

## DOCÊNCIA EM ÉTICA: ENSINAR AUTONOMIA OU HETERONOMIA, PIAGET?

*Wilson Francisco Correia\**

### RESUMO

Este artigo é o resultado parcial de uma investigação bibliográfica, realizado no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Educação sobre ensino de filosofia e endereçamento curricular. O texto traz a análise dos conceitos de autonomia moral em Jean Piaget. Para tanto, serve-se do estudo de algumas contribuições teóricas da Modernidade e da Contemporaneidade. Pressupõe a defesa de um pensamento próprio por parte dos profissionais da educação sobre ensino de ética no sistema educacional brasileiro, sugerindo que essa contribuição venha da prática de ensino do magistério, medida necessária ao enfrentamento do desafio de superarmos o transplante cultural na escolarização.

**Palavras-chave:** Filosofia, ensino-aprendizagem, ética, autonomia, heteronomia

### ABSTRACT

This article is the partial result of an inquiry, developed in the context of the doctor research on education of philosophy and curricular addressing. The text brings the analysis of the concepts of the moral autonomy in Piaget. It is served of the study of some theoretical contributions of Modernity and the Contemporaneousness. It makes

---

\* Doutorando em Educação pela UNICAMP e Pesquisador do Grupo Paidéia, na linha Ética, Política e Educação.

the defense of an original thought of the professionals of the instruction on education of ethics in the Brazilian educational system, suggesting that this contribution comes of the practical professor, necessary to the confrontation of the challenge on pertaining to school cultural transplant.

**Keywords:** Philosophy, teach-learning, ethics, autonomy, heteronomia

### Introdução

*O estudo se faz de desfazer-se.* (Larrosa, 2003, p. 113)

Não é de hoje que Jean Piaget (1896-1980) é presença ilustre na educação brasileira: em nosso ideário pedagógico, currículos, cursos de licenciatura, formação docente e em muitas linhas de pesquisa na pós-graduação. Já cheguei a pensar que ele fora trazido para cá para ficar durante os anos de 1970 a 1990, mas percebo que muitos o querem para sempre entre nós como uma autoridade na educação ética. Quem frequenta os cursos de pedagogia de nossas universidades sabe do que estou falando, tanto quanto quem trabalha como professor ou professora em todos os níveis da educação formal.

Parece que nós, brasileiros, habituados ao *transplante cultural* (ideário jesuítico, escolanovismo, tecnicismo...), encarregamo-nos de manter em alta as idéias psicogenéticas piagetianas, com destaque para as que dizem respeito à educação escolar. Tanto é que os documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN<sup>1</sup>) do Brasil, mantêm Piaget à sombra das concepções teórico-metodológicas neotecnicistas de ensino-aprendizagem que veiculam.

Os PCN trazem preocupação a todos que atuam na área educacional, tanto aos que fazem a formação inicial, quanto aos da formação continuada. É que esses documentos têm norteado a docência, o

---

<sup>1</sup> Brasil, 1997.

material didático, a prática pedagógica e as avaliações no sistema oficial de ensino. Ademais, a formação para a cidadania que eles preconizam, ao lado da educação profissionalizante, articuladas com a sociedade de mercados, traz à tona elementos teórico-metodológicos derivados do escolanovismo, em relação ao qual o construtivismo piagetiano mantém estreita relação, como na proposta a seguir.

*Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética (Brasil, 1997, p. 31-32).*

Mesmo considerando a grande importância com que Piaget é tratado entre nós, o presente artigo não se filia ao movimento de vivificação das teses dele. Subjacente à postura teórica adotada neste texto, encontra-se a defesa de que talvez valha a pena tentar fazermos educação ética por nós mesmos – atitude que não justificaria uma adesão irrestrita às teorias de Piaget, porque, assim, em vez de repetidores, seríamos criadores de uma concepção de ensino de ética na escola.

Por essa razão, o mergulho nos conceitos piagetianos adota uma posição estilística que sugere a valorização do tom impertinente, mas com vistas à provocação do ato de pensar criticamente sobre alguns conceitos piagetianos. Intelectualmente falando, é preciso lembrar para traír, conhecer para superar, presentificar para tornar ausente e, se possível, velar para enterrar – um paradoxo irremediável, mas, também, independência intelectual. Sim, não é o caso de repetir infinitamente os ditos piagetianos. E, nesse sentido, mesmo ele não sendo considerado um filósofo, porque foi um biólogo que habitou o campo da psicologia, o certo é que o pensamento dele tem implicações filosóficas. Vale para ele o que o professor Armijos Palácios afirma acerca da nossa dependência filosófica:

[No Brasil,] *A academia não produziu uma cultura filosófica brasi-*

*leira, mas uma subcultura dependente, quase que absolutamente do que se faz em culturas estrangeiras (às custas do dinheiro público, permita-me dizer). Se não avaliamos o que se faz lá fora, se não nos posicionamos, se não ousamos por conta própria, quando é que vamos fazê-lo? (...)*

*Quem dera se as citações ocupassem dez por cento do corpo do texto e o restante com o posicionamento de seu autor, noventa por cento. Ou, então, que se encham as páginas de citações, mas que sejam discutidas, cada uma delas, avaliada; que o autor do texto se posicione perante elas. (...)*

*Trata-se, até mesmo, de seguir os conselhos dos velhos e grandes filósofos. 'Procurei por mim mesmo', diz Heráclito. Pois façamos isto. Procuremos por nós mesmos e a nós mesmos; escrevamos o que está dentro de nós, o que nós mesmos pensamos (Armijos Palácios, 1997, p. 61, 62, 63).*

É com o propósito de procurar por mim mesmo que lembro os conceitos piagetianos, em especial os de desenvolvimento e autonomia moral. Também vou citar, mas procurando discutir as citações. Assim, se é que no trabalho intelectual não é mesmo possível inventar a roda, cabe-me ao menos o enfrentamento do desafio de fazê-la rodar de um modo que expresse um estilo pessoal. Não se trata, pois, de um absoluto abrir mão de Piaget, mas de encará-lo de maneira a privilegiar a liberdade de pensar e verbalizar o pensado.

Para tanto, é necessário registrar algumas indagações: que autonomia é essa de que se fala desde a perspectiva da moral piagetiana? Uma tal noção de autonomia traz implicações à prática docente? Devo ensinar o conceito piagetiano de autonomia, sem ao menos indagar no que ele consiste? A autonomia segundo Piaget pressupõe a idéia de sujeito? Que sujeito é esse? Ela tem a ver com a questão do processo identitário? Que identidade ela implica? A que tipo de subjetividade ela se presta?

## **O desenvolvimento moral segundo Piaget**

Antes da autonomia, é preciso perguntar: o que é *desenvolvimen-*

*to moral* para Piaget? No intuito de responder essa pergunta, recorro à obra *O julgamento moral na criança*, de Piaget (1994), e a textos de quem o difunde entre nós. E penso que um bom começo é deixar claro qual era o campo de estudo dele. E, segundo ele próprio, seus estudos se situavam no campo da biologia, da qual pretendia extrair um fundamento para o conhecer e o julgar (cf. Freitas, 2003, p. 56).

Com base nos estudos sobre a *evolução biológica*, Piaget pretendia fundamentar uma moral universal, da qual nenhum ser racional pudesse fugir, porque imperativa, categórica, lógica, universal, absoluta. E, falando de como seria esse tipo de moral, ele afirma que não seria um *utilitarismo*, nem um *amoralismo*, nem *uma ciência dos costumes*, mas sim *uma moral do altruísmo, correspondendo às aspirações mais altas da consciência humana* (Piaget *apud* Freitas, 2003, p. 56).

Não seria, então, *utilitarismo, amoralismo* ou *ciência dos costumes*, mas, pela via da *conscientização, cooperação, autonomia e equilíbrio*, uma *moral altruísta*, fundada na conscientização como um *telos* da educação ética, em uma reformulação do imperativo categórico kantiano<sup>2</sup>: *Age de forma a realizar o equilíbrio absoluto da organização vital, tanto coletiva quanto individual* (Freitas, 2003, p. 56).

Desse modo, é evidente a ênfase no conceito biológico de *equilíbrio*, identificado à noção de *bem*, ficando a idéia de *mal* em uma relação de sinonímia com a de *desequilíbrio*. Em função do *equilíbrio* (absoluto, na palavra de Piaget) existiriam os estágios pelos quais o educando deve passar rumo ao *imperativo categórico da razão natural*. Essa é a tarefa da racionalidade pura, respeitado o desenvolvimento *biológico-cognitivo* do sujeito *epistêmico-moral*, necessário à *internalização* da regra e à *codificação* da mesma pelo aprendiz.

*Se passarmos em seguida, à consciência da regra (...) podemos expressá-la sob a forma de três estágios (...) da codificação das regras. No primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja (...) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não da realidade obrigatória.*

<sup>2</sup> Cf. Kant, 1996.

*Durante o segundo estágio (...) a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão.*

*Durante o terceiro estágio, enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se (...) transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral (Piaget, 1994, p. 34).*

Por esses estágios, a criança faz o percurso que a conduz da *amoralidade à autonomia moral*, identificada com a capacidade de exercer a própria faculdade racional e de elaborar bons juízos morais, sempre pela via cognitivista, do raciocínio lógico-formal. Aliás, a proposta de Piaget é a de: *estudar o julgamento moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais* (Piaget, 1994, p. 7). Nesse sentido, a capacidade de julgar e efetuar juízos morais pela criança ganha toda a centralidade possível. E é em função de uma tal finalidade cognitivista que o currículo de educação ética deve ser pensado, articulando-se nele os estágios e procedimentos teórico-metodológicos em vista da prontidão do educando.

Contudo, mesmo sob a autonomia, o educando não é colocado em relação à regra para desfrutar a condição de criador, mas de quem toma consciência dela, a codifica, a assimila e a internaliza, sob a égide do consenso do grupo, do respeito à regra e da democracia.

Nesse sentido, vale a inspiração nas palavras de Arendt sobre as crianças. A idéia de que existe o grupo infantil autogovernado, em relação ao qual o adulto é orientado por seguimentos da psicologia moderna a nada fazer, conduz à separação entre os mundos adulto e infantil. E tal dicotomia conduz à impossibilidade da interação, relação e vínculos saudáveis entre eles, o que se evidencia quando a autora registra os pressupostos desse distanciamento:

*O primeiro é o de que existe um mundo das crianças e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de*

*crianças (...). A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas (Arendt, 1997, p. 229-230).*

Na esteira desse raciocínio, a criança deve mesmo ir para o centro da educação, seja a familiar, seja a escolar, fazendo com que os adultos que circulam nesses ambientes flexibilizem sua presença, seu poder, sua autoridade e seu saber em face do poder da razão que conduz os menores. O que está em jogo, pois, não é uma concepção qualquer de sujeito, mas a daquele racionalmente poderoso, como se advogou ao longo da Modernidade.

Expondo a linha de raciocínio piagetiana, Freitag (1992, p. 180-181) assinala que no estágio da *pré-moralidade*, entre zero e cinco anos de idade, a criança não manifesta noção de regra moral. O que predomina nesse período é a dependência da regularidade motriz, principalmente os gestos de repetição imitativa. Embora a criança brinque em jogos sociais, ela ainda não domina o sentido abstrato das regras, não manifestando consciência delas, nem a capacidade de fazer julgamentos morais.

O estágio da *heteronomia*, dos cinco aos oito anos de idade, é caracterizado pelo realismo moral, em que a regra tem uma validade absoluta por vir de Deus, pais, professores, amigos e outros adultos, merecendo respeito absoluto. É quando a regra tem um valor em si mesmo, é permanente, inflexível, sagrada, fixa, imutável. Nesse sentido, ainda que saiba o que é começo e fim do jogo, por exemplo, a criança não é capaz de articular a regra em uma perspectiva hipotético-conceitual e abstrata, dado o realismo moral que assume.

O agir sem flexibilizar a regra começa a ser modificado quando a criança se aproxima do estágio intermediário da *semi-autonomia*, entre oito e doze anos de idade, uma espécie de ponte entre a heteronomia e a autonomia plena, quando o conhecimento de regras morais é profundo e sofisticado. Contudo, mesmo que esse estágio seja marcado por certa flexibilidade, relativização, generalização e dife-

renciação com relação a direitos e deveres, as regras não estão plenamente internalizadas e o indivíduo ainda não as fez suas. Ele ainda não alcançou a plena consciência e não procedeu à elaboração pessoal das mesmas.

No último estágio, da *autonomia moral*, verificado após os doze anos de idade, é que há conscientização e detalhamento da regra. É o momento de rever, debater, discutir e analisar as regras morais, modificando-as segundo os limites do consenso na vida em grupo, entre iguais. Então, além do consenso, começam a ser consolidadas as idéias de respeito, reciprocidade, cooperação e lealdade, estabelecidas em meio aos próprios pares. E qualquer modificação no que tange ao mérito da regra só é efetuada sob um processo de negociação e estabelecimento de um novo acordo com a racionalidade grupal.

Esse processo faz prevalecer a heteronomia, no sentido de que só sou *indivíduo* se permito que a racionalidade universal, compartilhada pelo grupo, seja singularizada em mim. O *eu* individual como singularização do universal: essa a possibilidade de construção da minha subjetividade, identidade e autonomia. Outra vez o universal e o absoluto feitos imperativos, validando o que posso ser e delineando minha identidade. Nos termos do epitáfio kantiano, *as estrelas sobre mim e a lei moral dentro de mim*. A lei de outrem feita minha.

Assim parece ser porque, para Piaget, *toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras* (Piaget, 1994, p. 11). Respeito adquirido às regras! A essência da moral é o respeito às regras! A capacidade intelectual de compreender que a regra expressa uma racionalidade em si mesma equilibrada. Desse modo, o sujeito moral autônomo de Piaget não seria o criador das regras, mas aquele que sabe respeitá-las como frutos de uma racionalidade absoluta, pura, universal. Um conceito curioso de autonomia.

Dessa maneira, a autonomia em Piaget se funda no absoluto<sup>3</sup> e

<sup>3</sup> O absoluto como *virtude, dever, bem em si, impessoal e universal* kantianos, sobre os quais Nietzsche afirma: *uma virtude que provém simplesmente de um sentimento de respeito perante a noção de 'virtude', como pretendia Kant, é perigosa. A 'virtude', o 'dever', o 'bem em si', o bem como o caráter da impessoalidade e da generalidade –*

é quase um paradoxo. E assim parece ser porque, pela via universalizante, racional, imperiosa, sem saída para o sujeito, sem tergiversação, esse conceito consiste na proposta de uma autonomia cujo conteúdo e substância derivam da heteronomia. É a autonomia esvaziada do *dever*, do *porvir*, do *vir-a-ser*, do *novo*. E, na medida em que a heteronomia é lançada para *dentro de si* para virar autonomia (a norma alheia que faço minha) o que se diz é que a ética liberal instaurada nas sociedades de mercados é o máximo, o ponto mais alto, o mais ordenado e perfeito entendimento ético que podemos produzir. A *heteronomia autonomicizante* como ápice ético desejável!

Esse pressuposto lembra Platão e suas idéias de Bem, Virtude, Belo, Justiça, Verdade. Todas eternas, fixas, imutáveis e passíveis de apreensão pela via da dialogicidade filosófica ascensional, pelo *diálogo da alma consigo mesma* — alma também eterna e incorruptível. O que existe fora desse mundo deve ser superado, ultrapassado, posto que imperfeito, mal. No *mundo inteligível*, estaria a verdadeira inteligibilidade do real, motivo pelo qual o ser humano o conquista quando desenvolve a própria racionalidade.

Nesse sentido, a *doxa* (opinião) deve ser suplantada pela *episteme* (saber filosófico perfeito e verdadeiro), esta última sendo tratada como se fosse uma tábua de salvação. Por comparação, mesmo considerando suas especificidades, os estágios ascendentes de Piaget não lembram o trajeto que, segundo Platão, o indivíduo é chamado a fazer, indo da *caverna ao mundo das idéias*, do *mundo sensível ao mundo inteligível*?<sup>4</sup> Não é tentadora a possibilidade desse paralelismo?

### Ainda a autonomia moral piagetiana

Talvez os dicionários contribuam para o entendimento acerca do que seja autonomia moral, principalmente se, em seguida, forem confrontados com Piaget para a averiguação se uns e outro falam da

---

*quimeras em que se exprime a decadência, a agonia final da vida, a astúcia de Königsberg [cidade onde Kant nasceu, de onde nunca saiu, onde viveu e morreu] (Nietzsche, 2002a, p. 44-45).*

<sup>4</sup> Cf. Platão, 2002.

mesma coisa, ou se estão fazendo afirmações diferentes. Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, autonomia significa *capacidade de se autogovernar. É soberania e direito de um indivíduo tomar decisões livremente. É liberdade, independência* (Houaiss & Villar, 2001, p. 351). Já o *Dicionário Oxford de Filosofia* traz a afirmação de que *A autonomia é a capacidade de autodeterminação. Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas* (Blackburn, 1997, p. 31).

Piaget entende a autonomia como *autogoverno* e *autogestão*? Sob a pena piagetiana, esse conceito significa *soberania*? É *liberdade* de escolha? Em que contexto Piaget opera com o conceito de autonomia? Esse contexto possibilitaria a realização da liberdade, da soberania e do autogoverno? Quando Piaget fala de sujeito autônomo, ele vislumbra o sujeito *autodeterminado, senhor de si*? Aquele cujas ações são originais, não tomadas de empréstimo da heteronomia, mas criadas por ele próprio? Aquele cujas escolhas se baseiam em regras, normas, valores e princípios resultantes da autogênese? É disso que fala Piaget? Ou será que ele está falando sobre como estabelecer sistemas de controle?<sup>5</sup>

Em Piaget, *desenvolvimento moral e evolução intelectual* imbricam-se de modo crucial e interdependente. Um não existe sem o outro. E, aí, o sujeito moral une-se ao sujeito epistêmico. *Sujeito epistêmico e sujeito julgador* são inseparáveis: *a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação* (Piaget, 1994, p. 295). Se o pensar é moral quando lógico, e se o agir é lógico quando moral, então a moralidade restringe-se ao âmbito da razão, prestando-se à intrigante separação entre pensamento e ação. É a polarização entre verdadeiro/falso, entre certo (equilíbrio) e errado (desequilíbrio). Nada além dessa bivalência fundada no clássico *'A' sempre igual a 'A', que nunca será 'B'*. É a racionalidade nos contornos daquilo que a lógica clássica propõe como pensar correto.

Princípio de identidade, consenso, justiça, cooperação, equilíbrio, autonomia, emancipação, maioria, democracia grupal, ra-

<sup>5</sup> Sobre esses questionamentos, ver Larrosa, 1998, p. 46-75. Ou, ainda, Larrosa, 2000, p. 35-86.

ção lógico-formal. Para chegar a essas idéias, Piaget toma emprestada de Kant a distinção entre *heteronomia* e *autonomia*. Desse modo, resguardam-se os dualismos da filosofia clássica, modernamente repaginados para os propósitos da linearidade que pressupõe: *ordem natural* → *ordem cultural* → *ordem racional no sujeito* → *progresso* → *perfectibilidade* → *felicidade universal* → *paz perpétua*, de modo aproximado ao iluminismo kantiano. A razão natural a agir feito um deus, a restabelecer o paraíso na Terra. A razão guiada pelo certo e pela verdade, pela essência das coisas, capaz de produzir emancipação política, autonomia moral, juízos absolutamente perfeitos, além de democracia e equilíbrio pronto e acabados.

Estaríamos diante de uma nova religião ascendente, indo do *inferior* ao *superior*, do *desequilíbrio* ao *equilíbrio*, do *mal* ao *bem*, da *pré-moralidade*, passando pela *heteronomia*, à *autonomia*? Seria esse um périplo cuja finalidade consistiria em conduzir o indivíduo da *natureza bruta* à *civilização refinada*? Ao que parece, poderíamos pensar afirmativamente em respostas para essas questões, uma que vez que, nesse trajeto, a heteronomia figuraria como realização da coação social não raciocinada — por isso algo a ser superado.

A autonomia, em contrapartida, apareceria como pressuposto da relação entre iguais, racionais e livres, tal como temos visto ser postulado na ideologia liberal. Vai-se, por essa via, do egocentrismo à moralidade racional, entendida como fruto de julgamentos esterilizados pelos juízos cognitivistas ou lógico-formais, hipotéticos e dedutivos. A autonomia não seria, assim, fruto da ação social, histórica, econômica e cultural do homem, conquistada em seus processos de sociabilidade e produção simbólica, mas *um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação* (Piaget apud Freitas, 2003, p. 92).

*Pode-se dizer que há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qual quer pressão exterior: 'a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experiente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado' (Piaget, 1932 / 1992: 299). Piaget verificou que*

*as relações de reciprocidade estabelecida espontaneamente entre as crianças e entre os adolescentes propiciam o surgimento desse ideal racional (...)*

*Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação: 'esta noção de autonomia é empregada aqui sem uma conotação filosófica. Ela designa somente a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas' (Piaget, 1954: 534). Entendemos que a descoberta do sujeito de sua capacidade normativa é a condição primeira de sua autonomia moral. Isso lhe permite compreender a diferença entre uma norma social e uma lei física e que as coisas nem sempre são como devem ser (Freitas, 2003, p. 92-93).*

O processo que compreende o percurso do *egocentrismo* ao *altruismo*, da *heteronomia* à *cooperação* intragrupal, iniciada por volta dos 7-8 anos de vida, conduziria a criança a secundarizar o papel da ação social em benefício da compreensão dos conceitos de justiça, reciprocidade e cooperação. É nesse estágio que ela começa a entender *que as coisas nem sempre são como devem ser*. Aí a pergunta: se, de antemão, já está decidido como *as coisas devem ser*, onde a possibilidade da autonomia? Aí o entendimento de que *autonomia é a capacidade de o sujeito elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas*. Pode isso, pelo simples sentido etimológico, ganhar o nome de *autonomia*? Ou será outra coisa?<sup>6</sup>

Se *como as coisas devem ser* está prévia e antecipadamente decidido, é algo dado, pronto e acabado, definido e definitivo, e isso é autonomia, então a infidelidade primeira é para com a própria língua. Depois, para com a filosofia, cuja radicalidade não o abona. Por fim, para com a ética mesma. O conceito traz mais *confusão* do que *compreensão*: um termo de auto-engano e autotraição interesseira. O

---

<sup>6</sup> Por exemplo, uma das *pedagogias psi*? Sobre essas pedagogias, Silva afirma que elas se inscrevem no conjunto mais extenso das pedagogias *autonomistas e emancipatórias* que partilham do pressuposto de uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro (Silva, 1998, p. 9).

problema é que, nesse caso, o discurso aparece possuído pela palavra fora de lugar, o que produz um desvio compreensivo de monta. Nada de autonomia, mas capacidade lógico-cognitiva de internalizar regras grupais para o mútuo controle, regulado pelo consenso, em que a inovação depende mais do assentimento grupal do que da legitimação pessoal. Talvez, por esse motivo, Piaget faça a distinção entre regra *constituída* e regra *instituinte*.

*As regras constituídas são aquelas que resultam da prática cooperativa, como, por exemplo, a norma de solidariedade que nasce, a cada geração, entre as crianças e entre os adolescentes: não se deve delatar o irmão ou companheiro. As regras constituintes dizem respeito aos princípios intrínsecos ao funcionamento da cooperação. Em uma relação moral, a satisfação indefinida do outro e a avaliação da ação do indivíduo segundo a sua intenção, isto é, a substituição recíproca dos meios e dos fins, é a condição da reciprocidade normativa (Freitas, 2003, p. 93).*

Reproduz-se aqui o caso da *heteronomia autonomicizante*, que, analogamente, nos termos da citação anterior, seria o *constituído constituicizante*. Trata-se de internalização da norma externa, desenvolvimento racional para apreender a racionalidade dessa norma e da competência lógica para operar, por conta própria, com a moral como logicidade da ação humana no mundo. É nesse contexto que os conceitos piagetianos devem ser compreendidos. É nesse âmbito que cooperação, respeito ao ditame grupal, distinção *do que é* (lei física) do *dever ser* (lei moral) ganham sentido. Autonomia como participação na heteronomia racionalmente justificada, racional, válida e hegemônica no grupo de controle<sup>7</sup>.

Mais uma vez, seria aqui o caso de indagar: tal concepção não restabelece os pressupostos da metafísica clássica, especialmente no que tange aos dualismos platônico e judaico-cristão, na medida em que pressupõe uma realidade configurada pela racionalidade, deri-

---

<sup>7</sup> Esse tipo de psicologia, além de um sistema de controle, pretende: *conhecer para melhor controlar, para produzir subjetividades e identidades* (Silva, 1996, p. 216).

vada do *ser pensante* cartesiano ou da *ego transcendental* de Kant? Tal como um mundo inteligível do qual todos participaríamos, projetando idealidades puras? Ao que consta das idéias piagetianas aqui registradas, a resposta é pela afirmativa: esse ideal de racionalidade, como que existindo acima dos humanos, mas ponto de chegada do autodesenvolvimento individual, faz de Piaget um tributário da metafísica, só que agora sob a hegemonia grupal.

É pela cooperação grupal que a *responsabilidade objetiva* vai, progressivamente, cedendo lugar à *responsabilidade subjetiva*, com evolutiva flexibilidade e pela qual a criança passa a valorizar a intenção (o que se quis de fato com a ação praticada), e não apenas as conseqüências dos próprios atos e dos atos dos outros membros do grupo. Desse modo, a sanção se justifica quando há intenção de causar dano, vindo a perder o sentido quando tal intenção não existe. Daí a noção de justiça: *Aquele que pensa que tudo o que é determinado pela autoridade é justo (e pouco importa qual é o conteúdo dessa determinação...) carece da autonomia requerida pela verdadeira noção de justiça* (Freitas, 2003, p. 94).

Esse conceito de justiça pressupõe autonomia quanto à *verdadeira noção de justiça*, implicando a idéia de igualdade: *a justiça só tem sentido se for superior à autoridade* (Piaget apud Freitas, 2003, p. 94). A razão suplanta o mundo adulto. Graças a esse refinamento no conceito de justiça, a criança passa da *igualdade quantitativa* para a *igualdade equitativa*, indo da noção matematizada da primeira à idéia de proporcionalidade da segunda, dando ênfase às peculiaridades de cada situação e circunstância singulares. Sanções justas são as baseadas na reciprocidade, e não simplesmente na expiação ou punição. Responder pelos próprios atos é restabelecer o equilíbrio perdido com a infração praticada.

Em síntese: a autonomia moral em Piaget pressupõe o progressivismo pelo qual passam o sujeito epistêmico e o sujeito moral: o primeiro, pelos estágios *sensório-motor*, *pré-operatório*, *operacional concreto* e *operatório formal*; o segundo, pela *pré-moralidade*, *heteronomia*, *semi-autonomia* e *autonomia moral*, sendo a lógica uma moral do pensamento, tanto quanto a moral é a lógica da ação. Esse conceito de autonomia exprime a idéia de que o autônomo é o ser racional, que internaliza e respeita as regras do grupo por meio da cooperação e da justiça:

nada que vá além da conformação do indivíduo à vida sociogrupal equilibrada. Para tanto, apequena-se o social na vida do indivíduo.

Trata-se de uma perspectiva em que a compreensão de educação ética não ultrapassa os limites daquilo que se entende por *pedagogia liberal*, na qual a educação, da mente e do corpo, de quem manda e de quem obedece, situa-se no âmbito das finalidades voltadas para a conformação do indivíduo ao grupo de que ele é parte. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como a agência que prepara os indivíduos para as funções que dependam de aptidões, competências e habilidades individuais. Daí a internalização como via da conscientização; a adaptação a valores como capacidade de julgar, e o estabelecimento de juízos sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, como indicativo de autonomia moral.

### **Na prática...**

Verticalizada para o campo da educação, da escola, do currículo e da prática pedagógica em educação ética em particular, essa concepção apresenta algumas implicações. O conceito de autonomia piagetiano só é possível no contexto de um pensamento emancipatório, de base racional, que não se desprende da idéia de progresso, perfeição e felicidade (heranças do Iluminismo filosófico, em especial o kantiano). E esse conceito termina por circunscrever a criança nos limites do mundo infantil, separando-a do mundo adulto. Então haveria o processo de adultecência para a realização de um ideal racional, ético, moral, político e científico, o qual expressaria o melhor que a humanidade pode produzir. Daí as crenças na autonomia, emancipação, independência, salvação mundana.

Em contrapartida, e em um pólo negativo, a criança seria o que está em processo de adultização, rumo a um patamar de humanidade no qual alcançaria a plena *realização de si*. E se a criança é autônoma, cabe a ela fazer por conta própria a superação da natureza pela via da apreensão da ordem natural, encoberta no mundo aparente, indo até sua essência, fazendo-a lei geral após a descoberta de seu funcionamento. Assim, enquanto se desenvolve de modo natural, biológica e cognitivamente, a criança deve equilibrar sua prontidão,

interesse, atenção e desejo, de modo a bem explorar os objetos de aprendizagem, os problemas a serem resolvidos, a capacidade e habilidade requeridas à construção do próprio saber moral.

Nesse tipo de educação o professor não tem mesmo muito que fazer. Tudo é autogerido pela ordem racional, intrínseca ao mundo da natureza, à própria razão humana e ao mundo simbólico da cultura. Desse modo, conceito de autonomia acaba separando o mundo adulto e o infantil, fazendo, também, o divórcio entre a concretude da experiência humana no mundo e uma realidade de pura racionalidade ideal. O mundo adulto sendo visto como aquele que se identifica com o mundo inteligível a ser progressivamente conquistado, pela via dos estágios epistemológico-morais. E não há porque o adulto se preocupar em conduzir esse processo: a própria razão humana cuida de nortear o curso, o percurso e o trajeto infantis. Basta dar ao aprendiz as condições para que, na interação com os objetos de aprendizagem, ele se exercite na conquista da autonomia.

Essa idéia é que está presente quando, em nome da cidadania responsável, da moral da autonomia, rechaça-se o trabalho de ensinar. Então, o professor tem de sair de cena porque o centro é o aprendiz, seus anseios, prontidão e interesse, bem ao estilo *Sua cabeça é seu guia*. O que vale mesmo é o aprender. Mais: o *aprender a aprender* para *aprender fazendo*, e sozinho, por si, ao molde da ética individualista da ideologia liberal. E está bem: sozinho o indivíduo lucra, acumula, consome, tem, compete, domina, liberta-se e é feliz.

Esse é o sentido que indicam as palavras de Piaget:

*O problema da educação moral é precisamente paralelo àquele que acabamos de discutir a respeito da lógica ou do ensino da matemática. Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso, bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as 'lições' de moral, com o sistema dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência (Piaget apud Burke, 2003, p. 81).*

Essas idéias de Piaget reforçam o que já foi dito: tais concepções de educação ética encarnam o ideal de homem nascido na moder-

nidade, do Renascimento ao Iluminismo, de Descartes a Kant. Nesse período, o esforço de muitos pensadores foi canalizado no sentido de mostrar que o ser humano pode se tornar independente em face da tradição, da teologia medieval, da fé, das credences, da menoridade que até então o estariam subjugando. Cumpria, pois, ilustrar-se, deixar-se iluminar, ser racionalmente maduro, desenvolvido, civilizado, emancipado, autônomo, livre, igual, gestor do próprio destino. Em nome desse ideário, componente da cosmovisão que se contrapõe ao domínio religioso do mundo, qualquer vinculação à idéia de que o saber ético é socialmente produzido, validado e reconhecido parece perder o sentido. É na racionalidade universal de que o grupo participa que o indivíduo se faz dono de si mesmo, livre, e que respeita para manter a própria integridade:

*Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e autoridades de outrem? Então, é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações internas, fundamentadas, ao mesmo tempo, na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo (Piaget apud Burke, 2003, p. 81).*

Vê-se que as *consciências livres* e os *indivíduos respeitadores dos direitos alheios*, muito na concepção liberal de que *o direito de um vai até onde começa o direito do outro*, não devem ser objeto da ação do professor, nem das *lições de moral*. Valem a *autonomia* e a *reciprocidade* na vida grupal. O auto-aprendizado. A vivência *entre os próprios alunos*, o que ele chama de *autogoverno*, o máximo possível. É um naturalismo pedagógico sem par: aprende-se *por si* na convivência grupal. Professor para quê? Engaçado: não são os próprios liberais que andam afirmando que *educação é tudo, que é pela escola que se faz inclusão social?*

Não sou tão ingênuo para acreditar nessas falácias. Mas o intrigante é o seguinte: se aprender é tarefa naturalmente auto-regulada,

porque escolas e professores/as continuam a existir? A levar à raiz esse conceito de autonomia, melhor seria a sociedade sem escolas. Mas, mesmo desprestigiando o trabalho docente, os neoliberais que se valem de Piaget continuam afirmando que temos de formar para a cidadania e preparar a mão-de-obra de que o sistema capitalista necessita. Eles precisam da escola de indivíduos, não socialmente referenciada. E, conforme Piaget:

*Da mesma forma que existe uma espécie de contradição em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, isto é, sem haver descoberto ou reverificado, da mesma forma também se pode perguntar se não subsiste alguma incoerência moral em reconhecer um dever sem a ele haver chegado por um método autônomo. (...)*

*A disciplina imposta de fora ou sufoca toda personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação. (...)*

*Nem a autonomia (...), que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, por sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão (Piaget apud Burke, 2003, p. 81-82).*

A ilusão da razão soberana e do *aprender por si*, do *aprender a aprender*, na interação com objetos ou regras morais, é o que estou analisando aqui. E cumpre dizer que os ideais a serem alcançados por essa educação ética não foram esvaziados apenas pelas mentes atentas, de fato libertárias. O século XX tratou de infernizá-los com teoria, fatos e obras. A história fê-los pó ante a subserviência, a dependência, a irracionalidade e o desprezo pela ética e pela moral, contrariando o otimismo ilustrado dos séculos XVII ao XIX. Porém, há os que ainda nem saíram desses *séculos de luzes*.

Por isso é preciso ver para além do otimismo iluminista de que temos conhecimento. Perceber que o conceito de autonomia que ele

nos legou, particularmente o kantiano, do qual se vale Piaget, é expressão de um idealismo racionalista sem par, que separa vida concreta de conceitos puramente ideais. E o caso da autonomia em Piaget parece não ser diferente. Ela se faz presente em nossas escolas. Precisamos de olhos atentos para vê-la, para ir além e notar como a realidade se configura, como a história se desenvolve, para perceber no que tem dado o modelo societário científico-tecnológico-capitalista que os modernos, promotores de idéias como a que estamos debatendo, erigiram. Da parte do professor, cumpre fazer lembrar que a realidade é outra, que a vida verdadeiramente autônoma é algo mais.

### **Autonomia ou ilusão?**

Ao que parece, a autonomia está em xeque<sup>8</sup>. Mas ela se afirma entre nós, destinada a docentes e estudantes que devem ser autônomos: autodisciplinados, adaptados, equilibrados. Para tanto, o estudante deve conscientizar-se das regras da vida em grupo, tornando-se um respeitador das mesmas. Nesse sentido, em vez de o conceito de autonomia piagetiano ser libertário, no sentido de o aprendiz alcançar um estilo de vida baseado na criação do valor, tal conceito se faz um elemento da tecnologia pedagógica voltada para o controle, o disciplinamento, a conformação da subjetividade, a passividade moral e a sujeição ética.

Esses conceitos de autonomia e desenvolvimento moral com os quais Piaget opera, iniciados no século XVI, mais ou menos amadurecidos por volta do XVII, estendem-se aos séculos XIX e XX, apresentam uma concepção evolucionista segundo a qual o espírito humano estaria fazendo o percurso que vai do mundo obscuro da natureza à luminosidade do mundo simbólico, da cultura e da ciência. Ao final desse trajeto estaria a maioria a esperar pelo ser humano, instando a vencer o estágio inferior da infantilidade natural e a alcançar a adultidade repleta de luz, emancipação, independência, felici-

---

<sup>8</sup> E o sujeito a que era endereçada parece que nunca existiu. Ver, a propósito, Rose, 2001.

dade e paz universais. No pólo inferior estaria a barbárie; no superior, o esclarecimento, a cultura, a civilização.

Nessa perspectiva se justificaria o entendimento de que a ordenação do mundo, em progresso contínuo e constante, em invariável evolução rumo ao perfectível, haveria de conduzir os humanos ao *máximo bom* de que são capazes, dados os poderes da razão soberana e deificada. Importaria, desde então, não mais as credices, mas a racionalidade científica; não mais a religiosidade, mas a laicidade; não mais o poder de um só, mas a democracia; não mais a contemplação, mas a ação; não mais o desinteresse, mas o proveito egoísta; não mais a sabedoria, mas a tecnologia; não mais o futuro no céu; mas o êxito no mundo. Com isso, o futuro tornou-se um velho conhecido, sem qualquer novidade, uma vez definido o que ele conteria e o que ele poderia nos oferecer.

O substrato desse sujeito racional-poderoso desenvolve-se desde o cogito cartesiano<sup>9</sup>, fundamento de toda uma concepção de racionalidade que se estende até o esplendor luminoso dos *séculos das luzes* já referidos. A razão passa a ter exclusividade no uso do poder da verdade, suplantando a tradição, a fé e a intuição. Tudo o que é subjetivo é rechaçado pelo objetivo, pelo lógico-matemático, pela racionalidade universal comum a todos os humanos. No mundo objetivo, o método ganha força, tanto quanto observação, experimentação, rigor, comprovação e demonstração. Se há uma verdade racional a ser descoberta, cumpre evidenciá-la em leis gerais e fazê-las inteligíveis aos seres racionais.

É nesse contexto que a noção clássico-medieval de essência é reorientada, posto que agora, na modernidade, o humano aparece essencializado como livre, consciente e igual, senhor do próprio destino e do próprio êxito. É o sujeito individual que abriga a racionalidade universal, capaz de emancipação política e de autonomia moral. Por isso esse sujeito deve iluminar-se pela própria razão, livrando-se das trevas da superstição. Por que depender da realidade externa, se a razão o faz senhor de si? Para tanto, basta pagar o preço do desenvol-

---

<sup>9</sup> Cf. Descartes, 1999.

vimento da cognição racional. Quem não se desenvolve racionalmente está fadado à infelicidade, à não-superioridade entre os existentes, ao não desfrute dos bens da democracia liberal, à menoridade, à dependência e ao mergulho nas trevas da ignorância.

Todo esse trabalho concilia a herança que circunscreve a noção de sujeito ao movimento que faz da ciência uma tecnologia. A razão ganha a mais visível das visibilidades. E, na esteira da racionalidade todo-poderosa, a potencialização da idéia de autonomia, essa à qual Piaget se filia e se faz um estudioso, herdeiro, adepto e defensor obstinado, fiel. Mas o que aí subjaz é a idéia de ordem que realizaria um modelo racional objetivo a serviço da noção de progresso, do qual o sujeito teria de conscientizar-se<sup>10</sup>. Por isso esse discurso se faz uma metanarrativa totalizante, à qual se relaciona a idéia de domínio humano sobre os outros seres e da cultura como novo paraíso a ser conquistado pela via da inteligibilidade pragmática segura, da ciência interessada em resultados e produtos tecnológicos que seriam a condição de possibilidade da felicidade humana no planeta Terra.

Na verdade, clareando as metáforas usadas desde o início, não se trata de matar Piaget. Ele próprio já se foi. Trata-se de matar o Piaget que vive na pele de quem faz a escola, o colégio e a universidade, impedindo-nos a originalidade. É esse Piaget que devemos velar e, na seqüência, enterrar. O Piaget que habita nossas cabeças. Até quando um morto continuará a falar por nossa voz e a pensar por nossos pensamentos? Honramos o/a morto/a quando debatemos suas idéias e nos inspiramos nele/a, não quando o/a tomamos como um humano modelo, forte o suficiente para suplantar a em nós a atividade de pensar por nossa própria conta, em busca das soluções para os problemas que ele não vivenciou, mas que nos desafiam cotidianamente, sempre e cada vez mais.

Talvez seja hora de levar adiante um projeto de educação ética não vindo de fora. Talvez até já o façamos, bastando-nos reconhecer que o fazemos. Para tanto, talvez valha o desafio de dar publicidade

---

<sup>10</sup> Lembro-me de Nietzsche: *O progresso no sentido do melhor só pode ser um progresso no sentido de tornar-se consciente* (Nietzsche, 2002b, p. 86).

ao que fazemos no âmbito de nossas atividades profissionais. É aí que poderemos encontrar, senão o individualismo ético liberal, as práticas formativas socialmente referenciadas, que impulsionam o agir compartilhado nos processos de sociabilidade que afirmam a dimensão pública da vida, de construção da identidade por meio do qual é viabilizada a conquista de um modo próprio de o humano existir, sem que alienígenas ditem como devemos conformar nossa subjetividade e identidade. Isso me parece urgente para que possamos resistir às insidiosas propostas de que sejamos servos obedientes de instituições que nada fazem além de impedir a originalidade da criação real de modos de ser e de modos criativos de ação.

Se olharmos para a história, veremos que a questão da ética já foi reduzida a dualismos como inteligível-sensível, corpo-alma, matéria-espírito, inferno-céu, natureza-civilidade, desrazão-racionalidade, barbárie-civilização – conceitos que determinariam a vida humana. Entretanto, se tudo está decidido *a priori*, então há sentido nas polaridades certo/errado, verdadeiro/falso, entre outras. Mas ocorre que a ética não é apenas bem raciocinar, bem julgar, muito menos uma questão de múltipla escolha. A ética, referindo-se ao modo de o humano habitar o mundo em meio aos viventes, não é outra coisa senão a conquista de um *estilo existencial*. E é nesse sentido que somos convidados a endereçar nossos esforços educativos, até para que o possível permaneça prenhe de *impossibilidades* e vice-versa, para que o novo continue como tal: a não repetição do conhecido, a simples concretização do previsível ou esperado.

Esse novo intuído não se alinha à noção de futuro antecipado. Foi mais ou menos isso que Jorge Larrosa assinalou em uma aula ministrada recentemente<sup>11</sup>. Por esse raciocínio, o futuro seria mais ou menos aquilo que a criança responde quando se lhe pergunta: *o que você vai ser quando crescer?* É claro que ela só pode dizer *professor, médico, advogado, arquiteto...* evidenciando que o futuro é aquilo que já é conhecido. O futuro envelhecido porque projetado no previsto e no

---

<sup>11</sup> Na Aula Magna *Notas para uma dialógica da transmissão*, proferida na Faculdade de Educação da UNICAMP, dia 29.08.2003. Versão anterior desta aula pode ser encontrada em Larrosa, 2001.

previsível. O novo, ao contrário, seria o *porvir*, portador do impossível. É o impossível possível. Aquilo de que não fazemos a menor idéia, mas que pode vir-a-ser como fruto de nossa prática pedagógica, de nosso ensinar e aprender.

É o caso, por exemplo, do *infarto de Adorno*, lembrado na ocasião da fala de Larrosa referida acima. Quando Adorno ministrava palestra para um público jovem, de repente, três garotas se levantaram no fundo da sala, tiraram a roupa, caminharam por entre os presentes e, bem próximas de mestre, deram as costas para ele, mostrando-lhe o traseiro. Adorno não suportou o resultado de sua ação educativa e enfartou. Ele, que havia passado a vida inteira ensinando as pessoas a fazerem exatamente o que as três garotas fizeram! Talvez aí esteja uma boa indicação de como trabalhar no sentido de formar o senso ético de nossos alunos, como amigos do inusitado, do *porvir*, ainda que prenhe de riscos como o do exemplo. Coisa para a qual não há receitas nem fórmulas, mas que depende da capacidade criadora de cada educador e de cada educadora. A essa capacidade liga-se a idéia de impossível como possibilidade, talvez o projeto mais plausível a quem se dedica a ensinar em programas de educação ética na educação escolar.

### **Ao modo de conclusão**

Talvez, dentro das condições anteriormente assinaladas, prevendo que em lugar do transplante simbólico sobre ensino nos dediquemos a criar nossas próprias propostas de docência em ética, no cotidiano de nossas práticas, esteja a possibilidade de se ensinar conteúdos como valores, princípios e modos de formulação de regras para a conduta humana em nossas escolas. Para tanto, a pseudoautonomia de que fala Piaget deve ser deixada de lado, pois, em última instância, ela não passa de heteronomia: da razão pura, absoluta, universal que ganha forma no grupo humano de que o indivíduo deve ser parte, para viver no consenso e na democracia, particularmente a liberal, tal como a Modernidade consagrou.

Ao considerar o pensamento expresso neste trabalho, levo em conta a possibilidade de convidar professor e estudante a serem eles

próprios os autores dos valores e da concepção ética sobre a qual assentar a existência. Fitando essa possibilidade, talvez caiba ao docente de filosofia questionar as bases conceituais de propostas de ensino escolar de ética, não esquecendo de colocar em questão os pilares do modelo societário do qual somos partes. E assim, quem sabe, analisando o que somos em face do que podemos ser, o *porvir*, nossa prática de ensino de ética possa se aproximar do novo: a criação de valores nos processos de ensino de ética na educação básica — coisa que, baseados no conceito de autonomia de Piaget, (na verdade, heteronomia) nós não podemos pressupor, nem esperar.

### Referências bibliográficas

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. M. W. Barbosa de Almeida. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARMIJOS PALÁCIOS, G. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Trad. D. Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF, 1997, 10v.

BURKE, T. J. **O professor revolucionário**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. E. Corvisieri. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. P. Quintela. Lisboa: Edições 70, 1996.

LARROSA, J. *A construção pedagógica do sujeito moral*. In SILVA, T. T. da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 46-75.

LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*. In SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p 35-86.

LARROSA, J. *Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão*. In LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LARROSA, J. **Estudar**. Trad. T. T. da Silva & S. M. Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (edição bilíngüe).

NIETZSCHE, F. **O anticristo**. Trad. P. Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002a.

NIETZSCHE, F. **Fragmentos finais**. Trad. F. R. Kothe. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2002b.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PLATÃO. **A República**. Trad. P. Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ROSE, N. *Inventando nossos eus*. In SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

SILVA, T. T. da. *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. In \_\_\_\_\_. **Identities terminais**: transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 213-228.

SILVA, T. T. da. *As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais*. In \_\_\_\_\_. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

*Data de Registro 23/03/05*

*Data de Aceite 24/05/05*