérgica reivindicação de um papel ativo do Estado na política escolar e também na determinação ou no controle dos conteúdos do ensino não nos remete à tradição liberal. Mas é certo que num dado momento as partes parecem entrecostar-se. A celebração do Estado em Hegel termina na afirmação da necessidade da separação entre Igreja e Estado. Em polêmica contra aqueles que vêem como “ideal supremo” a unidade entre ambos, o filósofo sublinha a necessidade do momento da “diferença”. “No despotismo oriental, existe aquela unidade tão amiúde desejada”, mas, então, não apenas não há liberdade, como também “não há Estado” (*Rph.* III, 223). Não por acaso, do ponto de vista da reação clerical, “o Estado é considerado uma espécie de usurpação em detrimento da Igreja” (*Rph.* III, 223); contra a negação clerical da autonomia e da autônoma dignidade da comunidade e da instituição política, o curso de filosofia do direito de 1819-20 afirma que “o Estado foi

constituído como Estado ao separar-se da Igreja e, desse modo, nele coexistem confissões diversas. O racional no Estado se afirmou apenas quando se verificou a separação da Igreja” (*Rph.* III, 225). Aqui é Hegel quem defende a liberdade de consciência e de pensamento e, portanto, a expressar o melhor do liberalismo: o seu ponto de vista é o de que é preciso derrotar a visão que desqualifica o Estado como o âmbito meramente “laico” e profano em contraposição ao âmbito espiritual e sacerdotal da Igreja para afirmar concretamente a laicidade do Estado, premissa a ser também afirmada nas instituições escolares.

Apenas o protestantismo soube acolher a dignidade ética da sociedade civil e do Estado, do mundano em geral. E não é por acaso, no que concerne mais propriamente à escola, pois foi “pela primeira vez nos países protestantes que as universidades se desenvolveram tal como o são, independentes da Igreja” (*Rph.* III, 224). É clara, de outra parte, a admiração pelas universidades da Holanda, o país que foi o primeiro a dar à Europa “o exemplo de uma tolerância geral” (*W.* XX, 159) e é para onde Hegel, em certo momento, também pensa em ir procurar um “refúgio tranqüilo” para escapar – assim escreve para a mulher – dos “padres” e de suas perseguições (*B.* III, 202). A liberdade de ensino é o resultado também da luta conduzida pelo Estado contra a pressão clerical. Nesse quadro, também se inserem suas posições contra a Concordata e o “clericalismo” (*Pfaffengeiste*, *B.* III, 106 e 199-200).⁵

Nesse ponto, pode ser útil dar um passo atrás. No momento em que a Holanda é absorvida pela Grande Nação, guiada por Napoleão, Hegel se angustia pelo fato de que as livres e gloriosas universidades holandesas, reorganizadas com base no modelo dos “institutos franceses”, passem a ser totalmente subordinadas aos “objetivos do Estado” (*B.* I, 329). Como se vê, a celebração do Estado não é um fim em si mesma, mas em função da luta contra a reação clerical.

Escola, Estado, Igreja e família

Confrontar-se com a reação clerical significa também confrontar-se com as pressões dos genitores, das famílias por ela influenciadas:

⁵ A referência diz respeito à situação e à luta que ocorriam nas províncias belgas, então ainda unidas à Holanda (cf. Losurdo, D. 1989 e 1997, cap. XI, 5).

quanto à educação, os genitores crêem comumente que têm plena liberdade e podem fazer tudo o que querem. A principal oposição ao caráter público da instrução provém dos genitores e são estes últimos que, em geral, difamam e atacam os professores e os institutos públicos: o arbítrio e o poder de decisão dos genitores se opõem a tais institutos de caráter geral. E, todavia, a sociedade tem o direito de proceder segundo a sua experimentada visão e de obrigar os genitores a ensinar aos filhos tudo aquilo que foi estabelecido como necessário para o ingresso na sociedade civil (*V. Rph.*, III, 701).

A pretensão da Igreja de ter o monopólio ou a hegemonia no âmbito da escola e da educação se esconde atrás da escolha, e da liberdade de escolha, da família. É a ideologia da família que reforça as pretensões clericais. Para refutar uma e outra, Hegel se serve de termos análogos. Como a Igreja representa o momento da “fé” e do “sentimento” com respeito ao momento da racionalidade e da ciência que é representado pelo Estado, pela comunidade política (*Rph.*, § 270 A), assim “a vida na família, que precede a vida na escola, é uma relação pessoal, uma relação da sensação, do amor, da fé natural e da confiança”. Somente a escola começa a fazer valer a objetividade da “coisa”, a “capacidade” e a “utilidade” objetiva, o “senso do ser e do agir universais” numa “comunidade independente da subjetividade” (*W*, IV, 349). Somente a escola começa a educar a criança para “determinações universais” (*Enc.*, § 396 Z; *W*, X, 82). Enquanto na família a criança vale “imediatamente”, na escola ela vale pelo seu “mérito” (*Rph.* I, § 86 A).

Hegel experimentou concretamente, em Nuremberg, as pressões advindas conjuntamente dos ambientes clericais e da família. Enquanto o filósofo, escrevendo a Niethammer, revela o sofrimento por dever ensinar religião – ou melhor, por ser forçado a empurrar goela abaixo dos estudantes,⁶ com o “funil”, a instrução religiosa –, o reitor do ginásio é constrangido a defender-se dos “muitos discursos moralistas” (*W*, IV, 346) dos genitores, que insistem no sentido de que a escola ofereça uma educação moral mais capilar e rigorosa. E eis a resposta:

Também a *cultura formal* é necessária ao agir ético, já que é própria a um tal agir a capacidade de compreender corretamente o caso e as circuns-

⁶ É um aspecto para o qual chamou a atenção J. Hoffmeister (1938), p. XXIV-XXV; também em Berlim, segundo o testemunho de Rosenkranz, Hegel, “estigmatizava o fato de que em alguns ginásios se falasse muito de Cristo ou mesmo do diabo” (cf. *Hegels Leben* (1844), 1963, p. 329, trad. It. Bodei, 1966, p. 347).

tâncias, de distinguir bem as determinações éticas entre si, e de fazer disso um uso conveniente. Mas é justamente essa a capacidade que é formada através do ensino científico, pois este exercita o senso das relações e é uma passagem contínua para a elevação do singular a pontos de vista universais e vice versa na aplicação do universal ao singular (*W*, IV, 348).

É uma polêmica indireta contra a generalidade e inconsistência dos preceitos morais e religiosos. Pensemos na irônica observação que a *Fenomenologia* desenvolve a propósito do preceito sobre o amor ao próximo. Este

tem como objetivo afastar de um homem o mal e trazer-lhe o bem. A esse propósito, é necessário distinguir o que nesse homem seja o mal e o que, contra esse mal, seja o bem apropriado e o que seja, em geral, a sua felicidade: ou seja, eu devo amar aquele homem com *inteligência*; um amor sem inteligência o prejudicaria talvez mais do que o ódio (*W*, III, 314).

Considerações análogas são aquelas que Hegel desenvolve em Nuremberg em resposta às declarações morais dos genitores e dos ambientes clericais, declarações tanto mais apaixonadas e grandiloquentes quanto menos são capazes de produzir, ou focalizar, uma concreta ação ética. Além disso – observará o filósofo alguns anos mais tarde –, certos genitores, tomados por um sagrado zelo moral e religioso, terminam provocando “náusea nos seus filhos, em razão dos preceitos religiosos” (*Rph.* I, § 86 A). De qualquer modo, nem mesmo na escola a filosofia deve ser reduzida a instrumento de “instrução” (*B*, II, 101).

É em tal contexto que se torna necessário apresentar a polêmica contra os “lamentos velhos e desgastados” que os mais velhos adoram fazer, segundo os quais “a juventude que eles vêem crescer é sempre mais rebelde do que eles próprios o foram quando eram jovens” (*W*, IV, 336). Por tais razões, adora-se acusar as instituições escolares, sem refletir sobre o fato de que os jovens “são filhos desses genitores, filhos desse tempo” (*W*, IV, 351-2). Na realidade, desejar-se-ia “conservar a educação distante do espírito do tempo” (*W*, XVIII, 271), ou seja, do espírito que promove e acompanha a marcha da liberdade. Mas “cada um é filho do próprio tempo e é grande no seu tempo apenas aquele que segue totalmente o espírito do próprio tempo” (*Rph.* I, § 86 A). Em relação à fúria moralista dos genitores, mas também e sobretudo dos ambientes clericais, Hegel contrapõe a distinção entre mundo antigo e

mundo moderno, aplicando-a à escola. Da liberdade moderna é parte integrante o reconhecimento de uma esfera privada e isso vale também para os jovens que freqüentam uma instituição escolar: "A disciplina e a ação moral da escola não podem abraçar completamente o âmbito da existência de um estudante" (*W*, IV, 345). Não estamos mais em Esparta, pois mudou profundamente o "espírito dos costumes de nosso tempo" e a vigilância sobre a moralidade e a eventual punição pelas transgressões não constituem mais uma "questão pública" e, assim, não dizem respeito à escola mas, no máximo, à família.

No âmbito das suas considerações sobre as relações entre o Estado e a Igreja, Hegel sublinha que os preceitos religiosos não podem fazer-se valer como preceitos jurídicos, pois dessa maneira seria ameaçado "o direito à privacidade": "um governo moral é despótico" (*V. Rph.*, II, 735). Mas não era um governo moral despótico aquele que a Igreja tentava impor na escola, por meio das insistentes declarações morais dos genitores por ela influenciados? Aqui, mais uma vez, as partes se confrontam. Hegel que não se cansa de sublinhar o papel do Estado também no campo educativo e escolar, que denuncia explicitamente as palavras de ordem liberais, a *Liberalität* da reação clerical,⁷ termina, todavia, manifestando o melhor da tradição liberal; a celebração da escola pública (e indiretamente da eticidade e do Estado) segue passo a passo o reconhecimento da liberdade dos modernos até mesmo para os jovens que a freqüentam; enquanto, no lado oposto, a crítica ao estadismo se converte na denúncia à desatenção com a esfera privada dos estudantes, de modo que a escola pública, antes acusada de intrusa, passa, agora, a ser acusada de não intervir suficientemente sobre os indivíduos que estão sob sua responsabilidade.

Os direitos das crianças

Agora é clara a inconsistência daquele esquema que inicialmente criticamos; conseqüentemente, é preciso acrescentar que, do ponto de vista de

⁷ A expressão se encontra na carta a Niethammer, de 9 de junho de 1821 (*B*, II, 270), e já antes, com um significado ainda mais evidentemente negativo (*verdächtige Liberalitäten*), numa carta de Niethammer a Hegel, de 9 de janeiro de 1819 (*B*, II, 209). Vale ressaltar que, naqueles anos, também a reação feudal utiliza palavras de ordem e terminologia liberal, que, portanto, não tem nenhum significado unívoco e expressa conteúdos e posições políticas diversas e contrastantes (cf. Losurdo, D. 1989 e 1997, cap. II, 9).

Hegel, existia uma perigosa contigüidade ou continuidade entre as posições liberais e aquelas dos teóricos da Restauração, umas e outras caracterizadas pela visão segundo a qual a educação e a instrução atêm-se exclusivamente à esfera privada. A intromissão do poder político não viola os sagrados direitos da família, a sua sagrada privacidade? Mas também a criança – eis a resposta surpreendentemente moderna de Hegel – é sujeito de direitos; e em nenhum caso pode ser considerada uma “coisa” (*Sache*) de propriedade dos genitores (*Rph*, § 175). Trata-se de uma afirmação cuja evidência não está patente. Kant teoriza sobre um “direito dos genitores sobre seus filhos tal qual o têm sobre uma parte de sua casa”, um direito dos genitores de retomar os filhos fugitivos “como coisas” (*Sachen*), ou melhor, como “animais domésticos fugitivos” (cf. Losurdo, 1992, Cap. IV, 2). Sem expor uma formulação tão áspera, mesmo Fichte tinha afirmado que, quanto à educação dos filhos, “os genitores são os seus próprios juízes” (Fichte, *Grundlage des Naturrechts*, § 52. In: Fichte, I. H. (Org.), 1971, vol. III, p. 363). Hegel polemiza explicitamente com Kant a propósito de sua concepção sobre o direito dos genitores (Kant, 1797, § 29, In: KGS, vol. VI, p. 281-82), mas provavelmente também tem em mira Fichte, escrevendo que os genitores, em nenhum caso, podem ser “juízes” dos seus filhos, porque o juiz é uma “pessoa universal” (*Rph*, I, § 85 A).

Todavia, nessa e em outras ocasiões, Hegel sublinha a necessidade de suprimir o direito romano, ou os resíduos do direito romano, segundo o qual os filhos são escravos dos genitores. A criança é sujeito de direitos: “Se ela deve ser membro da sociedade civil, tem direitos e reivindicações em relação a ela, do mesmo modo como os tinha no ambiente da família. A sociedade civil deve proteger o seu membro, deve defender os seus direitos” (*V Rph*, III, 700). De quais direitos aqui se trata? É verdade que, no que diz respeito à educação, não se trata de um “direito rigoroso, tal que possa ser aplicado dessa forma” (*V Rph*, IV, 457), isto é, apelando-se a um tribunal; como tinha escrito Fichte: “o filho não tem um direito coativo (*Zwangrecht*) à educação” (Fichte, *Grundlage des Naturrechts*, § 43 In: Fichte, I. H. (Org.), 1971, vol. III, p. 358); e, todavia, na síntese que o *Repetent* von Henning faz do pensamento do mestre, fala-se a tal propósito de um “direito absoluto” (*V Rph*, III, 550) que vai, assim, para além das leis sancionadas positivamente.

Foi um direito posto em discussão a partir da inserção precoce na atividade de trabalho da família, logo depois de uma freqüência à escola muito limitada, prática difundida na pequena ou média burguesia comercial e arte-

sanal, fato também observado contemporaneamente por Schleiermacher que, a esse propósito, fala do “conflito entre atividade de trabalho e educação” (cf. Krautkrämer. U. 1978, p. 293 e 301). Hegel parece fazer referência a tal fenômeno, quando declara que “os filhos têm o direito de serem nutridos e educados com base no patrimônio familiar comum” (*Rph.* § 174). Os filhos podem, assim, reivindicar uma educação à altura do patrimônio da família à qual pertencem. Fichte era da opinião que “os filhos não têm qualquer comunhão com a propriedade e não têm nenhuma propriedade” (Fichte, § 52. *In*: Fichte, I. H. (Org.), 1971, vol. III, p. 366); Hegel não apenas fala de “patrimônio familiar comum”, mas acrescenta, de modo ainda mais explícito:

Os filhos fazem parte do conjunto da família, portanto têm direito de exigir (qualquer coisa) do patrimônio familiar para as suas necessidades e sua educação. Na medida em que os genitores se recusam a atender aos filhos, o Estado deve intervir para afirmar e fazer valer tal direito (*Rph.* I, § 85 A).

Mas também há uma outra prática, aquela do trabalho infantil nas fábricas ou em outras atividades de trabalho externas à família, à qual os *Princípios da filosofia do direito* e os cursos de lições relacionados a esse tema fazem referência: “O direito dos genitores aos serviços dos filhos, como serviços, encontra o seu fundamento e a sua limitação nas questões comuns relativas à economia doméstica” (*Rph.* § 174). Para ser mais claro: “Os serviços prestados pelas crianças aos genitores se limitam ao fato de que as crianças na família devem ser ativas” (*V. Rph.*, III, 549). Assim, os serviços no âmbito da família devem ser adequados às “relações familiares” (*Rph.* III, 143), não devem configurar propriamente uma verdadeira relação de trabalho; portanto, “não podem estar em contraste com a educação” (*Rph.* I, § 85 A), devem, isto é, deixar tempo para a instrução e a freqüência à escola. A referência ao trabalho infantil nas fábricas ou em outros setores de trabalho é, portanto, explícita:

Os genitores não devem ter por finalidade obter apenas vantagens do trabalho dos filhos; portanto, o Estado tem a obrigação de proteger as crianças. Na Inglaterra, crianças de seis anos são usadas para limpar estreitas chaminés; nas cidades industriais da Inglaterra, crianças em tenra idade são constringidas a trabalhar e somente no domingo cuida-se de oferecer-lhes, de alguma maneira, sua instrução. O Estado tem, então, o dever absoluto de tomar a si a tarefa de instruir as crianças (*Rph.* I, § 85 A).

O direito à instrução-educação não somente é obrigado a confrontar-se com a ideologia feudal, mas também entra em contradição com a realidade da fábrica do capitalismo nascente que começa a manifestar-se também na Prússia. Aqui também se desenvolve esse debate e a intervenção do Estado, para vetar ou controlar o trabalho infantil nas fábricas, é rejeitada a partir de argumentos liberais (cf. Mehring, (1897-98); trad. It., 1961, vol. I, p. 56-9), particularmente pouco depois da morte de Hegel, contrapondo-se “o espírito prático dos liberais” às “teorias dos hegelianos e dos socialistas”, uns e outros, evidentemente, doentes de estadismo (cf. Losurdo, 1992, cap. III, 6).

Agora podemos abordar a tradição liberal, retornando a Wilhelm von Humboldt, que considera realmente necessário refutar a visão de acordo com a qual o Estado deveria se preocupar positivamente com o bem-estar dos cidadãos; o Estado, ao contrário, tem apenas o dever negativo de garantir a segurança e, assim, a autonomia da esfera privada: “A felicidade à qual o homem é destinado não é senão aquela que a sua força lhe proporciona”, com sua capacidade. Exatamente porque põe em dúvida essa espécie de harmonia preestabelecida entre mérito e situação social do indivíduo (cf. Losurdo, 1992, cap. VI, 3), Hegel é levado a interrogar-se sobre o papel que a escola e a educação têm não apenas para o processo de formação cultural do indivíduo, mas também para o conjunto da sociedade. A natureza ou o mérito individuais não podem ser invocados para explicar a miséria de uma classe, miséria que, ao contrário, relaciona-se ao conjunto da organização social e política, incluindo o sistema escolar. O indivíduo “não tem um direito, no verdadeiro e próprio sentido, em relação à natureza. Ao contrário, é nas contradições da sociedade dos homens, pois é desta dependente, que a indigência ganha, imediatamente, a forma de uma injustiça cometida em detrimento desta ou daquela classe” (*V. Rph.*, IV, 609). O indivíduo então “tem o direito de reivindicar a sua subsistência” e a tal direito corresponde uma “obrigação da sociedade civil” (*V. Rph.*, IV, 604).

Mas como a sociedade civil pode cumprir essa obrigação sem uma adequada política escolar, sem intervir na esfera da instrução? Eis que, assim, a questão da escola acaba se tornando indissociavelmente ligada à questão social:

Se existem desempregados, estes têm direito de exigir trabalho [...].

Os indivíduos devem portanto, antes de tudo, adquirir a capacidade (*Geschicklichkeit*) de satisfazer às suas necessidades, através da partici-

pação no patrimônio geral. Daí origina-se o direito da sociedade civil de obrigar os genitores a dar aos seus filhos uma educação condizente (*Rph.* III, 192-93).

Sem instrução, está-se condenado à miséria: “Pobre é aquele que não possui algum capital ou alguma qualificação” (*Geschicklichkeit*, *Rph* I, § 118 A). Hegel chega ao ponto de precisar, ou de entrever, no sistema escolar, nas dificuldades de acesso à escola ou a um nível adequado de instrução, um instrumento de reprodução das diferenças de classe existentes: “O pobre não pode transmitir aos seus filhos nenhuma qualificação, nenhuma instrução” (*keine Geschicklichkeit, keine Kenntnisse*, *V. Rph.*, IV, 606). Além disso, se a *Geschicklichkeit* adquirida é limitada, ela não é suficiente para evitar as agruras da crise e um destino de miséria. Essa é a situação de um operário que “talvez tenha desenvolvido um trabalho fragmentado em uma fábrica que, depois, entrou em falência e tal unilateralidade lhe impede, posteriormente, de iniciar outra coisa qualquer” (*ibid.*). Após a falência de um ramo industrial que antes era próspero, o operário é obrigado a procurar novo trabalho, mas isso não é fácil, é necessária uma adequada “qualificação” (*Geschicklichkeit*, *V. Rph.*, IV, 625). A falta de instrução ou de um adequado nível de instrução marca o destino do pobre. Não é por acaso que, entre as tarefas da corporação, se encontra também aquela da educação-instrução (*Erziehung*) dos seus membros (*V. Rph.*, III, 710), encontrando-se indicação nesse sentido, ao menos no plano objetivo, nos estatutos das associações sindicais que então estavam nascendo (cf. Losurdo, D. 1983, p. 178-9).

Escola, estabilidade e mobilidade social

A escola se configura, em Hegel, como um instrumento de promoção social: a freqüência ao ginásio pode permitir a estudantes de origem modesta “alçarem-se para além da própria condição” ou, então, “desenvolver talentos”, geralmente não promovidos pela pobreza (*W.*, VI, 340). Mas, para os pobres e para os estratos menos favorecidos, a carreira escolar é dependente da filantropia, em relação à qual, em Nuremberg, o reitor sublinha o alto valor moral, mas que sabemos ser, para o filósofo, sinônimo de eventualidade (cf. Losurdo, 1992, cap. X, 2): a *Filosofia do direito* não compara a beneficência ao “acender velas para as imagens dos santos?” (§ 242 A). A manutenção de iniciativas meramente eventuais bloqueia e cria graves obstáculos ao processo de

mobilidade social que Hegel desejaria que se expandisse plena e livremente, por meio da difusão da instrução. Esse atributo da escola representa não apenas um ataque ao feudalismo, mas parece às vezes querer reivindicar a superioridade da cultura e da instrução – adquirida com muita dificuldade pelas classes médias ou médias baixas – inclusive em relação à propriedade como tal. É o momento no qual, na Europa, incendeiam as guerras da era napoleônica, seguidas de inevitáveis devastações e destruições:

A importância de uma boa instrução jamais poderia ser percebida com tanta força quanto nas circunstâncias atuais, em que cada bem exterior, embora adquirido e legítimo, deve amiúde ser considerado incerto, e aquilo que vos é mais seguro, duvidoso; os tesouros interiores que os genitores transmitem aos próprios filhos, através de uma boa instrução, e o uso das instituições escolares são, ao contrário, indestrutíveis e conservam o próprio valor em todas as circunstâncias; é o melhor bem e o mais seguro que podem obter e lhes transmitir (*W*, IV, 366).

O *pathos* hegeliano da escola se confronta com uma obstinada resistência política e social. Vimos Haller denunciar na difusão da instrução uma tentativa enganosa e subversiva de privar os cidadãos até mesmo de sua própria “alma”. Mas as preocupações desses ambientes sociais e políticos são ainda mais concretas. Ainda em 1836, um memorial da nobreza prussiana mais reacionária pinta com tintas foscas os graves perigos derivados da extensão da frequência escolar: por longa tradição, as crianças aprendiam espontaneamente seu ofício, observando e imitando os genitores, cuidando de gansos e porcos e aprendendo a amar “a natureza de Deus, os animais, os pássaros, os campos e os trabalhos da agricultura”. Depois, intervém a escola e eis que as crianças “ficam quase sempre afastadas de seu ofício, tratam de especular sobre uma condição melhor e mais cômoda e a maioria delas acaba na perdição”. Tanto mais que quase todos os manuais escolares têm inspiração “demagógica”, repletos como o são de frases altissonantes, como “liberdade e igualdade”. Entende-se, então, por que nenhum senhor quer tomar por “servo” uma criança que tenha frequentado a escola (Marwitz, (1836). *In*: Jantke, C. e Hilger, D. 1963, p. 141-3).

Preocupações não muito diferentes acabam aparecendo também no âmbito da tradição liberal. Como veremos no parágrafo imediatamente seguinte, em Wilhelm von Humboldt é claramente perceptível o sentimento de embaraço,

derivado do fato de que, por causa da difusão da instrução, "muitas mãos laboriosas" serão subtraídas do trabalho por elas tradicionalmente realizado. Em termos bem mais drásticos, expressou-se em seu tempo Mandeville, para quem

o bem estar e a felicidade de cada Estado e de cada reino requerem que os conhecimentos de um trabalhador pobre sejam mantidos nos limites de seu trabalho e não ultrapassem (pelo menos no que concerne às coisas concretas) o limite do que interessa à sua ocupação. Quanto mais coisas do mundo, e do que é estranho ao próprio trabalho ou emprego, conhece um pastor, um arador ou qualquer outro camponês, tanto menos estará adaptado a suportar as fadigas e as durezas do próprio trabalho com alegria e satisfação (Mandeville, B. (1723). In: Kaye, F. B. (Org.), 1988, p. 288; trad. It., Scribano (Org.), p. 91-2).

A difusão da frequência escolar pode apenas trazer danos à sociedade. Na Inglaterra, já são demais os que estão instruídos ou sábios (*ibid*, p. 322; *ibid*, p. 126), e isso põe em perigo a manutenção da divisão de trabalho existente. "Ir à escola é uma ocupação repousante em confronto com o trabalho, e quanto mais tempo os rapazes passam nessa vida prazerosa, tanto mais terão dificuldades de se adaptarem a um duro trabalho quando crescerem, por falta de força e de aptidões" (*ibid*, p. 288; *ibid*, p. 92). O "equilíbrio da sociedade requer que os "pobres trabalhadores" permaneçam "ignorantes de tudo o que não diz respeito diretamente ao seu trabalho". A difusão da instrução no nível popular pode apenas estimular um posicionamento pretensioso e ambicioso, provocando, assim, a elevação do custo da força de trabalho: "as pessoas de condição mais humilde já conhecem coisas além do que podem utilizar" (*ibid*, p. 302; *ibid*, p. 105-6). A instrução mina o senso de frugalidade e da tranqüila aceitação da própria condição e do próprio destino de duro trabalho: "O conhecimento amplia e multiplica os nossos desejos e quanto menos coisas um homem deseja, tanto mais facilmente se pode prover as suas necessidades" (*ibid*, p. 288, ; *ibid*, p. 91).

A ignorância em massa é a condição não apenas da divisão do trabalho (e da civilização como tal), mas também da manutenção da ordem. Com justa razão, essa "é considerada proverbialmente a mãe da devoção e é certo que não encontraremos em nenhuma outra parte uma inocência e honestidade mais completa do que entre os pobres camponeses ignorantes" (*ibid*, p. 269; *ibid*, p. 71). É, assim, absolutamente "necessário que um grande número de pessoas seja ignorante e pobre" (*ibid*, p. 288; *ibid*, p. 91). Uma obediência completa e sem discussões pressupõe uma desigualdade também no nível

cultural: “Ninguém se submete voluntariamente aos próprios iguais e se um cavalo soubesse tudo aquilo que sabe um homem, eu não desejaria, certamente, cavalgá-lo” (*ibid*, p. 290; *ibid*, p. 93). É enfim necessário considerar que os “pobres trabalhadores” e “ignorantes” contribuem para a estabilidade social, também no sentido de que são a condição da força militar do país, dado que “constituem uma reserva inexaurível de homens para a frota e os exércitos”. A permanência da grande massa da população na pobreza e ignorância é o pressuposto do recrutamento de operários destinados a desenvolver um “trabalho sujo e semelhante àquele do escravo” (*dirty slavish work*) e de soldados (*ibid*, p. 287 e 302; *ibid*, p. 91 e 106) que devem submeter-se, como sabemos, desde Locke, ao “poder absoluto de vida e de morte” dos seus superiores, a uma relação, portanto, de tamanha e total subordinação que mais uma vez remete à condição de escravo (cf. Losurdo, 1992, cap. VII, 1).

Seguramente, uma notável distância de tempo separa Mandeville de Hegel. Mas, ainda no século XIX, se erguem, na Inglaterra liberal, vozes que consideram “mais prudente para o governo e para a religião do país deixar que as classes inferiores permaneçam naquele estado de ignorância no qual a natureza as colocou originalmente”, ou que também denunciavam as escolas dominicais e de caridade como “escolas de rebelião jacobina” (Stone, (1969); trad. It. *In*: Barbagli, (Org.), 1981, p. 195-6). Melhor, ainda em 1857, o bispo Samuel Wilberforce continua a advertir que a excessiva instrução torna “todos inadaptados a seguir o arado”, de modo que, junto aos aradores e camponeses, acabam desaparecendo também os servos, que se tornaram mais “ambiciosos” a partir de seus novos conhecimentos e, assim, não têm mais que obedecer (*ibid*, p. 197).

Obviamente, no âmbito da tradição liberal, é possível escutar vozes bem diversas daquela de Mandeville. Smith, por exemplo, está convencido da necessidade de difundir, a partir de uma base a mais ampla possível, “as partes mais essenciais da instrução, ler, escrever e contar” e considera que “com uma despesa muito pequena o Estado pode facilitar, encorajar e também impor a quase toda a massa do povo a necessidade de aprender essas partes mais essenciais da educação”. Trata-se de ensinar aos “filhos da gente comum” não conhecimentos que ultrapassem o seu mundo e que não podem ser de nenhuma utilidade para o seu futuro trabalho, mas os “elementos fundamentais da geometria e da mecânica”, que depois são susceptíveis de aplicações também no âmbito dos ofícios “mais comuns” (Smith, A.

1981 Livro V, capítulo I, parte III, artigo II, (1775-6; III ed., 1783), p. 785-86 trad. It. Bartoli, Camporesi, Caruso, 1977, p. 772-73.). Nesse sentido, contrariamente àquilo que sustentava Mandeville, a instrução dos estratos inferiores poderia ser útil à sociedade e funcional à divisão do trabalho nela existente.

Da instrução – observa a *Riqueza das nações* – “o Estado obtém [...] vantagens não desprezíveis. Quanto mais tais estratos sociais são instruídos, tanto menos estão sujeitos às ilusões do fanatismo e da superstição que entre os povos ignorantes freqüentemente dão lugar às mais terríveis desordens”; com um mínimo de instrução, o homem do povo

se sente mais respeitável e mais digno de obter o respeito da parte de seus legítimos superiores, além de estar mais disposto a respeitá-los; está mais bem disposto a examinar, e também mais capaz de identificar a essência do protesto interessado dos sectários e dos sediciosos e, portanto, menos fácil de ser atraído por uma oposição inútil e frívola ao governo (*ibid*, p. 788; *ibid*, p. 775-76).

A difusão da escolaridade, portanto, deve servir para assegurar a estabilidade política e social e para reforçar a capacidade de domínio das classes dominantes sobre aquelas inferiores, as quais, sem um mínimo de instrução, ficariam substancialmente refratárias à influência das primeiras. Smith tinha em mente, provavelmente, a experiência da primeira revolução inglesa e da influência que as seitas radicais exerceram sobre as massas populares. A escola, agora, é pensada como um antídoto ao extremismo político e social.

A escola desenvolve também outra importante função. Privado de qualquer instrução, o trabalhador pobre e, sobretudo o operário de fábrica, vive num estado de torpor que acaba sendo nocivo também do ponto de vista militar: “Sobre os grandes e vastos interesses do seu país, ele é completamente incapaz de fazer um julgamento e, a menos que exista uma particular preocupação em mudar a sua índole, ele é igualmente incapaz de defender o seu país em guerra” (*ibid*, p. 782; *ibid*, p. 770). Nesse sentido, ignorância e covardia são a mesma coisa.

Mas um covarde, isto é, um homem incapaz de defender-se ou de vingar-se, está evidentemente destituído de um dos traços mais essenciais do caráter de um homem. Ele está tão mutilado e deformado na alma quanto o está no corpo um outro indivíduo que esteja sem alguns dos mem-

bros mais necessários ou tenha perdido a capacidade de usá-los. Melhor dizendo, é evidentemente o mais desgraçado e o mais miserável dos dois.

Nesse ponto, se impõe a intervenção do Estado:

Mesmo se o espírito guerreiro do povo não fosse de nenhuma utilidade para a defesa da sociedade, o governo deveria sempre se preocupar seriamente em impedir que esse tipo de mutilação do ânimo, de deformidade e de baixaza que a covardia necessariamente implica não se difunda na grande massa do povo, do mesmo modo pelo qual deveria preocupar-se com a mesma seriedade de impedir que a lepra, ou qualquer outra doença, repugnante ou desagradável, ainda que não mortal ou perigosa, se difunda entre a população, mesmo se dessa preocupação não derive nenhum bem público além de haver impedido um mal público tão grande (*ibid*, p. 787-88; *ibid*, p. 775).

Fica claro agora que, não obstante a aparência, não é tão grande assim a distância com relação a Mandeville: as respostas parecem antitéticas, mas as preocupações políticas e sociais que as motivam são as mesmas; se o pressuposto da estabilidade política e social é situado pelo autor da *Fábula das abelhas* na ignorância da massa, pelo autor da *Riqueza das nações*, ao contrário, ele é atribuído à difusão entre os estratos populares de um mínimo de instrução. No entretempo, a Revolução Industrial deu largos passos adiante e a força de trabalho da qual se tem então necessidade apresenta características diversas com relação aos tempos de Mandeville. Fica claro, todavia, que o problema da escola e da instrução foi pensado em função das exigências de estabilidade econômica, política e também militar da sociedade e, nesse âmbito, o liberal Smith atribui ao poder político deveres ainda mais amplos. Para aumentar a coesão interior, reforçar o próprio potencial produtivo e militar bem como eliminar o fantasma de uma degradação abominável, o Estado tem o poder de impor a frequência escolar e impô-la no âmbito de uma escola que nem é propriamente pública (a contribuição sob o encargo do Estado é apenas parcial) (*ibid*, p. 785; *ibid*, p. 773). Em todo caso, a obrigação ou semi-obrigação escolar não deriva do reconhecimento dos direitos da criança e das aspirações à promoção social por parte dos estratos e dos indivíduos menos favorecidos, como, ao contrário, ocorre em Hegel. E, mais uma vez, fica clara a inconsistência de um esquema interpretativo que pretende erigir a tradição liberal à condição de

juiz do “holismo” atribuído ao filósofo alemão (cf. Losurdo, 1992, capítulos IV, 3 e VIII, 9).

Profissão e divisão do trabalho

Voltemos a Hegel. Qual o objetivo do estudo? A resposta é clara: enquanto educa para a vida pública, a escola tem em vista também uma formação profissional; ela é chamada a formar, ao mesmo tempo, o membro da comunidade política e da sociedade civil, o *citoyen* e o *bourgeois*. Do primeiro aspecto já falamos. Convém agora determo-nos no segundo. Formar com vistas à sociedade civil significa fornecer ao estudante os instrumentos para poder, posteriormente, desenvolver uma atividade profissional. Isso vale não apenas para a escola elementar, freqüentada também por estratos pobres, os quais não têm diante de si outra perspectiva senão aquela de um duro trabalho depois de poucos anos de estudo, mas também para as escolas superiores que funcionam como “viveiro de servidores do Estado”. Até mesmo o estudo no ginásio é funcional – se isso é entendido de modo bastante meditado – à aquisição da “futura competência profissional” (W, IV, 362-63); de tal finalidade não se exclui nem mesmo a universidade, onde tem lugar, precisamente, “a ulterior determinação da profissão particular” (W, IV, 365). Se a escola deve preparar para a sociedade civil, é preciso não esquecer que nosso valor e nosso reconhecimento se dão “com base nas capacidades e na utilidade” (W, IV, 349). E é com base na “utilidade para o Estado” e para o “serviço estatal” que o funcionário estatal é avaliado (W, IV, 380).

Mais uma vez, podemos notar a contraposição com respeito à tradição liberal, tal como ela se expressa num autor como Wilhelm von Humboldt, o qual relaciona a progressiva restrição da esfera da liberdade, no âmbito do Estado burocrático moderno, ao crescimento progressivo do número de “servidores do Estado”. Desse modo, “cabeças talvez excelentes foram tolhidas do exercício do pensar”; e, portanto, a própria profissão de funcionário estatal passa a ser considerada incompatível com o pensar. A verdadeira educação não deve ter em vista as *bürgerliche Formen*, as formas, as modalidades concretas de desenvolvimento da vida associada, quer se trate da sociedade civil ou do Estado, no qual o homem é chamado a trabalhar. O problema de fundo da instrução-educação pública (*öffentliche Erziehung*) reside propriamente no fato de conferir ao homem determinada *bürgerliche Forme*,

fazendo-o, assim, perder o sentido de totalidade. Mas tal totalidade está aquém da divisão do trabalho própria ao mundo moderno e é inatingível à grande massa dos homens. Não por acaso, com o processo de burocratização do Estado moderno, sim, “cabeças excelentes foram privadas do pensamento”, mas também – acrescenta significativamente Humboldt – “muitas mãos laboriosas e com várias utilidades foram subtraídas ao trabalho real” (Humboldt, 1792, p. 125-6 e 145-6). Essas mãos laboriosas e privadas de cultura são o pressuposto tácito da cultura superior, privada de qualquer preocupação profissional.

Retomemos Hegel. O ingresso na sociedade civil pode aparecer como o momento de afastamento das aspirações à totalidade que caracterizam a juventude. Dedicar-se a uma “profissão determinada” é percebido como o confinar-se “num lugar separado da presença do inteiro”. Sim, no mundo moderno, o indivíduo age numa “esfera limitada”, que não permite “o sentimento e a representação ativa do todo”; no mundo moderno, a “profissão determinada” tem significado bem “mais exclusivo” do que na antiguidade clássica, e eis que se perde de vista a “vida do inteiro num sentido mais vasto” (*W*, IV, 365). Até os intelectuais, os “acadêmicos”, que mais facilmente deveriam ter a visão do todo, constituem uma espécie de estrato social particular; até a sua vida é caracterizada por “hábitos estritamente circunscritos ao seu grupo” (*W*, XX, 73).

A divisão do trabalho também está presente no interior do trabalho intelectual: no mundo moderno, “foram constituídos estratos sociais, modos de vida” particulares (*W*, XX, 72). É um processo histórico irreversível, do qual é preciso saber captar o aspecto progressivo e com o qual também é necessário saber lidar. Hegel se reporta a Goethe para sublinhar o fato de que a determinação é a condição da autêntica grandeza e, assim, reivindicar a dignidade cultural não apenas da profissão intelectual, mas também do trabalho material (cf. Losurdo, 1992, cap. VI, 4). Também num âmbito limitado, “o essencial é permanecer fiel ao próprio objetivo” (*W*, XX, 73).

Por tudo isso, Hegel convida os jovens a não desprezar o trabalho concreto na sociedade, a não considerar a atividade profissional determinada como algo irremediavelmente prosaico. Se Schleiermacher e os românticos contrapõem a beleza e a tensão ideal e cognoscitiva da vida estudantil à banalidade e ao “filisteísmo” da profissão determinada, ao adeus aos estudos e à juventude que ela compor-

ta (cf. Losurdo, 1989 e 1997, cap. VIII), Hegel não apenas redime a atividade profissional da acusação de filisteísmo, mas acrescenta uma consideração de prudente bom-senso, pelo menos do ponto de vista dos seus adversários: o jovem não pode deixar-se manter infinitamente pela própria família, ao contrário, é bom que “ele tome a decisão de preocupar-se autonomamente com sua própria subsistência e que comece a se tornar ativo também para os outros. A pura cultura ainda não o torna um homem maduro e completo” (*Enc.*, § 396 Z; *W, X*, 85). Torna-se, mais uma vez, evidente a carga antiaristocrática do discurso hegeliano sobre a escola e a cultura: a completude do homem não está no distanciamento do trabalho e da atividade profissional; ao contrário, a cultura deve saber encarnar uma profissão.

Na atividade profissional, o jovem é conduzido a perceber o desaparecimento da tensão ideal, como o perder-se no particular, mas, na realidade, se não quer condenar-se à impotência, se quer conferir concretude aos seus ideais, deve-se conscientizar de que, “se se deve agir, é necessário proceder em direção ao particular”. Mais uma vez, a verdadeira grandeza não reside no abandonar-se a fantasias que fogem da contaminação do concreto e do cotidiano, mas sim na capacidade de medir-se no real e com o real:

Por ter essa tendência ao ideal, a juventude parece possuir sentimentos mais nobres e de maior desinteresse do que o adulto preocupado com os seus interesses particulares e temporais. Não se deve deixar passar despercebido que o adulto não é mais prisioneiro de impulsos particulares e de idéias subjetivas, e concentrado apenas no seu desenvolvimento pessoal, mas está imerso na lógica da realidade e se demonstra ativo para o mundo.

É necessário saber reconciliar-se com o mundo, evitando a tentação de um isolamento narcisista baseado numa suposta excelência da própria interioridade; não, a realidade não é desprezível, justamente porque não é “nada de morto ou de absolutamente inerte”, mas, ao contrário, ela precisa ser comparada ao “processo da vida”. Os jovens devem, portanto, saber livrar-se do “espírito visionário”, mas não para cair no imobilismo, pois, pelo contrário, o abandono da “esperança de um aprimoramento” é apenas um modo diferente de estarem “entediados e descontentes com o estado do mundo”, e é, também, um indicador de falta de maturidade e de envelhecimento (*Enc.*, § 396 Z; *W, X*, 83-4). A concretude da vida profissional também produz o seu influxo

benéfico sobre a visão política, que se torna ela mesma mais madura e mais realista, aparentemente menos exigente do que cobravam os ideais da juventude, mas, pela experiência dos fatos, mais capaz de agir concretamente sobre o real. Os jovens devem ser educados ao mesmo tempo para a concretude do engajamento profissional e para a concretude do engajamento político.

Divisão do trabalho e prosaísmo do moderno: Schelling, Schopenhauer, Nietzsche

Pode ser útil, nesse ponto, confrontar o posicionamento de Hegel com aquele do último Schelling, para quem a juventude deve ficar decididamente longe “do vulgar, qualquer que seja a forma pela qual ele possa apresentar-se”. Se, em Hegel, a preocupação principal é a da concretude, em Schelling é a da pureza: “Os sonhos da juventude permanecem exatamente como sonhos – não ficam sem significado se, no decorrer da vida, nos tornam impermeáveis àquilo que é vulgar”. Longe “do vulgar” (*vom Gemeinen*), a “nobre (*edel*) juventude” vive, de um lado, “uma alegria à luz do sol, sem preocupações e também sem pensamentos”, e, de outro, sabe afrontar o “sério” das questões metafísicas. E é esse o único “sério” que lhe convém: “Não é amigo da juventude”, acrescenta Schelling em polêmica precisamente com Hegel e a sua escola,

quem procura preenchê-la com o sofrimento e a preocupação com o mundo ou com o andamento do governo do Estado, enquanto ela deve, sobretudo, procurar para si a força para sentimentos e convicções que a orientem. Assim, constitui-se sobretudo um abuso para fins estranhos ou uma verdadeira estupidez utilizar a juventude, como se diz, para manifestações em favor da liberdade de pensamento e de ensino.

Por um lado, a divertida serenidade dos estudantes universitários, por outro, o esforço “para alcançar convicções e esclarecimentos sobre coisas supremas” (Schelling, 1856-1861, vol. XIII, p. 24-5 e 28; trad. It. Bausola, 1972, vol. I, p. 118-9 e 122.): esta, segundo Schelling, a essência da vida universitária; não há espaço nem para o compromisso político nem para as preocupações relativas ao futuro profissional, essas duas formas do “vulgar”.

Para Hegel, a passagem da vida estudantil para a atividade profissional é também a condição para alcançar uma liberdade concreta. É necessário tomar como exemplo os povos que “se mostram emancipados apenas quando se aproximam do ponto em que não permitem mais serem excluídos, por

obra do chamado governo paterno, dos cuidados com seus próprios interesses materiais e espirituais” (*Enc.*, § 396 Z; *W*, X, 85). O problema de recuperar a visão da totalidade certamente existe, mas não se resolve ao rejeitar a profissão. Não, o *bourgeois*, o membro da sociedade civil submetido à divisão do trabalho, não deve esquecer a sua dimensão de *citoyen*. Desse ponto de vista, é útil e indispensável o estudo da antiguidade clássica com relação ao “estreito liame entre vida pública e vida privada”, que ela apresenta aos nossos olhos. E, uma vez concluída a escola e tornados membros da sociedade civil, pode-se voltar à antiguidade clássica tendo-se como referência a “fragmentação da vida real”, mas para depois retornar, com renovada frescura e energia, à “determinação” da vida, e não para consumir-se na impotência da “nostalgia” e de um evadir-se próprio de “visionários” (*W*, IV, 366).

Essa última declaração parece constituir a crítica antecipada de um posicionamento que depois encontrará sua máxima expressão em Schopenhauer e Nietzsche. A atividade profissional para a qual Hegel conclama os jovens é, então, a mecânica,⁸ à qual podem e devem estar condenados os estratos mais humildes e incapazes de superar sua limitação congênita, mas da qual, segundo certo modelo de antiguidade clássica, deve permanecer bem distante a mente nobre que deseja verdadeiramente participar da cultura no vigoroso sentido e não perder a visão da totalidade. A superação da divisão do trabalho vem com o confinamento do trabalho na classe dos operários ou dos escravos. Nesse ponto, o centro privilegiado da polêmica é exatamente Hegel, como principal representante daqueles filósofos que fizeram da filosofia uma profissão: primeiro se formaram com muito esforço como “preceptores privados”, depois se tornaram “comerciantes da cátedra”, sempre sob a égide do lema: *Primum vivere, deinde philosophari*, sempre privados daquela “independência”, daquele distanciamento das preocupações materiais que é a condição – declara Schopenhauer, citando e comentando aquele Teógonis⁹ que depois se tornará particularmente caro a Nietzsche – de um “autêntico filosofar”, ou melhor, de

⁸ No original italiano, a palavra é *banaisico*, que deriva do alemão *banaisisch* e que, por sua vez, deriva do grego *banaisikós*, atualizado por bánausos, artesão. Refere-se à arte exclusivamente mecânica ou a algo meramente utilitário (nota da tradutora, com base no Dicionário italiano Zingarelli, 2002).

⁹ Teógonis de Mégara foi um poeta grego do século VI a. C., autor de elegias e de poesias gnômicas. Os seus versos, de estilo vigoroso, são perpassados de inspiração amarga e pessimista. Pertencia ao partido aristocrático e foi exilado pelo partido democrático (cf. Lello Universal. Porto: Lello & Irmão, s/d). Nota da tradutora. Exatamente por ser um cantor da aristocracia, é particularmente caro a Nietzsche (cf. Losurdo, 2002).

uma autêntica cultura (Schopenhauer (1851), *In Id.* Löhneysen, 1976-82, vol. IV, p. 237, 184 e 238). A escola e a cultura como educação para a vida na sociedade civil e no Estado? O erro, ou melhor, o crime do autor da *Filosofia do direito* consiste principalmente em ter inoculado nos jovens “a mais achatada, a mais filistéia, a mais vulgar visão da vida”, aniquilando todo o “entusiasmo por qualquer coisa de nobre” e absolutizando “os interesses materiais, dos quais também fazem parte os interesses políticos” (*ibid.*, p. 205,213).

Se, em Hegel, a celebração da figura do *citoyen* acaba por restituir ao *bourgeois* alguma coisa da eticidade e da totalidade antiga, agora o *citoyen* está confinado junto ao *bourgeois* no campo do trabalho manual, com relação ao qual a *schöle* necessária para a autêntica cultura adquire uma pureza imaculada, na realidade, desconhecida da mesma antiguidade clássica. É assim em Schopenhauer e é assim em Nietzsche. E se compreende que também a educação para a vida política, no âmbito do Estado, recomendada por Hegel, se torne agora expressão de filisteísmo, vontade de rígido enquadramento ao modo das “abelhas numa colméia”; a filosofia de Hegel pode ser então boa apenas para “funcionários”, para pessoas cujo único anseio é ganhar o pão com um emprego estatal (*ibid.*, p. 190,182-3).

Nietzsche, por sua vez, para polemizar contra aqueles que confundem “cultura” com “utilidade” e “salário”, isto é, em última análise, com a profissão, coloca em relação com o “influxo de Hegel” não apenas “a *ampliação* da cultura para ter o maior número possível de empregados inteligentes”, mas até o “comunismo”, cujo pressuposto é o da “cultura geral” (Nietzsche, 1870-1872. *In*: KSA, vol. VII, p. 243), aquela meia cultura difundida entre o povo e privada de pureza e autenticidade, contaminada como o é de preocupações e de interesses materiais e profissionais. Em outro lugar, nos referimos à longa história da acusação de filisteísmo dirigida a Hegel (cf. Losurdo, 1989 e 1997 cap. VIII); então, filisteu torna-se sinônimo de mecânico¹⁰ e de plebeu.

Considerações finais

Voltemos à questão que tem inquietado não poucos intérpretes: Hegel é liberal? Certamente, no que diz respeito à visão da escola e da cultura; mantendo-se todas as outras diferenças, Schopenhauer e Nietzsche estão mais

¹⁰ No original italiano, a palavra é *banausico*, já explicitada na nota 8.

próximos de Wilhelm von Humboldt do que do reitor do ginásio, que reclama a melhoria das escolas elementares e teoriza sobre a obrigatoriedade da escola, o filósofo que denuncia o trabalho infantil nas fábricas, o professor que insiste sobre a ligação entre cultura e profissão e que de si próprio, em carta, não hesita em dizer que, no estudo e no ensino da filosofia, tinha o seu “emprego”, “o pão e a água” (B, I, 419). Com relação ao esquema em questão, em última análise, é menos abstrato e denota maior lucidez, no pleno furor polêmico, o esquema indiretamente sugerido por Schopenhauer e Nietzsche: Hegel “mecânico”¹¹ e plebeu? Mas, aqui, não se trata de substituir um esquema por outro (e reorganizar a história da filosofia com base na contraposição entre ser ou não operário e plebeu, em lugar da contraposição entre liberais e não-liberais); trata-se, sim, de relativizar ambos, para sublinhar a necessidade de compreender o filósofo, não com base em categorias gerais – cuja complexa e contraditória origem histórica acaba sendo dissimulada –, mas a partir da análise concreta dos problemas e das lutas do seu tempo. Aí, incluem-se também aquelas relativas ao campo da educação e da escola, que viram Hegel assumir posições talvez não “liberais”, contudo entre as mais avançadas do seu tempo, melhor ainda, de uma modernidade que, graças à massa crescente de materiais posta à disposição pelas *Vorlesungen*, não cessa de surpreender.

Referências bibliográficas

Nota: as edições das obras de Hegel mais freqüentemente citadas no texto foram assim assinaladas: *W* = *Werke in zwanzig Bänden*, organizada por E. Moldenhauer e K. M. Michel, Frankfurt a. M., 1969-1979; *Ph. G* = *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, organizada por G. Lasson, Leipzig, 1930; *V. G.* = *Die Vernunft in der Geschichte*, organizada por J. Hoffmeister, Hamburg, 1955. *B. Schr.* = *Berliner Schriften*, organizada por J. Hoffmeister, Hamburg, 1956; *B* = *Briefe von und an Hegel*, organizada por J. Hoffmeister e F. Ncolin, Hamburg, 1969-1981; *V. Rph.* = *Vorlesungen über Rechtsphilosophie*, organizada por K. H. Ilting, Stuttgart – Bad Cannstatt, 1973-1974; *Rph. III* = *Philosophie des Rechts*. Die Vorlesung von 1819-20 in einer Nachschrift, organizada por D. Henrich, Frankfurt a. M., 1983. Para o curso de *Filosofia do Direito* de 1817-18, que temos em duas edições – uma editada por Hegel-Archiv: *Vorlesungen über*

¹¹ No original: “Hegel baunastico e plebeo?” (cf. nota 8).

Naturrecht und Staatswissenschaft, organizada por C. Becker e outros, Hamburg, 1983 e outra contida em K. H. Ilting: *Die Philosophie des Rechts. Die Mitschriften Wannenenmann* (Heidelberg, 1817-18) und *Homeyer* (Berlin 1818-19), Stuttgart, 1983, ambas por nós utilizadas, indicamos diretamente o parágrafo, que é precedido pela sigla *Rph. I*; assim indicamos o parágrafo quando se trata da *Enciclopedia* (assinada como *Enc.*) e a obra *I lineamenti di filosofia del diritto* [*Princípios da filosofia do direito*] (assinada *Rph.*). A indicação do parágrafo é eventualmente seguida de A = *Anmerkung* (Annotazione), Z = *Zusatz* (Adendo), AL = *Vorlesungs-*.

BODEI, Remo (Org.). *Hegels Leben*. (1844) Vallecchi: Firenze, 1966.

BRUNSCHWIG, H. *Société et romantisme en Prusse au XVIII siècle*. La crise de l'État prussien à la fin du XVIII siècle et la genèse de la mentalité romantique. II Ed. Paris: Flammarion, 1973.

FICHTE, J. G. *Grundlage des Naturrechts*, § 52. In: *Fichte*, Immanuel Hermann (Org.). *Fichtes Werke*. Berlin, 1971, vol. III (=FW).

HALLER, L. Von. *Ueber die Constitution der Spanischen Cortès* (1820); trad. it., com base na edição francesa organizada pelo mesmo autor. *Analisi della costituzione delle Cortès di Spagna*, Modena, 1821.

HOFFMEISTER, J. *Einleitung* a G. W. F. Hegel, Nürnberger Schriften, Leipzig, 1938.

HUMBOLDT, W von, *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792), In: *Gesammelte Schriften*, Ed. da Accademia delle Scienze: Berlin, 1903-36.

KANT, *Metaphysik der Sitten*. Rechtslehre (1797), § 29, In: *KGS*, vol. VI.

KRAUTKRÄMER, U. *Staat und Erziehung*. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher, München, 1978.

LOSURDO, D. *Tra Hegel e Bismarck: la rivoluzione del 1848 e la crisi della cultura tedesca*, Roma: Riuniti, 1983.

LOSURDO, Domenico. *Hegel e la Germania*. Filosofia e questione nazionale tra rivoluzione e reazione, Guerini - Istituto Italiano per gli Studi Filosofici: Milano, 1997.

LOSURDO, Domenico. *Hegel e la libertà dei moderni*. Roma: Riuniti, 1992.

LOSURDO, Domenico. *Hegel und das deutsche Erbe*. Philosophie und nationale Frage zwischen Revolution und Reaktion. Pahl-Rugenstein: Köln, 1989.

LOSURDO, Domenico. *Nietzsche, il ribelle aristocratico*. Biografia intellettuale e bilancio critico. Bollati Boringhieri: Torino, 2002.

MANDEVILLE, B. de. *An essay on charity and charity schools* (1723). In: Kaye, F. B. (Org.). *The fable of the bees* (1705 e 1714), Oxford, 1924, reimpresso pela Liberty Classics: Indianapolis, 1988, (trad. It., Scribano, Maria Emanuela (Org.). *Saggio sulla carità e sulle scuole di carità*. Laterza: Roma-Bari).

MARWITZ, F. A. L. von der. *Von der Schrankenlosigkeit* (1836). In: Jantke, C. e Hilger, D. *Die Eigentumsdosen*. München: Karl Alber, 1963, p. 141-3.

- MEHRING, F. *Geschichte der deutschen Sozialdemokratie* (1897-98); trad. It. *Storia della socialdemocrazia tedesca*. prefácio de E. Ragoneri. Roma: Riuniti, 1961.
- NIETZSCHE, F. *Nachgelassene Fragmente* 1870-1872. In: KSA, vol. VII.
- ROSENKRANZ, K.. *Königsberger Skizzen, Königsberger Skizzen*, Danzig, 1842, vol. I, p. XXXII nota.
- ROSENKRANZ, K.. *Hegels heben, Berlin, 1844*.reimp. Darmstadt, 1963.
- SCHELLING, F. W. J. *Philosophie der Offenbarung* (póstumo), vol. I, In: *Sämtliche Werke*, Stuttgart-Augsburg 1856-1861, vol. XIII (trad. It. Bausola, Adriano. Zanichelli: Bologna, 1972, vol. I).
- SCHOPENHAUER, A. *Über die Universitäts-Philosophie*. (Parerga und Paralipomena, I) (1851). In Id. Löhneysen W. (Org.). *Sämtliche Werke*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, 1976-82, vol. IV.
- SMITH, Adam. *An Inquiry into the Nature and the causes of the wealth of Nations*. Livro V, capítulo I, parte III, artigo II, (1775-6; III ed., 1783), Liberty Classics, Indianapolis (reimpresso pela editora de Glasgow), 1981, p. 785-86; trad. It. Bartoli Franco, Camporesi, Cristiano, Caruso, Sergio. *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*. Mondadori: Milano, 1977, p. 772-73.
- STONE, L. *Literacy and education in England, 1640-1900* (1969); trad. It. In: Barbagli, M. (Org.). *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: Il Mulino, 1981

Recebido: 6-4-04

Aprovado: 20-12-04