



METAFÍSICA DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: as dificuldades do desvencilhamento

Nadja Hermann Prestes

RESUMO – *Metafísica da subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamento.* Uma compreensão da educação hoje, seja enquanto crítica radical que reconhece a perda do princípio unificador do sistema pedagógico, seja enquanto reconstrução de seu possível sentido, implica no entendimento da metafísica da subjetividade. Isto é demarcado a partir de Descartes e Kant que são exemplares da instauração da consciência subjetiva, racional e autônoma que justificou o projeto educativo moderno. Com Nietzsche é sinalizada a crítica à metafísica, desfazendo a pretensão da razão autônoma produzir a verdade e fundamentar a moral. Devedora das ilusões geradas pela metafísica, a educação tem dificuldades de lidar com a perda de suas bases de justificação.

Palavras-Chave: Metafísica, Filosofia da Educação

ABSTRACT – *The metaphysics of subjectivity in education: The difficulties of disengagement.* Today's understanding about education, whereas a radical criticism that admits the loss of the unifying principle of the pedagogical system, whereas a redefinition of its possible meaning, includes the understanding about metaphysics of subjectiveness. This idea was first determined by Descartes and Kant, who are examples of the beginning of subjective, rational and autonomous consciousness which justified the modern educative project. In Nietzsche we can observe the criticism towards metaphysics that put an end to the assumption that the autonomous reason could produce the truth and and set the bases to morality. Due to ilusions that were produced by metaphysics, education has faced some difficulties with the loss of its justification basis.

Key-Words: *Methaphysic, Philosophy of Education*

Demarcando o problema

Uma compreensão da educação hoje, seja enquanto crítica radical à submissão de sentimentos, sensibilidade e corporeidade (em contraposição a um universal abstrato) e questionamento do princípio unificador do sistema pedagógico; seja enquanto reconstrução de seu possível sentido, vincula-se ao entendimento da metafísica da subjetividade na autocertificação dos *tempos modernos*.¹ Isto trouxe a exigência de uma nova justificação, que diferenciase a modernidade dos períodos anteriores, influenciando também no sentido do projeto pedagógico moderno.

Basicamente o que entra em questão aqui é o alcance da razão para orientar a vida humana e produzir um conjunto de significados comuns. Os homens sempre produziram seus modelos de racionalidade, que lhes assegurou a vivência de uma época histórica². A modernidade, porém, estrutura um tipo de razão que mantém seus influxos até hoje, de forma diretamente vinculada à subjetividade e à universalidade. Como sabemos, trata-se de uma época em que o homem constitui-se sujeito, capaz de dominar a si e ao mundo, produzir verdades universais, superar as forças mágicas e emancipar-se de todas as formas de heteronomia.

O argumento que pretendo desenvolver é que, embora estejamos num mundo notadamente antimetafísico, a força contida na metafísica da subjetividade traz dificuldades para a educação moderna, em sua tentativa de superação desse modelo, sobretudo porque há aí reivindicações que, com todo o direito, a educação não quer abandonar. Conforme referi em pesquisa anterior, a *“problemática pedagógica centra-se nas difíceis relações entre racionalidade e liberdade e a legitimidade do processo educativo para formar a identidade dos sujeitos”*³. A desestabilização da metafísica gesta um amplo espectro de novas formulações filosóficas que questionam a educação pensada a partir de estruturas estáveis, mas tais estruturas não se desfazem rapidamente, fecundando um solo para o ressurgimento do transcendental.

No discurso pedagógico, a modernidade torna-se o tempo da **“grande aspiração”**⁴: a educação deve conduzir o eu para uma comunhão com a vida, junto com outros eus, onde a racionalidade é o ponto central (civilizar, cultivar, moralizar, humanizar são expressões desse processo)⁵. A educação deve ser racional, porque a razão, comum a todos os seres humanos, é o fundamento da totalidade da existência.

Sob inspiração do princípio da subjetividade, sedimenta-se um núcleo básico que justificará a ação educativa. Com diferentes modulações, as categorias pedagógicas são: sujeito, consciência ética, liberdade, autonomia, entre outras.

Para dar continuidade argumentativa ao texto, é necessário uma aproximação ao significado da metafísica da subjetividade.

A metafísica da subjetividade

O termo *metafísica* foi inicialmente usado por Andrônico de Rodes no século I a. C. para classificar as obras de Aristóteles, referindo-se àqueles estudos que estão “além da física”, *tá metá tá physicá*, que expressa “as coisas que estão depois da física”, ou seja, estudos que transcendem o mundo da natureza. Aristóteles havia denominado tais estudos de Filosofia Primeira, cujo objeto é o estudo do “ser enquanto ser”, os “primeiros princípios e as causas mais elevadas”⁶, a essência das coisas, aquilo que elas são em si mesma (a coisa em si), a despeito das aparências e do movimento.

Ao longo do pensamento ocidental o objeto da metafísica não percorre um caminho tranqüilo, tendo muitos sentidos. Com os medievais, ela adquire um conteúdo teológico, que é dado pela revelação, mas conserva-se como a ciência do ser enquanto ser, um ser que transcende. Desse modo, desde a antiguidade grega, partia-se da idéia que a realidade existe e perguntava-se sobre o que é a realidade (ou o que é o ser). Na época moderna, emergem opiniões muito diversas a cerca da metafísica e seu problema desloca-se para a questão das certezas, passando-se a indagar como é possível o conhecimento. Embora continue sendo a ciência do transcendente, a metafísica agora está intimamente vinculada ao eu pensante, ao sujeito.

A metafísica da subjetividade nos remete a palavra *sujeito*. Como estamos familiarizados com seu uso, não percebemos a palavra como sedimentação histórica⁷. Ela refere-se a algo que está subjacente, que serve de fundamento. Na filosofia moderna, o sujeito passa a constituir a base de justificação da realidade externa. O modo de manifestar-se dessa realidade está relacionado com a própria idéia de *verdade*, que necessita de *certeza*. Como não havia mais vigência das crenças anteriores, impunha-se a busca de fundamentos que garantissem o acesso à verdade e permitisse uma ação interventiva no mundo da natureza, para colocá-la à serviço do homem. Por esse caminho a subjetividade constituiu-se numa formulação pretensiosa.

É nesse quadro que se travam as disputas entre o empirismo e o racionalismo, assim como a inserção de Kant no debate. Revela-se assim um espírito de época onde “*a busca de um fundamento absoluto de toda a verdade*” se dá,

*[...] não tanto pela tentativa de conhecer a estrutura do real quanto a necessidade de reconhecer algo como verdade, de ter a garantia, a segurança de que posso dispor a qualquer momento de uma forma de decidir se algo é verdade*⁸.

O *cogito, ergo sum* cartesiano responde a essa preocupação: a necessidade radical de não buscar nenhum fundamento externo para garantir a autonomia. Algo só pode ser aceito como verdadeiro se satisfizer exclusivamente a critérios claros e distintos. A tese metafísica da subjetividade adquire força justamente

porque o pensar descobre a certeza apodítica de que o pensamento está dado e, por consequência, o *eu*. A busca da certeza leva o pensamento a se instalar como reflexão de si mesmo. Segundo Descartes⁹:

[...] enquanto eu queria assim pensar que era tudo falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que essa verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava.

Pensar é representar, trazer as coisas diante de si mesmo como representadas; desse modo, a consciência de si é condição de possibilidade para a consciência do objeto. Isso tem como consequência a objetificação presente no modo de proceder das ciências modernas, gerando a racionalidade instrumental¹⁰ e as mais diversas formas de dominação.

Descartes considerava que os procedimentos dos antigos e dos escolásticos não assegurariam as bases da ciência universal, sendo necessária a criação de um método que assegurasse a verdade. Por isso, abaixo do título *Discurso do método* (1637) aparece o explicativo “*para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências.*” O pensar claro e distinto a partir de um modelo matemático torna-se critério de verdade. A opção metodológica cartesiana, ao trazer o apreço pela matemática, traz também a desconfiança com as opiniões e crenças do mundo, a diversidade que é estranha à razão. Para que a tarefa de bem usar a razão obtenha êxito, deve-se seguir passo a passo um método:

O primeiro era de jamais escolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal[...]. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias para resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordens o meu pensamento, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, até o conhecimento dos mais compostos. [...] E o último, o de fazer em toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que eu tivesse certeza de nada omitir!¹¹

Está assim instaurada a consciência, subjetiva, racional e autônoma, que pretendia superar as concepções metafísicas que concediam exterioridade à fundamentação da razão. Não mais devedora de forças mágicas e princípios supra-sensíveis, a racionalidade moderna prepara o caminho para o avanço triunfal das ciências.

Penso ser oportuno trazer aqui o argumento de Koyré¹². Ele aponta o caráter paradoxal da afirmação da ciência no Renascimento, justamente porque é a época das letras e das artes e não de “ideal de ciência”. Embora Descartes não

se situe especificamente nesse período, vive o ceticismo das tradições antigas. A explicação estaria na destruição da física e da metafísica aristotélicas, deixando a época renascentista sem critérios para decidir a possibilidade ou não de algo. Essa destruição da ontologia, que permitia decidir antecipadamente a verdade e a falsidade, abriu espaço para uma “credulidade sem limites”. Disso emerge uma ontologia “mágica”, possibilitando, por um lado, que tudo seja possível, mas por outro, gera o reverso, uma curiosidade ilimitada, agudeza de visão, espírito de aventura (lembre-se que o próprio Descartes, empreende diversas viagens e conclui que os costumes levam à diversidade de opiniões e à impossibilidade de estabelecer um princípio de verdade através de tais costumes e opiniões), enfim uma curiosidade pela natureza. Qual o caminho que nos leva à verdade? É essa a pergunta originária da filosofia moderna, cuja resposta é dada pelo empirismo, para o qual a verdade deriva da experiência do mundo dos fatos e do racionalismo, para o qual a verdade encontra seus critérios no interior da razão, sem recorrer à experiência.

Cabe registrar que a emergência do sujeito epistêmico e da afirmação do método para o projeto pedagógico, desde o período renascentista, situa-se nesse contexto. O pensamento de Comenius (1529-1670) aí inserido revela uma duplicidade: por um lado é devedor da afirmação do método e da ciência, mas por outro, não consegue ainda romper com os princípios metafísicos religiosos. Assim, “*a arte de ensinar nada mais exige que judiciosa disposição do tempo, das coisas e do método*”¹³ (grifo meu) e a educação deve basear-se na eficiência e rendimento dos objetos mecânicos, de forma a garantir a eficiência das mentes humanas. Além de incrementar as “coisas naturais”, a educação deve conduzir o homem à recuperação da harmonia perdida pelo pecado. Esta pretensão não se desvincula de uma finalidade previamente estabelecida para a vida do homem, de cunho essencialista e metafísico.

A tentativa da razão autônoma de desvencilhar-se da metafísica deixa dúvidas quanto ao êxito do empreendimento e acaba por transformar a autonomia num princípio metafísico.

Ao analisar o próprio pensamento, que é dúvida, Descartes percebe-se como ser imperfeito e tudo o que existe a nossa volta é igualmente imperfeito, mas, ao mesmo, tempo é possível reconhecer que existe a idéia da perfeição — essa idéia provém de Deus, pois só Deus poderia ter colocado essa idéia no homem. Isso é revelado pela “luz natural”, pelas idéias claras e distintas do *cogito*. A necessidade subjetiva das idéias (idéias inatas) converte-se em necessidade objetiva, e assim fica garantida a unidade das experiências e a certeza do conhecimento. Dessa forma, Descartes **reincide na metafísica**, dada a presença, no eu pensante, de idéias inatas.

O poder do “eu penso” será retomado por Kant, de forma a garantir a determinação do sujeito e de todas as representações:

*Esta representação, [...] é um ato da espontaneidade, isto é não pode considerar-se pertencente à sensibilidade. Dou-lhe o nome de **apercepção pura**, [...] porque é aquela autoconsciência que, ao produzir a representação **eu penso**, que tem o poder de acompanhar todas as outras, e que é uma e idêntica em toda a consciência, não pode ser acompanhada por nenhuma outra.*¹⁴

Kant recusa a metafísica tradicional, mas quer fundá-la sobre outras bases. Para tanto é preciso submeter à crítica os limites da razão. Com a crítica kantiana há outro desenvolvimento da metafísica da subjetividade, de modo a garantir que o mundo só existe se contraposto ao eu, ao sujeito. Assim, o essencial não é se o que está diante de mim pode ser ou não independente, mas sim a capacidade de representar os objetos. Uma incondicional capacidade objetivadora é a característica *par excellence* da metafísica da subjetividade.

A motivação originária da filosofia kantiana está relacionada com a busca de um fundamento válido para o conhecimento. Nesse particular é marcante a influência de Hume¹⁵, notoriamente um cético, que acusa a metafísica de impossibilidade de fundamentação, levando Kant a despertar de seu “*sono dogmático*”. Como Hume não aceita a existência de princípios *a priori* ou de causa para estabelecer conexão entre os fenômenos, na verdade ele destrói também a metafísica (já que não é possível afirmar que Deus é a causa do mundo). Se a razão não pode ampliar o conhecimento que tenho da experiência, também não é possível estabelecer enunciados verdadeiros sobre o supra-sensível. O desenvolvimento argumentativo kantiano demonstra a imposição das condições internas da razão ao mundo, no processo de conhecimento. Esta é a origem da atividade autônoma da razão.

Os nossos conceitos dependem de condições *a priori*, anteriores à experiência, o que leva à defesa da existência de *juízos sintéticos a priori*, capazes de dar ao conhecimento um caráter universal e necessário, evitando o relativismo¹⁶. A capacidade de sintetizar do eu permite a emergência do conteúdo novo, assegurando o progresso do conhecimento. Os enunciados sintéticos *a priori* constituem os pressupostos metafísicos das ciências empíricas, sua própria condição de validade. Portanto, Kant percebe que não se conhece a coisa *em si* como queria a antiga metafísica; mas o *objeto da experiência*, que, por sua vez, está submetido às leis que configuram a experiência sensível. Assim, o filósofo de Königsberg é um crítico da metafísica que salva a própria metafísica: a causa dos fenômenos não é mágica, nem teológica, mas uma noção teórica racional. A verdade não é mais um axioma (como para os grandes metafísicos), tampouco o problema era como evitar o erro (como em Descartes), mas o estabelecimento das condições para haver a verdade. A filosofia deve fazer a crítica dos pressupostos do conhecimento, constituindo-se em filosofia transcendental, portanto, se renova pela constante possibilidade de crítica de seus próprios fundamentos.

Lébrum chama a atenção para a astúcia de Kant, que, ao defender a ciência enquanto prática racional, apenas ressalva os direitos da razão em geral, e muito

especialmente o direito de pensar e conhecer o supra-sensível.

O que Kant salvou por um tempo, deslocando audazmente — e genialmente — o platonismo, foi a razão universal, essa figura derradeira de Deus, a mais sorradeira — que os procedimentos científicos podem perfeitamente dispensar. O que exorcizou foi a imagem de uma ciência adulta, que funcionasse sem a garantia nem “fundamento” e, nem por isso, se portasse mal.¹⁷

Kant quer ir além da preocupação em legitimar a ciência: os conhecimentos obtidos pela razão pura são traduzidos em conceitos, mas idéias como Deus, liberdade, imortalidade da alma não são passíveis de conceito. Entretanto a razão tem acesso a elas, são idéias possíveis à razão prática.

É no âmbito da razão prática que Kant também formula uma contribuição para o estabelecimento dos princípios orientadores da ação, baseado na razão autônoma. Mesmo as pessoas que se deixam orientar pela razão vulgar, sabem que estão submetidas a algumas normas objetivas. Mas a moral não pode ser fundada em princípios subjetivos (como o prazer e o útil), pois seria sempre variável e contingente. Apenas um *a priori* pode conferir à vontade universalidade e necessidade; essa é, para Kant, a lei moral, o *imperativo categórico*, que tem a seguinte formulação: “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*”¹⁸.

A lei moral nos determina um fim, mas isso na argumentação kantiana não compromete a autonomia, porque o homem, enquanto membro de uma comunidade de seres racionais, colabora para a consecução desses fins. A razão é capaz de ter interesse na liberdade, superando interesses subjetivos, e é no âmbito da razão prática que está seu pleno uso. Daí que se libertar da submissão é a tarefa do homem, conforme Kant expõe no texto **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** (1783). Tal tarefa continua na conseqüente exigência de educar o homem como *ser livre*.

O texto **Pedagogia** (1803), resultado de anotações das aulas de Kant, em Königsberg, revela que todo o sistema filosófico tem subjacente uma pedagogia e indica que a educação, sendo prática ou moral “[...] diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, construir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco.”¹⁹

A liberdade é uma qualidade fundamental na filosofia do sujeito e isso implica em elevar ao grau máximo a responsabilidade do homem pela sua própria construção, conduzindo-o ao aperfeiçoamento. Apostar na educação do gênero humano revela-se assim uma conseqüência da própria argumentação kantiana. De forma coerente com os grandes ideais do iluminismo e numa perspectiva de consolidação da modernidade, a educação buscará a instauração do sujeito autônomo, fundamentado na metafísica da subjetividade. A autoconsciência é a fonte das realizações dos fins. Diz Kant:

*Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e de sua inteira destinação*²⁰.

Cada membro da comunidade só chega à liberdade e à maioria pela educação, o que implica inclusive na disciplina e na educação negativa, como forma de impedir “*que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria*”²¹. Mas não basta que o homem seja disciplinado, isto seria apenas o primeiro passo. Ele deve também ser *culto*, adquirindo habilidades e conhecimentos condizentes com os fins almejados; ser *prudente* e cuidar da *moralidade*, entendida como a disposição para escolher bons fins, ou seja “*aqueles aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um*”²².

A educação é tributária de uma modernidade que gira em torno do signo da liberdade²³ e não permanece imune aos problemas de não realização de suas metas. Ao contrário, a desconstrução dos ideais iluministas traz a pergunta pela possibilidade de sentido da ação educativa.

De modo a dar continuidade à argumentação, vou referir-me à crítica da metafísica feita por Nietzsche, especialmente por constituir-se numa forma radical de abandono das pretensões emancipatórias da razão.

A crítica de Nietzsche: perspectivismo e antifinalismo

De Nietzsche, a metafísica da subjetividade recebe o mais duro ataque e produz, de certa forma, uma diagnose de seu tempo, que implica na desistência da dialética do iluminismo e na desautorização da autoconsciência como realização da unidade.

Nietzsche apresenta a verdade como uma vontade de potência, gerando o perspectivismo, para o qual não há como decidir entre diferentes pontos de vista. Ao produzirmos verdade, queremos segurança e familiaridade. Propõe que nos desvencilhemos da sedução provocada por termos como “eu penso”, “conhecimento absoluto” (clara referência a Descartes e Kant). Diz Nietzsche:

*‘De onde retiro o conceito de pensar?, Por que acredito em causa e efeito? O que me dá direito a falar de um Eu, e até mesmo de um Eu como causa e, por fim de um Eu como causa de pensamentos?’ Quem, invocando uma espécie de intuição do conhecimento, se aventura a responder de pronto essas questões metafísicas, como faz aquele que diz: ‘Eu penso e sei que ao menos isso é verdadeiro, real e certo’ — esse encontrará hoje à sua espera, num filósofo, um sorriso e dois pontos de interrogação. ‘Caro Senhor’, dirá talvez o filósofo, ‘é improvável que o senhor não esteja errado: mas, também, por que sempre a verdade?’*²⁴.

A capacidade de pensar, organizar sistemas e categorias é apenas um ponto de vista entre outros possíveis, de modo que verdade, unidade e finalidade entram em decadência. Convicções são prisões dirá Nietzsche no **Anticristo** e em **Além de bem e mal** acusará a metafísica pela crença na oposição de todos os valores.

A denúncia do logocentrismo presente no pensamento é feita ainda em nome da *mania de razão*²⁵. Ao expressar a verdade, o homem manifesta seu desejo de impor uma ordem intelectual e depois esquece sua própria força motriz.

*Nossa necessidade de conhecimento não é precisamente nossa necessidade de uma coisa conhecida? [...] Não seria o instinto de medo que nos levaria a conhecer? O júbilo daquele que conhece seria a segurança reconquistada? Um filósofo dá por conhecido o mundo assim que o conduziu à idéia. Mas não será porque a idéia é alguma coisa conhecida e habitual?*²⁶.

Desse modo, a provocação nietzschiana, ao indicar a impossibilidade da reconciliação pela destituição da unidade e da finalidade, abre o caminho da destruição da metafísica, essa que foi considerada o *maior de todos os erros*. Nessa direção seguirá Heidegger, Foucault e Derrida. Não é objeto do presente trabalho apresentar o pensamento desses filósofos em sua intersecção com o discurso educacional. Lembremos apenas que, após Nietzsche, muitas de nossas certezas se desestabilizaram e o século 20 se caracteriza como um ambiente notadamente antimetafísico. Emerge o que se convencionou chamar o *outro da razão*, ou seja, o reconhecimento que não temos o pretendido controle sobre nossas ações²⁷. A contradição do homem consigo mesmo não encontra mais o aval seguro da metafísica para garantir a superação das particularidades e a reconciliação numa autodeterminação livre.

Impõe-se à educação a quebra de suas ilusões humanísticas e a perda de confiança na certeza do aperfeiçoamento moral, emergindo a descentração do sujeito, por meio de uma pluralidade de perspectivas.

Ferida a metafísica, evidencia-se, como lembra Habermas, (1) um novo tipo de racionalidade metódica própria das ciências da natureza; (2) a emergência da consciência histórica e a dimensão de finitude, rompendo com a razão “*idealisticamente endeusada*”; (3) a crítica “*a reificação e funcionalização de formas de vida*” gera também a crítica aos fundamentos da filosofia que “*comprime tudo nas relações sujeito-objeto*”; (4) destaque para o “*contextos cotidianos do agir e da comunicação*” em detrimento do primado da teoria sobre a prática.²⁸

Sobre ilusões

O quadro até aqui apresentado nos permite indagar pelo modo como a educação enfrenta a crise da metafísica da subjetividade. Há pelo menos duas grandes possibilidades: por um lado, uma recepção que adere de forma incondicio-

nal à perda de sentido, não prestando atenção nas possibilidades inerentes à própria multiplicidade; por outro, uma atitude de negação, desconsiderando as evidências da queda da metafísica, forçando a interpretação da realidade com categorias que exauriram seu poder explicativo.

Penso que essa situação encontra uma possível interpretação pelas dificuldades de desvencilhamento da metafísica na educação. A necessidade de segurança e de não sucumbir ao choque das desilusões favorece um rápido (e equivocado) ajustamento, onde novos conceitos ficam espremidos pela estrutura dos antigos esquemas conceituais. Os modelos explicativos (ou paradigmas, se fizermos um uso alargado do termo) levam muito tempo para se estruturar, penetram nossas biografias e não perdem tão facilmente sua *eficácia histórica*²⁹. Esses modelos pressupõem uma compreensão sobre a **vida humana**, que se chocam com estruturas fortemente enraizadas. As mudanças não são totalizantes, mas se dão em espaços mais limitados.

Há uma compreensão distorcida do próprio significado da perda de justificação metafísica. Reconhecer as ilusões de um processo de autodeterminação e liberdade não significa que não podemos reconstruir um outro sentido para nossas ações. A educação escolar moderna paga um preço muito alto por estar vinculada à pretensão de formação de um sujeito racional autônomo, no sentido de uma soberania absoluta: não consegue ver a esperança de uma indeterminação que se abre em novas perspectivas. Se não temos mais um dever ser determinado, podemos extrair do mundo prático as orientações do agir moral.

Se a metafísica foi generosa na formulação de ideais e fecundou o solo pedagógico com ilusões, a isso também corresponde a necessária volta da desilusão, sem apostar num padrão de homem virtuoso, tirado da essência do incondicionado. Desse modo é preciso reconhecer que grandes conceitos tributários da metafísica como natureza humana, consciência transcendental, essência, entre outros, os quais indicavam ao fazer educativo um caminho correto e seguro, perdem, com a crise da metafísica, sua validade, mas permitem, por outro lado, inúmeras possibilidades de ação pedagógica. Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação.

A educação é ressonância de um amplo contexto histórico, para a qual convergem muitos dos ideais da humanidade. Com todo o direito, parte dessas idéias vão constituir nossa herança e o horizonte de sentido sob o qual se instauram nossas práticas. Mas esse "*resíduo da metafísica*"³⁰ não deve confundir nossas expectativas circunscritas ao mundo prático com um ideal de razão.

Notas

1. Refiro-me ao artigo de Habermas “A consciência de época da modernidade”, no qual ele afirma ser “*Hegel o primeiro a elevar à categoria de problema filosófico o processo de separação da modernidade das sugestões normativas do passado que lhe são exteriores. É certo que no quadro de uma crítica da tradição que integra experiências da Reforma e do Renascimento e reage aos inícios das modernas ciências da Natureza, a filosofia dos tempos modernos desde o fim da escolástica até Kant exprime já a autocompreensão da modernidade. Mas é só no fim do século XVIII que o problema da autocertificação da modernidade se torna de tal modo premente que leva a Hegel a tomar consciência desta questão como problema filosófico e mesmo como problema fundamental da sua filosofia.*” (em **O discurso filosófico da modernidade**, p.26-7)
2. Habermas, ao analisar o caráter pluralista das visões de mundo, constata que as interpretações míticas são de tal forma totalizadoras que permitem submeter as contingências e particularidades às forças invisíveis. O animismo e a magia impedem a diferenciação entre mundo natural e cultural, não favorecendo os processos reflexivos, que permitem estabelecer critérios de crítica da racionalidade. Ao contrário, a racionalidade moderna torna suas explicações cada vez mais independentes de conteúdos específicos e por isso tem subjacente “estruturas universais”. Uma característica fundamental da racionalidade moderna é a possibilidade de expor à crítica seus próprios pressupostos, permitindo a distinção entre os mundos objetivo, subjetivo e social. (**Teoría de la acción comunicativa**, p. 69 ss, v.1)
3. PRESTES, N., **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**, p.11.
4. Conforme propõe OELKERS, em livro homônimo, apud UHLE, R. **Bildung in Moderne-Theorien.**, p.10-11.
5. A proposta de Kant no texto “*Pedagogia*” (**Über Pädagogik, 1803**) é exemplar da idéia de educar para uma vida racional, de forma coerente com a pretensão de autonomia da razão e da necessidade de superar a menoridade autoculpada.
6. Conforme ARISTÓTELES, **Metafísica**, Livro I.
7. GARCIA, R.R, **Heidegger y la crisis de la época moderna**, p. 166.
8. *Ibidem*, p. 167.
9. DESCARTES, R, **Discurso do método**, p.54.
10. A racionalidade instrumental, na crítica de Horkheimer e Adorno, traz um processo de coisificação, onde a razão torna-se apenas “*a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado*”. Surge assim a possibilidade de objetificar o mundo e a razão reduz-se a uma faculdade intelectual de coordenação de ações, desvinculada de referência à realidade social. Ver HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Habermas apontará que as ciências experimentais modernas confiam apenas na racionalidade de seu próprio procedimento: “*Passa a valer como racional não mais a ordem das coisas encontradas no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente*

correto. A racionalidade do procedimento não está mais em condições de garantir uma unidade antecipada na pluralidade dos fenômenos.” (Motivos do pensamento pós-metafísico. In: HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico; estudos filosóficos**, p.44)

11. DESCARTES, op. cit., p. 46-7.
12. KOYRÉ, A, **Estudios de historia del pensamiento científico**, p. 41- 50.
13. COMENIUS, apud HUBERT, R. **História da Pedagogia**, p. 234.
14. KANT, I, **Crítica da razão pura**, B 132.
15. Para Hume a fonte de todo nosso entendimento é a experiência sensível. Em **Investigação sobre o entendimento humano** ele pergunta-se “*Qual a natureza de todos os nossos raciocínios sobre questões de fato?, a resposta apropriada parece ser que eles se baseiam na relação de causa e efeito. Mas se tornarem a perguntar: Qual o fundamento de todos os raciocínios e conclusões a respeito dessa relação?, poderemos responder com uma simples palavra: a Experiência. Mas, se quisermos esmiuçar ainda mais e indagarmos: Qual o fundamento de todas as conclusões tiradas da experiência?, isso implica uma nova questão que pode ser mais difícil de resolver e explicar. Os filósofos que se dão ares de superior sabedoria e suficiência vêm-se em grandes apuros quando encontram pessoas de índole inquisitiva que os desalojam de todos os cantos onde se vão refugiar e acabam infalivelmente por encurralá-los em algum dilema perigoso. O melhor meio de prevenir essa confusão é sermos mais modestos em nossas pretensões; e mesmo descobrir por nós próprios a dificuldade antes que ela nos seja lançada em rosto. Por esse meio podemos converter numa espécie de mérito a nossa própria ignorância.*” (p. 140-1)
16. Em sua argumentação, Kant distingue juízos sintéticos e analíticos. O juízo analítico é aquele em que o predicado não exprime nada mais do que é pensado no sujeito. Juízo sintético é aquele em que a um conhecimento novo se acrescenta outro. Estes podem ser a *priori*, se ocorrem anteriormente à experiência, ou a *posteriori* se derivados da experiência.
17. LEBRUN, G. **Sobre Kant**, p. 13.
18. KANT,I, **Fundamentação da metafísica dos costumes**, p.233.
19. KANT, **Pedagogia**, p.36.
20. Ibidem, p. 22.
21. Ibidem, p. 26.
22. Ibidem, p. 27.
23. HABERMAS, J., **O discurso filosófico da modernidade**, p. 89.
24. NIETZSCHE, F., **Além de bem e de mal**, par. 16.
25. TÜRCKE, C., **O louco, Nietzsche e a mania da razão**.
26. NIETZSCHE, F., **La gaya ciencia**, par. 355.

27. Convém lembrar aqui que as investigações de Freud foram decisivas para a compreensão das motivações mais profundas do comportamento humano, aquele ponto cego que compromete a idéia de liberdade apoiada no transcendental. Nessa perspectiva, seu pensamento se situa na crise da filosofia do sujeito, pois no dizer de Ricoeur “*reflexão e consciência não coincidem mais. Deve-se perder a consciência para encontrar o sujeito*”. (**O conflito das interpretações**, p. 146)
28. HABERMAS, J., **Pensamento pós-metafísico**, p. 43.
29. STEIN, E., **Órfãos da utopia**, p. 13-24.
30. HABERMAS, J., **Pensamento pós-metafísico**, p.181.

Referências Bibliográficas

- COMENIUS, J. *Didática magna*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.(Os pensadores,15)
- GARCIA, R. *Heidegger y la crisis de la epoca moderna*. Madrid: Cincel, 1987.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote,1990.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico; estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.
- HUBERT, R. *História da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- HUME, D. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores, 22)
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gubelkian, s/d.
- KANT, I. *Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, 25).
- KOYRÉ, A. *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo Veintiuno, 1978.
- LEBRUN, G. *Sobre Kant*. São Paulo: Iluminuras, EDUSP, 1993.
- NIETZSCHE, F. *La genealogia de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- NIETZSCHE, F. *Além de bem e de mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, F. *Obras imortales; La gaya ciencia*. Barcelona: Teorema, 1982. v.2.
- NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, 32)
- OELKERS, J. El fin de la educación socialista? - Apreciaciones sobre la relación entre utopía e realidad en la pedagogia. *Educación*, Tübingen, v.47, p. 42- 61, 1993.
- OELKERS, J. Theorie der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, Jg. 1991, Nr. 1, p. 13-17.
- OELKERS, J.; LEHMANN, T. *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. 2. erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 1990.

- PRESTES, N. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- SCHÄFER, A. *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.
- STEIN, E. *Órfãos da utopia*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- TÜRCKE, C. *O louco; Nietzsche e a mania da razão*. São Paulo: Vozes, 1993.
- TÜRCKE, C. (Coord.). *Nietzsche; uma provocação*. Porto Alegre: Göethe Institut, UFRGS, 1994.
- UHLE, R. *Bildung in Moderne-Theorien; eine Einführung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.
- Nadja Hermann Prestes é Professora Titular de Filosofia da Educação/ UFRGS.

Endereço para correspondência:
Teixeira de Carvalho, 219
90880-300 - Porto Alegre - RS
E-Mail: nadjahp@portoweb.com.br