

## **Piaget: que diabo de autonomia é essa?**

---

**Wilson Correia**

**UNICAMP  
Campinas, Brasil**

### Resumo

O presente artigo traz a análise do conceito de autonomia moral em Jean Piaget e questiona outras noções piagetianas sobre a moralidade infantil, tendo em vista as contribuições teóricas surgidas ao longo da modernidade (Descartes, Kant) e da contemporaneidade (críticos do Iluminismo). Subjacente ao estudo está a defesa de um pensar próprio sobre a questão do ensino de ética no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Piaget, autonomia, educação.

### Abstract

This article analyzes the concept of moral autonomy by Jean Piaget and questions other piagetian notions on children morality, taking into account the theoretical contributions made by modern (Descartes, Kant) and contemporary authors (critics of the Enlightenment). Underlining this study is the defense of an autonomous thinking on the subject of teaching ethics in the Brazilian educational system.

Keywords: Piaget, autonomy, education.

## 1. Introdução

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

“O texto é (deveria ser) essa pessoa que  
mostra o traseiro ao *Pai Político*”  
(Barthes, 2002, p. 63).

Não é de hoje que o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) é presença ilustre na educação brasileira: em nosso ideário pedagógico, em nossos currículos, cursos de licenciatura, na formação docente e em muitas linhas de pesquisa na pós-graduação. Já cheguei a pensar que ele fora trazido para cá apenas para ficar durante os anos de 1970 a 1990, mas percebo que muitos querem perpetuar sua presença 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, pedagogia escolanovista, tecnicismo pedagógico...), encarregamo-nos de manter em alta conta as idéias psicogenéticas piagetianas, com destaque para as que dizem respeito à educação escolar. Tanto é verdade que os documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)<sup>1</sup> do Brasil mantêm Piaget à sombra das concepções teórico-metodológicas neotecnistas de ensino e aprendizagem que veiculam.

Os PCN trazem preocupação a todos que lidam com a educação, tanto aos que fazem a formação inicial, quanto aos da formação continuada. Esses documentos têm balizado a docência, o material didático, a prática pedagógica e as avaliações no sistema oficial de ensino. Ademais, a formação para a cidadania que tais documentos preconizam, ao lado da educação profissionalizante, articulada 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 idéia preconizada na citação 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” (MEC, 1997, p. 31-32).

Considerando a grande importância com que Piaget é tratado entre nós, e embora estudando um pouco mais suas idéias sobre a educação ética, o presente artigo não se filia

ao movimento de vivificação das teses piagetianas. Subjacente a essa postura teórica, a adotada neste texto, encontra-se o desejo de que talvez valha a pena a tentativa de fazermos educação ética por nós mesmos – atitude que não justificaria uma adesão irrestrita às teorias de Piaget.

Por essa razão o mergulho ligeiro nos conceitos piagetianos tem uma finalidade metodológico-estilística que sugere a valorização do tom impertinente, mas com vistas à provocação dos atos de pensar e refletir criticamente alguns dos conceitos de Piaget. 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, vez que foi um biólogo que habitou o campo da psicologia, o certo é que o pensamento dele tem implicações filosóficas. Vale, pois, para ele, o que o professor Armijos Palácios afirma acerca da nossa dependência filosófica:

“[No Brasil,] A academia não produziu ‘uma cultura filosófica brasileira, 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 vou lembrar alguns conceitos de Piaget, em especial os de *desenvolvimento* e *autonomia* moral. Também vou citar bastante, mas procurando discutir as citações. Desse modo, 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 mais 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, faz-se 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 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? A autonomia seria um absoluto, remanescente pobre da metafísica clássica? Em que momento

histórico surgiu? Que diabo de autonomia é essa? Se é diabólica, ela separa – mas... o que precisamente?

## 2. O desenvolvimento moral

Antes da autonomia, preciso perguntar: o que é *desenvolvimento moral* para Piaget? No intuito de responder essa pergunta, recorro à obra *O julgamento moral na criança* (Piaget, 1994) e a textos de quem difunde Piaget entre nós. E penso que um bom começo é deixar claro qual era o campo de estudo de Piaget. Sobre isso, ele próprio afirma: “Ora, eu pretendo que, precisando suficientemente a evolução biológica, chegar-se-á a fundar uma moral da obrigação e uma moral única, sem tergiversação possível” (Piaget *apud* Freitas, 2003, p. 56). O campo de estudo piagetiano circunscreve-se à esfera da biologia, da qual pretendia extrair um *fundamento* para o conhecer e o julgar.

Com base nos estudos sobre a *evolução biológica*, Piaget pretendia fundamentar uma moral universal, da qual nenhum ser racional pudesse fugir, dado que imperativa, categórica, lógica, universal, absoluta. E, falando de como seria esse tipo de moral, ele prossegue:

“Não será nem um utilitarismo nem um amoralismo nem uma ciência dos costumes, no sentido estrito da palavra, mas uma moral do altruísmo, correspondendo às aspirações mais altas da consciência humana” (Piaget *apud* Freitas, 2003, p. 56).

Veja: não seria um *utilitarismo*, nem um *amoralismo* nem uma *ciência dos costumes*, mas, pela via da *conscientização*, *cooperação*, *autonomia* e *equilíbrio*, uma *moral altruísta*. Essa passagem de Piaget me faz lembrar Nietzsche, para quem

“Qualquer moral altruísta que se considera absoluta e se dirige a toda gente, não peca só contra o bom gosto, antes é uma instigação a pecados de omissão, mais uma sedução sob a máscara da filantropia” (Nietzsche, 2002a, p. 140).

Piaget estaria pensando em uma moral da boa vontade? A que deposita no voluntarismo (ou voluntariado?) burguês a saída para males socioeconômicos? À caridade que motiva os gestos de *final de ano*, sob a alegação de que *quem tem fome não pode esperar*, apesar de o faminto ter esperado doze meses? A fé na conscientização moral como um *telos* da educação ética por parte de Piaget não o lança em crua ingenuidade?

Na esteira dessas indagações, notemos que o sujeito capaz de tais gestos, em Piaget, é o que desenvolveu a consciência moral. É o ser racional que faz escolhas baseadas no *bem da*

*humanidade, o altruísta, o não-amoral, o não-utilitarista. É o ser plenamente consciente. Mas... existe mesmo essa consciência que pode plenificar-se de uma ética absoluta e que esteja teleologicamente direcionada para o bem universal? Para um ágape inexorável, ao qual o próprio ser moral se entregaria, pelo qual seria guiado e em função do qual trabalharia para efetivar a perfeição entre os homens e mulheres que habitam a face da Terra? Para Piaget, parece que sim. Por isso o aprendiz escolar deve desenvolver-se rumo ao equilíbrio racional, indo alcançar o mundo ideal dos juízos lógico-matemáticos, infalíveis e corretos.*

“... quando se considera a diferença entre organização real e organização ideal, a obrigação moral é concebível como tomada de consciência ‘da força que faz essa organização tender ao equilíbrio absoluto’ [Piaget] (...). Segundo ele, isso permite traduzir o imperativo categórico [de Kant<sup>2</sup>] – ‘Age como se a máxima de tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza’ – da seguinte forma: ‘Age de forma a realizar o equilíbrio absoluto da organização vital, tanto coletiva quanto individual’” (Freitas, 2003, p. 56).

Aí fica evidente a ênfase no conceito biológico de *equilíbrio*, que mantém Piaget fiel à biologia, mas imprimindo na idéia de *equilíbrio* um sentido que a identifica com a noção de *bem*, ficando a noção de *mal* em uma relação de sinonímia com a de *desequilíbrio*. Em função do *equilíbrio* (absoluto, nas palavras de Piaget) existiriam os estágios por que deve passar a consciência do educando rumo ao *imperativo categórico da razão natural*. Uma tarefa para a racionalidade pura, respeitados os estágios de desenvolvimento *biológico-cognitivo* do sujeito *epistêmico-moral*, necessárias à tomada de *consciência da regra*, à *internalização* 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.

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, todavia, 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. Que autonomia é essa que faz a consciência individual depender da consciência grupal e do consenso? Que diabo de autonomia é essa que separa a *consciência de si* para abrir espaço à *consciência consensuada*, essa pérola do liberalismo moderno e contemporâneo? Autonomia aparente, heteronomia imperante, e mais perversa por evocar o domínio do grupo sobre o indivíduo infantil, sujeito aos estágios de maturação biológico-cognitiva.

Vale a inspiração nas palavras de Arendt sobre o grupo de 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 mundo adulto e mundo infantil. E tal dicotomia conduz à impossibilidade da interação, da relação e dos vínculos saudáveis entre os dois grupos. E por que esse distanciamento? Porque a realidade é autogovernada por uma racionalidade intrínseca, motivo pelo qual a criança, entregue a essa racionalidade impregnada naturalmente em seu mundo, pode viver sob a autoridade do grupo infantil. É mais ou menos nessa direção que Arendt aponta, quando fala da existência do mundo infantil autogovernado e de seus pressupostos:

“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 aí está em jogo não é uma concepção qualquer de sujeito, mas a de um sujeito racionalmente poderoso, consolidada ao longo da modernidade.

Expondo a linha de raciocínio piagetiana, Freitag (1992, p. 180-181) assinala que o

estágio da *pré-moralidade*, entre zero e cinco anos de idade, é aquele no qual a criança não manifesta noção de regra ou consciência moral. O que predomina nesse estágio é a dependência da regularidade motriz, fundamentalmente os gestos de repetição imitativa. A compreensão da *essência* da regra ainda não é verificada, embora a criança já consiga copiar certos tratamentos dados à regra pelos adultos. Além disso, embora a criança brinque em jogos sociais, ela ainda não domina o sentido abstrato das regras que esses jogos implicam, 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. Aí a regra tem um valor em si mesmo, é permanente, inflexível, sagrada, fixa, imutável. Por isso, os detalhes da regra não são compreendidos, muito menos analisados pela criança. Nesse sentido, embora saiba o que é começo e fim do jogo, por exemplo, bem como quem é o perdedor e o ganhador, dado o realismo moral de que está tomada, a criança ainda não é capaz de articular a regra em uma perspectiva hipotético-conceitual e abstrata. É a fase do realismo moral, ainda preso à heteronomia.

“As obrigações são percebidas como impostas de fora e não como elaboração da consciência. O bem é definido de acordo com a obediência correta à regra. As regras e as diretivas não podem ser seguidas de forma meramente aproximativa. Impõe-se seu seguimento rígido, ao pé da letra. A responsabilidade pelos atos é julgada conforme as conseqüências objetivas por eles provocadas e não de acordo com as intenções. O tamanho do castigo deve ser equivalente ao tamanho da mentira ou do dano objetivo causado. Um menino de nossa pesquisa paulista sintetizou essa moralidade heterônoma na fórmula: ‘Quebrou um prato, apanha uma vez; quebrou dois, apanha duas vezes’” (Freitag, 1992, p. 180).

Esse agir sem flexibilizar a regra começa a ser modificado quando a criança se aproxima do estágio intermediário da *semi-autonomia*, entre oito e treze anos de idade, uma espécie de ponte entre a heteronomia e a autonomia plena, quando o conhecimento das regras morais é profundo e sofisticado. Contudo, embora esse estágio seja marcado por certa flexibilidade, relativização, generalização e diferenciação com relação a direitos e deveres, as regras não estão plenamente internalizadas, isto é, o indivíduo ainda não as fez suas. Isso significa que ele ainda não alcançou a plena consciência das regras, razão pela qual não se pode dizer que ele empreendeu uma elaboração pessoal das mesmas.

É no quarto e último estágio, o da *autonomia moral*, verificado após os treze anos de idade, que há uma maior conscientização e um maior 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. Daí, além do consenso, as idéias de respeito,

reciprocidade, cooperação e lealdade, grupalmente estabelecidas em meio aos próprios pares. Assim, qualquer modificação no que tange ao mérito da regra só é efetuada sob um processo de negociação e de estabelecimento de um acordo grupal, de tal modo que atenda ao princípio da reciprocidade, da cooperação, justiça e equilíbrio na vida em grupo.

“As regras passam a ser percebidas como resultado de um consenso coletivo, tendo cada membro desse coletivo o compromisso recíproco de respeitá-las, desde que haja lealdade de todos com essas regras. Havendo violação de uma das partes, o compromisso rompe-se e a regra pode e precisa ser renegociada. Sua modificação depende da concordância dos demais, isto é, de todos os atingidos pelas modificações. A veracidade é considerada parte integrante do respeito mútuo, e a reciprocidade, o pré-requisito para a validade da norma. Nesse estágio, o realismo moral está superado” (Freitag, 1992, p. 181).

É a prevalência da heteronomia, no sentido de que só sou *indivíduo* na medida em que permito que uma racionalidade universal, da qual o grupo compartilha, possa ser singularizada em mim. O *eu* individual como singularização do universal: essa a possibilidade de construção da minha subjetividade e identidade. Sou sujeito humano à medida que participo de um conceito universal de humanidade e de racionalidade. Outra vez o universal e o absoluto feitos imperativos, validando aquilo que posso ser, dando os contornos ao meu processo identitário. Nos dizeres do epitáfio kantiano, *as estrelas sobre mim e a lei moral dentro de mim*. A lei de outrem feita minha.

Segundo 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! É a capacidade intelectual de compreender que a regra expressa uma racionalidade em si mesma equilibrada. Decorre daí a idéia de que o sujeito moral autônomo não seria o criador das regras, mas aquele que sabe respeitá-las. Esse conceito de autonomia é no mínimo curioso.

Como se vê, a autonomia em Piaget é o diabo<sup>3</sup>. E diabolização que, pela via universalizante, racional, imperiosa, sem saída para o sujeito, sem tergiversação, consiste no fato de Piaget propor 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 pelos burgueses nas sociedades de mercados é o máximo, o ponto mais alto, o mais ordenado e perfeito entendimento ético que podemos produzir. A *heteronomia autonomicizante* é o ápice ético desejável!

Isso lembra Platão e suas idéias de Bem e Virtude, tanto quanto as de Belo, Justiça e Verdade. Todas eternas, fixas, imutáveis e passíveis de apreensão pela via da dialogicidade filosófica ascensional, que nada mais seria que um *diálogo da alma consigo mesma*, esta

também eterna e incorruptível. Tudo o que existe fora desse mundo deve ser superado, ultrapassado e visto como algo imperfeito, mal. Lá, naquele *mundo inteligível*, estariam os produtos de uma verdadeira inteligibilidade do real, motivo pelo qual o ser humano só o conquista se também desenvolve a própria racionalidade. Assim, a *doxa* (opinião) deve ser suplantada pela *episteme* (saber filosófico verdadeiro), esta última sendo tratada como se fosse uma tábua de salvação. 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*?<sup>4</sup> Não é tentadora a possibilidade desse paralelismo?

### 3. Um pouco mais sobre a autonomia 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 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 a lógica é a moral do pensamento, tanto quanto a moral é a lógica da ação, então, nesse sentido, a razão, aprioristicamente valorizada, seria independente da vida concreta vivida pelo homem e pela mulher. A racionalidade desse cognitivismo é que daria base à polarização entre verdadeiro/falso, certo (equilíbrio) e errado (desequilíbrio). Nada além dessa bivalência fundada no clássico *A sempre igual a A, que nunca será B*.

Princípio de identidade, consenso, justiça, cooperação, equilíbrio, autonomia, emancipação, maioria, democracia grupal, razão lógico-formal. Para chegar a essas idéias, Piaget toma emprestada de Kant a distinção entre *heteronomia* e *autonomia*. Aí os

dualismos da filosofia clássica, repaginados para os propósitos da linearidade que pressupõe: *ordem natural* ⇒ *ordem cultural* ⇒ *ordem racional no sujeito* ⇒ *progresso* ⇒ *perfectibilidade* ⇒ *felicidade universal* ⇒ *paz perpétua*. A razão natural agindo como um deus, a restabelecer o paraíso na Terra. A razão guiada pela verdade, pela essência das coisas, capaz de produzir emancipação política, autonomia moral, democracia, equilíbrio absoluto.

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*. O périplo a conduzir o indivíduo da *natureza* à *civilização*. Nesse trajeto, a heteronomia figura como realização da coação social não racionada. A autonomia, em contrapartida, pressupondo a relação entre iguais, racionais e livres, tal como é postulado na ideologia liberal. Vai-se, por essa via, do egocentrismo à moralidade racional, fruto de julgamentos esterilizados pelos juízos lógico-formais. Por isso, “a autonomia é 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 qualquer pressão exterior: ‘a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente 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 *altruísmo*, da *heteronomia* à *cooperação* intragrupal, iniciada por volta de 7-8 anos de vida, conduz a criança a secundarizar o papel da coação 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 previamente decidido e é algo dado, pronto e acabado, de modo definido e definitivo, e isso é autonomia, então há uma primeira infidelidade, que é para com a língua. Depois, a discrepância refere-se à 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 auto-traição. O diabo é que aí o discurso aparece possuído pela palavra fora de lugar, que produz um desvio compreensivo de monta. Nada de autonomia, mas capacidade lógico-cognitiva de compreender e respeitar as regras para o mútuo controle, regulado pelo consenso e assentimento grupal. Por isso 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, do 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, 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, derivada do *ser pensante* cartesiano ou do *ego transcendental* de Kant, como puro idealismo? 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, ainda que apele para o consenso do grupo.

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 eqüitativa*, 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 a produção social da moralidade na vida do indivíduo, uma vez que a ele resta apenas o assujeitamento ao grupo.

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.

#### **4. Verticalizando...**

Verticalizada para o campo da educação, da escola, do currículo e da prática pedagógica, 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. O diabo desse conceito é que ele circunscreve a criança nos limites do mundo infantil, separando-a do mundo adulto. Assim, haveria um mundo adulto, cuja adultecência realizaria um ideal racional, ético,

moral, político e científico que expressaria o que de melhor a humanidade pode produzir. Daí as crenças na autonomia, na emancipação, na independência e na 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, cabe 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 o que fazer. Tudo é autogerido pela ordem racional, intrínseca ao mundo da natureza, à própria razão humana e ao mundo simbólico da cultura. O diabo do conceito de autonomia é que ele separa mundo adulto e mundo infantil, tanto quanto faz 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.

É bem essa idéia que está presente quando, em nome da cidadania responsável, da moral da autonomia, rechaça-se a *inculcação*, a *doutrinação* e as *aulas moralizantes* realizadas pelos adultos, pelos mais velhos, pelos pais e pelos professores (não que eu seja a favor dessas coisas, aqui tomadas apenas como exemplo). 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*. Cumpre, ainda, evitar as verdades inquestionáveis, a autoridade sacralizada, o intento de ensinar. O que manda 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, faz competitividade, domina, liberta-se e é feliz.<sup>8</sup>

É nessa linha que vão 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).

Esse pensamento de Piaget reforça o que já foi dito, isto é: suas concepções de educação ética encarnam o ideal de homem nascido na modernidade, de Descartes a Kant,

do Renascimento ao Iluminismo. 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 credências, da menoridade que até então estariam subjugando o ser humano. 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 social do indivíduo perde sentido e valor.

Nessa perspectiva, Piaget continua seu raciocínio:

“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 aí 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 que for possível. É um naturalismo pedagógico sem par: aprende-se *por si* na convivência grupal. Professor para quê? Engraçado: 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 auto-regulada, porque escolas e professores/as continuam a existir? A levar à raiz o termo autonomia, melhor seria uma sociedade sem escolas. Mas, mesmo desprestigiando o trabalho docente, eles, os neoliberais que se valem de Piaget, continuam falando 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 da pessoa, 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 VXII 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 sem par, que separa vida concreta de conceitos puramente ideais. E o diabo da autonomia em Piaget parece não ser diferente. Ela inferniza nossas escolas. Precisamos de olhos atentos para vê-la, para ver como a realidade se configura, como a história se desenvolve, bem como no que tem dado o modelo societário-científico-tecnológico-capitalista que os modernos, promotores de idéias como a que estamos debatendo, erigiram. O diabo mora nessas instâncias. Ele é sombra. A realidade é outra. A vida é algo mais.

## 5. A despedida de uma ilusão

Pelo exposto, a autonomia está morta.<sup>9</sup> Mas ela se afirma entre nós como um monstro inominável, diabo-assusta-estudante-e-docente, os quais devem ser autodisciplinados, adaptados, equilibrados, autônomos, dóceis. Para tanto, principalmente o estudante deve conscientizar-se das regras da vida em grupo, tornando-se um respeitador das mesmas, não autonomamente criadas, mas heteronomamente tornadas hegemônicas pelo grupo que governa a escola, a rede de instituições sociais, o Estado e assemelhados. 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 à sujeição ética.

Se a autonomia, essa ilusão piagetiana, está morta, que encaminhemos seus funerais.

Nada nos resta a fazer, a menos que nos contentemos com a presença de mais um fantasma encarnado em nossos currículos, conteúdos, tempos, procedimentos, recursos e avaliações didático-pedagógicas. Esse conceito psicológico de autonomia já vai tarde! Porém, para o bem de nossa memória, cumpre lembrar que, *em vida*, a autonomia era tributária dos conceitos de natureza, racionalidade e saber que foram gestados ao longo daquilo que ainda se chama de modernidade, a grande falecida – se é que algum dia ela realmente esteve viva, fez alguma diferença e implicou algum efeito no percurso histórico da humanidade.<sup>10</sup>

Esses conceitos com os quais Piaget opera, iniciados no século XVI, mais ou menos amadurecidos por volta do XVII, que se estendem ao longo dos 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, da ciência, do saber. Ao final desse trajeto estaria a maioria a esperar por todos os humanos. Então, a humanidade, vencido o estágio inferior da infantilidade natural, alcançaria um estado de adultidade repleto de luz, emancipação, independência, felicidade e paz universais. No pólo inferior estaria a barbárie, enquanto que no superior estariam o esclarecimento, a civilização.

Parece haver aí o cruzamento de duas concepções: a de Hobbes e a de Rousseau. O segundo, como é sabido, defendia a bondade natural do ser humano; o primeiro, nossa maldade natural. E se o primeiro acredita que o *pacto* é a saída da barbárie, do egoísmo, da guerra de todos contra todos, o segundo deposita no *contrato* toda a possibilidade de desenvolvimento da civilidade – razão pela qual o conceito de autonomia aqui discutido bate no teto do consenso, isto é, na capacidade de pactuar e estabelecer contrato, a *lei entre as partes*. Aí, no conceito de indivíduo racional moderno, o *bom* rousseauísta identifica-se com a razão e a cultura; o *mal* hobbesiano, com a desrazão da autoridade, do *de fora*, da superstição, que devem ser sempre combatidos, melhorados e superados rumo à civilização. O *bem* a ser desenvolvido de modo a suplantar o *mal*, progressivamente.

Daí 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. Importa, 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 nos daria.

Claro! O substrato desse sujeito racional-poderoso é o cogito cartesiano<sup>11</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 desenvolvimento 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 metafísica com a noção de sujeito 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 de que Piaget se faz um 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>12</sup>. Aí o lugar da metanarrativa totalizante, do domínio humano sobre os outros seres e da cultura como novo paraíso a ser conquistado pela via da inteligibilidade pragmática segura, dos resultados tecnológicos. São esses mortos que esperam por enterro.

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, não quando o/a tomamos como um humano-força para suplantar a atividade de pensar por nós mesmos, 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 (aí, por respeito à proposta de Piaget). Talvez até já o façamos, bastando-nos reconhecer que o fazemos. Para tanto, talvez valha o desafio de publicizar o 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 do Estado, das Igrejas e das Empresas, não necessariamente nessa ordem.

A questão da ética já foi reduzida a dualismos como inteligível-sensível, inferno-céu, natureza-civilidade, racionalidade-desrazão. 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.

E como é esse novo intuído? Com a noção de futuro antecipado é que ele não se identifica. Foi mais ou menos isso que Jorge Larrosa assinalou recentemente<sup>13</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 previsível. O novo, ao contrário, é 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, coisa que o diabo da autonomia piagetiana, na verdade heteronomia, não abriga, nem pode realizar.

“O destino de cada pesquisador é transformar-se em seu infernal.  
Assim, poderá retornar do mundo das idéias, opiniões,  
coisas e sujeitos mortos, como vencedor.”  
(Corazza, 2002, p. 96).

## Notas

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

<sup>2</sup> Ver Kant, 1986.

<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 – 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, 2002b, p. 44-45).

<sup>4</sup> Ver Platão, 2002.

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

<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).

<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).

<sup>8</sup> “Ligado à questão do desenvolvimento da cidadania, temos os complexos desafios do desenvolvimento dos sentimentos de ética e de responsabilidade moral das pessoas. Tradicionalmente, estas questões foram sempre tratadas como coisas a serem inculcadas pelos mais velhos nas crianças, nos jovens e até mesmo nos adultos. (...) A concepção subjacente era a de que tais valores morais só podiam ser introduzidos de fora para dentro nas pessoas, aliás a mesma concepção básica que sempre orientou, como vimos, o ensino e a educação em geral” (Burke, 2003, p. 79-80).

<sup>9</sup> E está morta porque o sujeito a que era endereçada está morto. Ver, a propósito, Rose, 2001.

<sup>10</sup> Ver Duarte Jr., 1999.

<sup>11</sup> Ver Descartes, 1999.

<sup>12</sup> Lembro-me de Nietzsche: “O progresso no sentido do melhor só pode ser um progresso no sentido de tornar-se *consciente*” (Nietzsche, 2002c, p. 86).

<sup>13</sup> Na Aula Magna *Notas para uma dialógica da transmissão*, proferida na Faculdade de Educação da UNICAMP, dia 29.08.2003. A versão escrita desta Aula Magna está em Larrosa, 2001.

### **Referências bibliográficas**

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

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

BARTHES, R. (2002) **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.

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

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

CORAZZA, S. M. (2002) **Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica.

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

DUARTE JR, J.-F. (1999) **Itinerário de uma crise: a modernidade**. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR.

FREITAG, B. (1992) **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. 2. ed. Campinas: Papirus.

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

- HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S. (2001) **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva.
- KANT, I. (1986) **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. P. Quintela. Lisboa: Edições 70.
- LARROSA, J. (1998) *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, p. 46-75.
- LARROSA, J. (2000) *Tecnologias do eu e educação*. In SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p 35-86.
- LARROSA, J. (2003) **Estudar**. Trad. T. T. da Silva & S. M. Corazza. Belo Horizonte: Autêntica (edição bilíngüe).
- LARROSA, J. (2001) *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, p. 281-295
- MEC. (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 10 v.
- NIETZSCHE, F. (2002a) **Para além do bem e do mal**. Trad. A. Marins. São Paulo: Martin Claret.
- NIETZSCHE, F. (2002b) **O anticristo**. Trad. P. Nassetti. São Paulo: Martin Claret.
- NIETZSCHE, F. (2002c) **Fragmentos finais**. Trad. F. R. Kothe. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial.
- PIAGET, J. (1994) **O julgamento moral na criança**. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus.
- PLATÃO. (2002) **A República**. Trad. P. Nassetti. São Paulo: Martin Claret.
- ROSE, N. (2001) *Inventando nossos eus*. In SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, p. 137-204.
- SILVA, T. T. da. (1996) *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. In **Identidades terminais**: transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, p. 213-228.
- SILVA, T. T. da. (1998) *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, p. 7-13.

### **Correspondência**

Wilson Correia – UNICAMP – Campinas, Brasil.  
E-mail: wilfc2002@yahoo.com.br

---

Artigo publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.

---