

A propósito das relações entre ética e educação

Nadja Hermann Prestes *

A educação escolar sempre apresentou uma exigência ética e suas bases normativas, embora lancem raízes na *paidéia* grega, encontram no Iluminismo sua expressão mais acabada. Em conseqüência, o debate educacional hoje é tributário da polêmica gerada pelo naufrágio da moralidade, como foi pensado pelos metafísicos modernos.

De um lado temos o fundamento histórico da educação decorrente da tradição iluminista, associado à contribuição das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), indicando “o desenvolvimento da autonomia e independência, com vistas à consciência e emancipação dos sujeitos”¹, como sentido primeiro do processo educacional. Embora com variações, a maior parte das teorias pedagógicas centram-se em torno desse eixo, desde Kant, com a construção do homem consciente de si e responsável pelos seus atos, passando também pela contribuição dos idealistas (como Hegel, Schiller, Fichte) e de materialistas dialéticos como Marx e Gramsci. Recebem o nome genérico de pedagogia histórico-social, acentuando um papel transformador e crítico para a educação. De outro lado, temos a perplexidade com a perda de justificação da educação diante de uma modernidade que se ameaça a si mesma, gestando a assim chamada pós-modernidade. Da crítica que vem de Nietzsche e Heidegger, surge a “negação de estruturas estáveis do ser sob as quais o pensamento deveria se ater para **fundar-se** em certezas que não sejam precárias”².

A perda das justificativas metafísicas e da idéia de unidade da razão tem trazido para a educação um amplo espectro de abordagens, desde a atração pela diferença, pela emergência das particularidades culturais em oposição ao universal, até a **anti-pedagogia**. Segundo essa linha de pensamento, Oelkers³, ao tematizar tais dificuldades, afirma que a educação “desperta sempre ilusões” e que, contrariamente à tradição, não pode estar relacionada com a moral. A ação educativa estaria

* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

impossibilitada de indicar a prática correta, pois é “um trânsito, não mais”⁴. Deve, assim, desvincular-se da tradição, enquanto exigência ética, constituindo-se em um espaço de aprendizagem.

A difundida “crises dos valores”, que se manifesta pelo esvaziamento do universal e de conteúdos nominativos válidos, está relacionada com a crise da metafísica e da filosofia da consciência.

No século XX houve uma progressiva queda do paradigma filosófico da consciência. Os três usos da razão (o teórico, o prático e o estético), que conservam a unidade na consciência, não conseguiram superar o solipsismo. Assim, nosso século viu o predomínio da razão teórica pelo triunfo da ciência, fazendo com que o agir humano fosse orientado pela racionalidade instrumental. Diante disso, a ética se volatiliza, corroborando de certo modo o relativismo anunciado, no final do século XIX, por Nietzsche. Sua crítica radical à modernidade é um sintoma da crise da razão iluminista. Contrária à vida, a moral da auto-renúncia é repressora do humano. O século XX foi pródigo em por em funcionamento a racionalidade instrumental, de forma a administrar o sofrimento e a destruição dos seres humanos. A paisagem geral ficou devastada.

Adorno e Horkheimer denunciam na década de 60 a negação dos fins emancipatórios do Iluminismo, na **Dialética do Esclarecimento**. Como se sabe, eles não indicam saída aos impasses provocados pela razão instrumental, produzindo um profundo pessimismo.

Mas é preciso observar que a filosofia da consciência teve um papel decisivo na formulação do discurso pedagógico moderno.

Em Kant, a autonomia da razão legitima a questão moral, educacional e política. O uso pleno da razão está na moral. O homem pode determinar suas ações, ser livre, não se entregar a determinismos e paixões e realizar a lei moral, que tem o *status* de universalidade. Ao perguntar se as ações humanas são racionalmente autônomas, Kant funda um conceito de autonomia baseado no livre querer – a autonomia da vontade (*Autonomie des Willens*). O verdadeiro destino da razão é produzir uma vontade “que não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá que ser contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais”⁵.

O homem pensa a si mesmo como razão prática e por isso pode atribuir-se autonomia (o princípio da autonomia), pela qual “todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas de sua vontade para, deste ponto de vista, julgar a si mesmo e às suas ações”⁶.

A propósito das relações entre ética e educação • 85

Kant trata de recuperar uma justificação para o conteúdo normativo da modernidade, que romperá com as anteriores bases teológicas. A constituição do sujeito capaz de ação racional universal e que mantém a unidade através da síntese organizada pelo eu transcendental, se constitui na força e no vigor do projeto pedagógico moderno. Trata-se de educar para a liberdade. Esse universal abstrato se concretiza em cada homem, o que leva Kant a afirmar que a educação é a constituição da humanidade no homem, a condução à maioridade e à autonomia.⁷ Tal inspiração impulsiona diversas pedagogias, que buscam a ação escolar voltada para a formação da consciência (EU), da autonomia e da liberdade.

Hegel, crítico de Kant, formula o conceito de **razão histórica**. Cada homem é um sujeito individual, mas também a humanidade inteira. A consciência da liberdade provém de uma subjetividade auto-ativa e a história é a instância de mediação entre unidade e multiplicidade. A dialética é o próprio vir-a-ser da humanidade, o movimento do mundo em processo e implica no reconhecimento do homem como autor da história. A educação se insere neste processo como mediadora entre o indivíduo e a sociedade, na exteriorização do espírito. Mediação esta que torna superável a distinção entre o que é e o que deve ser. Assim, como Hegel, a razão é unificadora e reafirma para a educação uma justificação metafísica, onde cada particular realiza em si o universal. E ao mesmo tempo que tudo é universal, é na singularidade que cada um realiza a racionalidade do ser. Não há mais lugar para a perenidade e sim para o dever histórico.

Com Hegel renovam-se as bases justificadoras da educação onde consciência e liberdade são realizações do universal, concretizações da totalidade, radicalmente inseridas no contexto histórico.

Para Hegel, como também para Kant, a educação, é uma espécie de segundo nascimento, que depende da ruptura com o “natural”, em busca da eticidade. Conforme refere Guinzo,⁸ ao introduzir os estudos pedagógicos de Hegel, “a Pedagogia” é a arte de tomar os homens éticos (*Sittlich*): considera o homem enquanto natural e mostra o caminho para *iluminá-lo*, (...) de transformar sua primeira natureza em uma segunda de caráter espiritual. Fica confirmada assim a transcendência da atividade educativa”.

De modo geral, a base justificadora da educação moderna, sustentada pela consciência de si, pode ser assim resumida:

– a liberdade, enquanto qualidade essencial do sujeito moderno, é o que lhe permite colocar-se como sujeito;

– a liberdade e o saber estão interrelacionados e pelo discernimento e desenvolvimento o homem pode se esclarecer e se emancipar;

– o objetivo da educação é o desenvolvimento da autonomia, o amadurecimento do eu e da consciência ética.

Assim como o postulado da autonomia é o pressuposto da moral,⁹ a formação do sujeito ético pela educação mantém conexão direta com tal pressuposto, estabelecendo uma identificação entre ambos. Dessa forma, todo o esforço da relação pedagógica, a partir da base normativa da teoria da consciência é “unir educação e liberdade”.¹⁰ Pela tradição e discurso pedagógico mantém um entrelaçamento direto entre moral e o sentido da ação pedagógica.

Como sabemos, Kant já tem clareza do paradoxo de como educar para a liberdade sem coerção,¹¹ mas afirma a idéia reguladora do acesso de cada membro da humanidade à maioria e à autonomia. Não há aqui desconfiança na possibilidade de educar para a liberdade e a consciência ética, como será depois sinalizado pela crítica que vem de Nietzsche e Heidegger, passando por Foucault.

Segundo Vicenti,¹² é na distinção entre livre arbítrio e vontade livre que se compreende porque Kant refere a coerção, mesmo preconizando a liberdade. A disciplina é parte essencial da educação e impede que o livre arbítrio (ou poder de escolha) fique entregue a si mesmo, ao contrário, deve ser submetido à liberdade moral, que consiste em agir corretamente, observando a lei moral prática.

A aposta nesses valores deve-se ao fato da era moderna girar sob “o signo da liberdade subjetiva”.¹³ As conquistas da modernidade foram colocadas em dúvida, mas na trilha iniciada com Nietzsche, ela (a modernidade) “renuncia pela vez primeira à preservação dos seus conteúdos emancipatórios”.¹⁴ Ficam esbroadas as diferenças entre verdadeiro e falso, bem e mal. Atrás das pretensões de validade moral como aquelas expressas na filosofia da educação kantiana, estão escondidas as exigências de poder. Se o bem e o mal constituem, em Kant, o único objeto da razão prática, em Nietzsche eles se põem em referência à vida.¹⁵ O bem e o mal da moral são valores do ressentimento. A liberação dionísica rompe com as cadeias da lógica e da metafísica. Nas palavras de Nietzsche: “Na medida em que toda a metafísica se tem dedicado principalmente à substância e à liberdade da vontade, pode-se designá-la como a ciência que trata

A propósito das relações entre ética e educação • 87

dos erros fundamentais do homem – mas, no entanto, como se fossem verdades fundamentais”.¹⁶

Wittgenstein também formula uma crítica radical a toda a fundamentação que pretende ir além da facticidade da existência humana. Considera que os temas da ética são difusos, levando-o a perguntar no parágrafo 77 de **Investigações filosóficas**: “Como foi que apreendemos o significado desta palavra (“bom”, p.ex.)? À mão de que exemplos; em quais jogos de linguagem?”¹⁷

Hoje não se pode mais garantir um suporte transcendental como o proposto na metafísica kantiana.

A crítica radical destronou a consciência de si do lugar destacado que lhe conferira a filosofia moderna e com isso o universal viu-se forçado a renunciar à pretensão de fundamentação última, adentrando-se para o mundo histórico e social.

Diante da crise da filosofia da consciência, não são quaisquer alternativas que se tornam produtivas no exame dessa situação.¹⁸ As críticas que se encerram em desconstrução implodem com a possibilidade da educação. Uma atitude cautelosa, associada à convicção de que não podemos educar dando as costas à tradição, traz a inserção da filosofia no discurso educacional, a partir de posições produtivas e que tem a possibilidade de oferecer uma renovada base normativa para a ação pedagógica.

A filosofia da consciência tem como base a consciência que cria a relação sujeito-objeto. Há alternativas que trazem a fundação posta pela **linguagem**. Mas essas alternativas têm diferenças entre si, como as propostas de Ernest Tugendhat, Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas. Entretanto, o que apresentam de comum é a intenção de não abandonar a própria tarefa da filosofia.

No espaço deste trabalho, não vou me ater na caracterização de todas essas propostas. Quero, entretanto, indicar, através da referência à ética discursiva, uma possibilidade de que a exigência de eticidade na educação, mesmo com a queda do sujeito transcendental, não se limite às contingências.

Em relação às questões morais, Habermas defende um “cauteloso universalismo”¹⁹ e uma solução consensual para conflitos, através de argumentos racionais.

A ética discursiva ou argumentativa de J. Habermas²⁰ propõe um universalismo dialógico e uma reconstrução da razão prática à luz do

paradigma da linguagem. A fundamentação moral depende da linguagem, que é constrangida por padrões normativos universais. Somente no discurso racional as regras podem adquirir aceitabilidade e normatividade universal. Quando as pessoas falam com vistas ao entendimento, estão pressupostas três **pretensões de validade**, com caráter universal:

- a veracidade da intenção de quem fala (pretensão de **veracidade**);
- a pretensão de que o conteúdo enunciado seja verdadeiro (pretensão de **verdade**);
- a pretensão de que o ato de fala seja correto em relação ao contexto normativo vigente (pretensão de **justiça**).

A verdade das normas, que sempre representam as expectativas recíprocas dos participantes, deve ser buscada em pretensões de validade, resgatáveis apenas no interior do discurso.

A ética discursiva de Habermas se baseia no princípio de universalização, a saber

– **O princípio U**: “Toda a norma válida tem que preencher as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância **universal**, para que a satisfação dos interesses de **todo** indivíduo possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos.”²¹

Assim a ética discursiva não se baseia em preferências e decisões contingentes, mas em juízos morais fundamentados e, de acordo com Habermas, a ética discursiva se opõe ao relativismo, que defende juízos morais válidos apenas quando referenciados aos valores da cultura. “Os valores morais encerram, é verdade, uma pretensão de validade intersubjetiva, mas encontram-se tão entrelaçados com a totalidade de uma forma de vida particular que não podem originariamente pretender uma validade normativa no sentido estrito – eles **candidatam-se**, em todo o caso, a materializar-se em normas que dêem vez a um interesse universal.”²²

Ainda pelo princípio de universalização, a ética discursiva não define as “orientações axiológicas concretas”, as chamadas questões relativas ao “bem viver” (que consagraram as éticas clássicas).

Tal posição retira da educação conteúdos determinados de vida ética. O procedimento de validade não predetermina conteúdos, mas estes provirão do **mundo da vida** e dependerão de critérios avaliativos vigentes em uma determinada sociedade. Sua aceitabilidade racional ocorrerá no **discurso prático**.

Ao princípio de universalização, Habermas acrescenta o **princípio D** (Discurso) que diz: “Toda a norma válida encontraria o assentimento de todos os concernidos, se eles pudessem participar de um Discurso prático.”²³

Assim, a ética discursiva tem uma característica processual, não para produzir normas, mas para examinar sua validade. Segundo Habermas, “as normas fundamentadas discursivamente fazem valer a um só tempo duas coisas: o conhecimento daquilo que a cada momento reside no interesse geral de todos e também uma vontade geral que apreendeu em si sem **repressão** a vontade de todos. Neste sentido, a vontade determinada por fundamentos morais não permanece exterior à razão argumentativa; a vontade autônoma é completamente interiorizada na razão.”²⁴

Não há o suporte transcendental como previa a metafísica da consciência, mas o dever ser é assegurado pelos pressupostos gerais da comunicação humana, a partir das formas de vida concreta.

Evidentemente que, para a educação, a sinalização de uma ética que se pretenda universalista, sem abrir mão das particularidades, é uma alternativa pós-metafísica que não se encerra em negações e pode orientar nas ambivalências que nos atingem.

Uma teoria como a de Habermas tem seu prestígio, mas também acarreta críticas e objeções. As críticas²⁵ são provenientes, de um lado, de uma tese forte, que reconhece certa identificação necessária entre razão e comunicação e, por outro lado, pela tentativa de superar os limites teóricos da filosofia da consciência pela pragmática, levando-o ao reconhecimento do consenso imanente à comunicação. Ou seja, o reconhecimento de um suposto caráter essencialmente comunicativo da linguagem. Habermas²⁶ tem respondido vigorosamente aos críticos e essa polêmica está em pleno andamento.

A despeito das críticas, penso que a alternativa filosófica apresentada por Habermas não traz poucas contribuições. No caso educacional, ela permite clarificar seu ponto de inserção com a ética, ou seja, lidar com a pluralidade e multiplicidade de projetos individuais e formas de vida coletiva e disso extrair um núcleo universal.

Quando o discurso pedagógico se faz deficitário, aqueles que educam precisam ultrapassar a necessária desconstrução dos ideais metafísicos e não se encerrar no choque da desilusão.

Notas

1. Conforme PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
2. VATIMMO, Gianni. **El fin de la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 1995, p.11.
3. Ver OELKERS, Jürgen. Theorie der Erziehung. In: **Zeitschrift für Pädagogik**, 37, Jg. 1991, Nr. 1, p. 13-17. Ver também OELKERS, J.; LEHMANN, T. **Antipädagogik: Herausforderung und Kritik**. Z.erw. Aufl. Weiheim, Basel: Beltz, 1990.
4. OELKERS, J. e J. LEHMANN, T. Op.cit., p.166.
5. Kant, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p.205. (Os pensadores, 25).
6. Idem, ibidem, p.233.
7. Kant, I. **Pedagogía**. Madrid: Akal, 1983.
8. GUINZO, A. **Hegel Y el problema de la educación**. In: HEGEL, G.W.F. **Escritos pedagógicos**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.
9. Ver HERRERA, María. Autonomía y autenticidad: el sujeto de la ética. In: ARAMAYO, R.; MUGERZA, J.; VALDECANTOS, A. (Org.) **El individuo y la historia: antinomias de la herencia moderna**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
10. VICENTI, Luc. **Educação e Liberdade, Kant e Fichte**. São Paulo: Editora/UNESP, 1994, p. 16.
11. Kant na obra **Pedagogía**, Madrid, Akal, 1983, refere o clássico paradoxo da educação: “Um dos maiores problemas da educação é o seguinte: de que modo unir a submissão sob uma coerção legal com a faculdade de se servir de sua liberdade? Pois a coerção é necessária! Mas como eu posso cultivar a liberdade sob coação?” (p.42).
12. VICENTI, Luc. **Educação e Liberdade, Kant e Fichte**. São Paulo: Editora/UNESP, 1994, p. 22 e 23.

A propósito das relações entre ética e educação • 91

13. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990, p. 89.
14. Idem, ibidem, p. 99.
15. Ver a crítica de Nietzsche a Kant em REBOUL, Oliver. **Nietzsche, crítico de Kant**. Barcelona: Anthropos, 1993.
16. NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. São Paulo, Abril Cultural, 1974, p. 103.
17. WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.57.
18. No artigo “sobre alternativas filosóficas para a consciência de si”, Ermildo Stein, em STEIN e DE BONI (Org.), **Dialética e Liberdade, Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora/UFRGS, 1993, analisa que o conceito **consciência de si** é central na modernidade e que “ao examinar as **alternativas filosóficas para a consciência de si**, se deve ter presente que se estão examinando projetos de substituição de um conceito e de teorias que o acompanham, que deveriam dar melhor conta da questão propriamente dita da filosofia: a questão do transcendental que define se ela tem por objeto o que é, ou aquilo que pode ser, as questões de fato ou sua possibilidade, a aplicação da realidade conceitual que descreve os limites dentro dos quais podemos conhecer”(p.90). Por isso, “passam a ter interesse para nosso exame as posições que nascem da própria crise do conceito da **consciência de si**, posições que apontam para a mesma direção que as teorias da consciência, quando se trata daquilo que é pretensão última da filosofia”.(p.91)
19. Habermas, J. Um perfil filosófico-político: entrevista com J.Habermas. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n.18, set. 1987, p.90.
20. A forma mais acabada da ética discursiva aparece em “Consciência moral e agir comunicativo”, em 1983 (edição pela Tempo Brasileiro, em 1989), cuja origem está na distinção entre trabalho e interação, conforme é apresentada no ensaio “*Trabajo y interacción. Notas sobre la filosofía Hegeliana del período de Jena*” (publicada originalmente em 1967), em “*Ciencia y técnica*

92 • Nadja Hermann Prestes

como ideologia”, Madrid: Tecnos, 1984, p. 11-51. Neste artigo Habermas critica a teoria marxiana pela insuficiência de reconstruir o processo histórico a partir das forças produtivas e indica a necessidade de reorganizá-lo no contexto comunicativo da interação.

21. HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p.147.
22. Idem, ibidem, p.126.
23. Idem, ibidem, p.148.
24. Habermas, J. Para uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, E. e DE BONI, I. **Dialética e liberdade**; Festschrift em homenagem a C.R.Cirne Lima. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora/UFRGS, 1993, p. 299.
25. Ver a crítica feita por Z.Loparic, no artigo *Habermas e o terror Prático*, 1990, em que acusa Habermas de terrorismo prático, eliminando o sujeito coletivo. S.P.Rouanet, em *Ética Iluminista e Ética Discursiva*, na publicação *Jürgen Habermas: 60 anos*, 1989, questiona o caráter meramente formal da ética discursiva que não considera um mínimo de valores morais. Ver J.A. Giannotti, no artigo intitulado *Habermas: Mão e Contramão*, na publicação **Ação e Racionalidade**, 1992, em que acusa Habermas de jogar a questão do entendimento e do acordo para a esfera da idéia reguladora. Habermas daria um “salto” indevido do mundo das opiniões para o mundo do consenso. Ver Wellmer, E. sobretudo em **Ethik und Dialog**(1986), onde o autor questiona o entrelaçamento do princípio moral universal com o princípio democrático de legitimidade. Há também a crítica de Tugendhat, em *Lições sobre Ética*, em que questiona o fato de Habermas adotar regra pragmáticas e não semânticas. Maria Clara Dias, no artigo *Ética do Discurso: uma tentativa de fundamentação dos direito civis*, 1995, reatualiza a crítica a Habermas, na perspectiva de sua teoria fundamentar os direitos básicos.
26. Ver especialmente Habermas, J., **Consciência moral e agir comunicativo**, 1989 e **Escritos sobre Moralidad Y Eticidad**, 1991. e **A Reply to my Critics**, em *Habermas; Critical Debates*, 1982.

Referências bibliográficas

- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. A ética do discurso como ética da responsabilidade, política na situação atual do mundo. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.18, n.1, p.113-121, jan/jun. 1992.
- GUARIGLIA, Osvaldo. **Universalismo y particularismo en la ética contemporánea**. Porto Alegre, Instituto Goethe, 1991 (texto digitado).
- _____. **Panorama de la ética a fin de siglo**. Porto Alegre, Instituto Goethe, 1992 (texto digitado).
- GUINZO, Arsenio. Hegel y el problema de la educación. In: HEGEL, G.W.F. **Escritos pedagógicos**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. **Consequência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____. **Faktizität und Geltung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa**. V 1 e 2. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. Um perfil filosófico-político, entrevista com Jürgen Habermas. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 18, set. 1987, p.103 –114.
- HERRERA, María. Autonomía y autenticidad: el sujeto de la ética. In: ARRAMAYO, R.; MUGUERZA, J. y VALDECANTOS, A. **El individuo y la historia**. Barcelona: Paidós, 1995.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, 25).
- _____. **Pedagogía**. Madrid: Akal, 1983.
- NIETZSCHE, Frederich. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- OELKERS, Jürgen. Theorie der Erziehung. In: **Zeitschrift für Pädagogik**, 37, Jg. 1991, Nr. 1, p. 13-17.
- _____. e LEHMANN, Thomas. **Antipädagogik: Herausforderung und Kritik**. 2. Auf. Weinheim, Basel: Beltz, 1990.

94 • Nadja Hermann Prestes

PRESTES, Nadja Hermann. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

STEIN, Ermildo. Sobre alternativas filosóficas para a consciência de si. In: **STEIN, E. e DE BONI, L. Dialética e liberdade.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre. Editora/UFRGS, 1993.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre ética.** Texto traduzido para uso no Pós-Graduação em filosofia / UFRGS, 1993. (Texto digitado).

VATIMMO, Gianni. **El fin de la modernidad.** Barcelona: Gedisa, 1995.

VICENTI, Luc. **Educação e liberdade: Kant e Fichte.** São Paulo: Editora UNESP, 1994.

WELLMER, Albrecht. **Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne.** Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1985.