

Virtudes e concepções de educação moral para o desenvolvimento da autonomia

Virtues and conceptions of moral education to autonomy's development

Talita Carneiro Gader Safa*

Samuel Mendonça**

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas, professora de educação infantil do Colégio Notre Dame de Campinas. E-mail: talitasafa@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, coordenador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas. E-mail: samuelms@gmail.com

Resumo

O problema deste artigo consiste na seguinte pergunta: há virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores? Este texto procura discutir a questão das virtudes e concepções de educação moral, a partir de Aristóteles, utilizando Puig como intérprete, principalmente, da mesma forma que discorrendo sobre a questão da autonomia, utilizando Zatti e Freire. Do ponto de vista do método, o trabalho é realizado a partir de revisão bibliográfica. O percurso metodológico, isto é, a análise de textos dos autores citados, justifica-se na busca da resignificação da educação moral para o desenvolvimento da autonomia de educadores. Os resultados esperados consistem na possibilidade de o educador conseguir compreender, de forma mais rigorosa, as virtudes e concepções de educação moral.

Palavras-chave

Virtudes. Educação moral. Autonomia.

Abstract

The issue in this article consists in the following question: are there virtues and conceptions of moral education that can assist the development of the autonomy of the educators? This text searches to discuss the matter of the virtues and conceptions of moral education, as of Aristotle, utilizing Puig as an interpreter, mainly, the same way discursing over the matter of autonomy, using Zatti and Freire. From the method's point of view, the work is conducted from literature review. The methodological approach, that

is, the analysis of texts from the mentioned authors, is justified in the search of resignification of moral education to the development of the educator's autonomy. The awaited results consist in the possibility of the educator being able to understand, in a rigorous way, the virtues and conceptions of moral education.

Key words

Virtues. Moral education. Autonomy.

Introdução

O tema da educação moral está presente na sala de aula, na medida em que a necessidade de se pensar os limites das ações dos estudantes é prerrogativa dos professores e de gestores da educação. Pensar a educação moral com o foco na sala de aula significa olhar, antes, para a formação de educadores. Também, a relevância da temática parece justificável na atual sociedade em que muitos valores são assumidos como obsoletos e, igualmente, fala-se de crise de valores no contexto da chamada sociedade pós-moderna. Almeida (2012) evidencia que esta crise não é exclusividade dos tempos atuais, mas recorrente na história do pensamento humano. Mesmo com as críticas de Nietzsche (2007) à educação alemã de sua época, com destaque para a questão da moral, este tema continua despertando o interesse de intelectuais de diversos campos de conhecimento, como a educação, a filosofia, a psicologia e o direito, para citar alguns.

Embora a educação moral tenha recebido acepções diferentes ao longo da história do pensamento humano, nesta investigação pretendemos deslocar a discussão da moral, que para muitos ainda situa-se no âmbito de uma moral

dogmática. Não podemos ignorar a importância da educação moral, que não deve ser limitada a matérias curriculares ou momentos específicos da rotina escolar, nem desvinculada das experiências diárias vivenciadas pela criança. Nesse sentido, buscamos criticar a educação moral como educação sectária, estanque e imposta aos alunos. A educação moral aqui concebida, enquanto educação das potências afetivas e intelectivas da criança, é fundamental para a formação integral da pessoa e está presente na vida social de todos os indivíduos. Com efeito, essa educação tem passado por diferentes sentidos, então, a necessidade de revalorar¹ o seu *status*, no sentido de ressignificar a sua presença na formação do caráter do homem, é absolutamente fundamental. A tarefa de pensar a educação moral reivindica a ação de discutir a questão das virtudes. Em que pese o fato de que o destinatário de uma melhor compreensão da educação moral diz respeito ao estudante, tematizamos a construção dessa educação com o propósito de interpretar o sentido dela no contexto da formação de educadores.

A educação moral tal como temos concebido, possibilita a construção da

¹ Mendonça (2009, p. 15) aponta que o termo revalorar indica uma "nova" construção de valores.

autonomia do aluno para que ele se torne um cidadão independente, crítico e, antes, autocrítico. Nesse sentido, o problema deste artigo, do ponto de vista formal, consiste na pergunta: há virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores?

Este texto, que é parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas, intitulada: A educação moral e virtudes aristotélica: a formação do educador para a autonomia. Parte dessa dissertação, este texto procura discutir a questão das virtudes e concepções de educação moral, a partir de Aristóteles, utilizando Puig como intérprete e, da mesma forma, tematiza a questão da autonomia a partir de Zatti e Freire. Do ponto de vista do método, o trabalho é realizado por meio de revisão bibliográfica. O percurso metodológico, isto é, a análise de textos de Puig, Zatti e Freire, entre outros, justifica-se na busca da resignificação da educação moral para o desenvolvimento da autonomia de educadores.

Do ponto de vista formal, o texto está organizado em três momentos. Em um primeiro, haverá a análise de virtudes em Puig, muito embora Aristóteles (1985) constitua-se pano de fundo das reflexões do pensador espanhol, em seguida, haverá uma discussão em torno de concepções de educação moral a que se segue a problematização da questão da autonomia.

1 Virtudes

Antes de tratarmos das concepções de educação moral, consideramos necessário explicitar as ideias de Puig a respeito da definição de virtudes, uma vez que educar moralmente pressupõe trabalhar com virtudes. A construção de Puig, em se tratando da educação moral, tem Aristóteles (1985) e Piaget (1994) como balizas estruturantes.

Puig (2004, p. 143), parafraseando Aristóteles, assevera que “a virtude se refere à força ou às qualidades de um ser ou de uma coisa. Assim, a virtude de uma faca é cortar, a de um cavalo é galopar, a de um músico é interpretar, e a de um ser humano é comportar-se humanamente”. Goergen (2005), por sua vez, discorre sobre ética, moral, virtudes e valores, de modo a oferecer um panorama complexo de termos que não são consenso ao longo da história da filosofia. Utiliza-se, para isto, de Lalande (1999) e de Abbagnano (2007). Se para Abbagnano (2007, p. 1198), a virtude “designa uma capacidade qualquer ou excelência, seja qual for a coisa ou o ser a que pertença”, para Lalande (1999, p. 1.219), há quatro acepções do verbete, com efeito, destacamos “[...] disposição permanente para querer o bem; hábito de o fazer”. As diferentes acepções do termo virtude parecem apontar para algo que é comum, isto é, para a ação relativa à natureza do ser. Se o padeiro executa a sua excelência, então, consegue fazer um pão; se um educador consegue exercer bem o seu papel, assim, podemos argumentar que houve educação. A virtude diz

respeito à qualidade da ação, feita com intencionalidade.

Puig (2004, p. 143), ao interpretar Aristóteles (1985), evidencia a característica singular da virtude:

Isso significa que a virtude não é uma qualidade geral de todos os seres, mas uma qualidade específica, uma qualidade própria de cada ser ou de cada coisa. Podemos dizer, portanto, que a virtude é uma qualidade singular que outorga valor a cada ser ou a cada coisa: a virtude se refere à excelência que lhe é própria. Reconhece-se a virtude de uma coisa ou de um ser vendo como desempenham de modo excelente a função para a qual sua natureza os predispõe. (PUIG, 2004, p. 143).

Sendo assim, entendemos que a virtude concede valor a cada pessoa ou a cada objeto. E então questionamos: o que é o valor? Abbagnano (2007, p. 1176) esclarece que, em geral, a palavra valor significa “o que deve ser objeto de preferência ou de escolha”. Lalande (1999, p. 1190), por sua vez, assinala que todas as concepções de valor dizem respeito, em última análise, ao uso da expressão ‘bem’. Nesta direção, podemos considerar que a virtude, que se refere aos atributos individuais mais estritos de cada pessoa e de cada objeto confere valor a cada um destes, e o valor é aquilo que as pessoas preferem ou escolhem. Por isto, concordamos com Puig (2004, p. 144) quanto a sua posição em relação à virtude humana: “a virtude dos seres humanos terá a ver com a realização excelente de tudo aquilo que os faz mais

humanos”. Como o foco na família, Savater (2005, p. 65) afirma que:

A autoridade na família deveria servir para ajudar os membros mais jovens a crescerem, configurando do modo mais afetuoso possível o que, em jargão psicanalítico, chamaremos de seu ‘princípio de realidade’. Esse princípio, como se sabe, implica a capacidade de restringir as próprias vontades tendo em vista as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento de objetivos recomendáveis a longo prazo.

Por analogia, da mesma forma que a autoridade da família deveria servir para ajudar aos membros mais jovens a crescerem, é prerrogativa da escola, por meio dos educadores, elevar a cultura dos estudantes, auxiliando ao crescimento afetivo e intelectual deles. É possível argumentar que o desenvolvimento das virtudes, no contexto da educação moral, portanto, diz respeito à necessidade de posicionamento por parte dos educadores e, por essa razão a nossa discussão terá, em seu termo, a discussão da autonomia.

Para se tornarem mais humanos, apenas a existência da virtude nas pessoas parece não ser suficiente. Puig (2004, p. 144) explicita que “trata-se de buscar uma excelência que nos torne mais humanos, e não unicamente mais hábeis”.

Ao falar dos seres humanos, as virtudes não se referem a qualquer excelência, mas àquele conjunto de qualidades que deveríamos possuir para ser, na verdade, plenamente

humanos, e para formar sociedades igualmente humanas. (PUIG, 2004, p. 144).

Assim, parece que, quando delongamos a noção de virtude aos humanos, pensamos na maneira de ser ou no conjunto de disposições apreciáveis que projetam o melhor do caráter de um sujeito. Entretanto Puig (2004, p. 144) adverte que tais disposições não são dadas ou preparadas pela natureza: “resultam de um esforço intencional da vontade que se empenha em adquirir algo semelhante a um hábito”.

As virtudes não são atos pontuais nem modas passageiras adotadas por tempo limitado. São traços de caráter cuja duração não é indefinida – requerem exercício e podem chegar a desaparecer -, mas também não é efêmera. As virtudes permanecem. Por outro lado, as virtudes são traços de caráter cuja atualização permite grande flexibilidade. Não se trata meramente de hábitos mecanizados, nem de pura repelição invariável de atos fixos. As virtudes são qualidades que predispõem a comportar-se de acordo com critérios ou valores. (PUIG, 2004, p. 144).

Por conseguinte, parece que as disposições das quais necessitamos para nos tornar plenamente humanos no contexto social depende da prática constante de atos virtuosos. E não se trata de simplesmente repeti-los todos os dias da mesma maneira. Tais ações implicam flexibilidade e adaptação às necessidades de cada situação; pensamos em indigências próprias de cada sujeito, seja na esfera

individual, seja na esfera coletiva, já que consideramos que mesmo quando agimos em prol da maioria, buscamos, direta ou indiretamente, alcançar algum interesse próprio. Nesse sentido:

[...] as virtudes põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e a ação. [...] são nossa própria forma de ser e de atuar enquanto seres humanos. Portanto, não é qualquer forma de ser ou de agir que tem valor, mesmo que ela mostre qualidades excelentes; têm valor unicamente aquelas formas de ser e de agir que nos fazem realmente mais humanos, ou seja, que nos aproxima de nosso bem. (PUIG, 2004, p. 145).

Puig (2004, p. 145) assinala que “as virtudes fundamentam-se em uma concepção prévia dos seres humanos, que mostra precisamente quais são as excelências que devem ser alcançadas”. Então, parece pertinente afirmar que aprendemos a definição de justiça e injustiça, por exemplo, e aprendemos também a escolher entre ser justo ou ser injusto. O autor evidencia que tal “concepção dos seres humanos deve ser comum ou compartilhada: não se trata de uma opinião ou de um desejo individual, mas do reconhecimento conjunto da direção a seguir” (PUIG, 2004, p. 145).

Puig (2004, p. 142) evidencia que é impossível não pensar no que as virtudes representam e propõem. De acordo com o autor, durante os dois últimos séculos, as virtudes “mudaram de nome, um ou outro de seus elementos-chave foi modificado, exerceram influência mesmo na sombra, a hierarquização das mais valorizadas

mudou ou, simplesmente, deixaram de ser consideradas assunto prioritário” (PUIG, 2004, p. 142). Podemos pensar que a escola se aproxima das ideias de virtude e de bem quando apresenta atitudes e valores como conceitos centrais em suas propostas de educação moral. E embora as virtudes não sejam destaque no contexto educacional, nos documentos oficiais e nas propostas pedagógicas, ainda assim podemos afirmar que elas são intrínsecas a todas as práticas e relações do âmbito educacional, visto que formar cidadãos pressupõe definir e ensinar virtudes, ou seja, educar moralmente.

Talvez essa presença obscura e silenciosa das virtudes no mundo da educação explique a grande desorientação sobre seus modos de transmissão – se é que realmente é possível transmiti-las. Em nossa opinião, as escolas mostram um bom número de práticas que transmitem virtudes, mas poucas vezes os educadores associam tais práticas – que, sem dúvida, conhecem e aplicam – à transmissão de virtudes. Conseqüentemente, e apesar de só se ter voltado a falar de virtudes há bem pouco tempo, acho que é possível mostrar que as escolas sempre as ensinaram, embora, talvez, não com a intensidade que seria desejável. (PUIG, 2004, p. 143).

Assim como as virtudes, a temática da educação moral não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de nossas escolas. Sabemos também, que idênticamente como ocorre com as virtudes, mesmo de maneira indireta, consciente ou inconscientemente, as es-

colas trabalham valores com seus alunos, mas, de acordo com Puig (1988, p. 08), “isso vem sendo feito de forma desarticulada, incipiente e baseando-se, na verdade, nos valores e na moralidade de cada grupo, professor ou professora”, fato que se torna perigoso quando pensamos que os valores de um grupo ou de um determinado professor podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade, como por exemplo, quando apresentam práticas e discursos discriminatórios contra outras etnias ou contra as diversas deficiências.

Para além da dimensão da educação moral como algo estabelecido, estático, aqui, ela é entendida como a possibilidade de revalorar os valores, na busca da emancipação dos sujeitos. Consideramos que o desenvolvimento da educação moral é fundamental na busca da promoção da autonomia, e, nesse sentido, a escola constitui espaço ideal para construção das diversas relações de colaboração e cooperação para essa formação. Paradoxalmente, a instituição escolar também se constitui de espaço para relações heterônomas, e buscar a superação dessas relações é o principal desafio para a formação do educador no ofício da educação moral.

2 As concepções de educação moral

Puig (1998, p. 24) aponta que a educação moral pode ser apresentada como “um tipo especial de educação: a educação da moral ou da moralidade” e que, nesse sentido, é compreendida como um elemento a mais na ideia de educação integral, “um aspecto que deveria ser somado às

demais dimensões da formação: a educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística, para citar só algumas das várias facetas da formação humana” (PUIG, 1998, p. 24). O autor destaca que, apesar de ser uma modalidade educativa dentre outras, “a educação moral é essencial no processo completo da formação humana. Mais do que um espaço educativo contíguo a outros espaços educativos, ela é uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da personalidade” (PUIG, 1998, p. 24). Assim, compreende que “a educação moral converte-se no ponto central da educação porque pretende dar direção e sentido ao ser humano como um todo” (PUIG, 1998, p. 24).

Compreendemos a educação moral como a educação das potências afetivas e intelectivas da criança. Consideramos que ela é fundamental para a formação humana e necessária no ambiente escolar. Nesse sentido, acreditamos que ela deve ser acrescentada às práticas educativas já realizadas no contexto educacional, contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da liberdade.

Puig (1988, p. 17) explicita que a educação moral não deve ser essencialmente uma imposição heterônoma de valores e normas de conduta, muito menos deve se reduzir à aquisição de habilidades pessoais para adotar decisões genuinamente subjetivas. O autor posiciona-se tanto contra a concepção de moralidade baseada em valores absolutos quanto contra o relativismo de valores. Explicita

que a educação moral pode ser um campo de reflexão que auxilie a:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu. (PUIG, 1988, p. 17).

Por conseguinte, parece que a educação moral pode contribuir significativamente para a consolidação de uma sociedade mais justa e por isto equilibrada, com cidadãos capazes de se orientar de maneira racional e autônoma em todas as situações que apresentarem um conflito de valor. Dito de outro modo, “a educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral” (PUIG, 1988, p. 17).

Puig (1988) evidencia que a educação moral acontece sempre dentro de um contexto de socialização, porém o autor não entende sua concepção de educação moral apenas como um processo de socialização, pelo contrário, busca “destacar em especial a vertente criativa e transformadora da

educação moral: limitar a adaptação e ressaltar a construção de formas de vida mais justas e, talvez, novas” (PUIG, 1988, p. 18).

Logo, compreendemos que a educação moral depende de um contexto de socialização e que por isto, inclusive, pressupõe adaptação, mas pretende mais do que apenas adequar os sujeitos. Consideramos pertinente a posição do autor em relação à possibilidade de construção consciente de formas mais justas e talvez novas de vida por meio da educação moral. É neste contexto que pensamos a reavaliação de valores, já que essa aceção de educação moral pretende ressignificar os valores já instituídos, em busca de condições de vida cada vez melhores, ideia que supera a adaptação humana às normas de conduta estabelecidas socialmente.

Puig (1988, p. 18) enfatiza que sua proposta de educação moral foi elaborada principalmente para facilitar a convivência em sociedades plurais, por isto ela não pode aproveitar as contribuições dos modelos baseados em uma concepção absoluta de valores. De acordo com o autor, esses modelos se baseiam em uma visão de mundo que sugere a ideia de valores e normas de conduta indiscutíveis e imodificáveis. Sabemos que esses valores e normas costumam se impor com a ajuda de algum poder autoritário e pretendem regular minuciosamente todos os aspectos da vida pessoal e social. E, sem dúvida, essa postura recai em explícitas e insistentes práticas educativas. Práticas que têm como principal finalidade a transmissão unilateral dos valores e normas a serem respeitados.

O autor aponta que o trabalho de transmissão acontece com os meios que em cada caso parecem mais convenientes (instrução, convencimento, inserção, doutrinação e outros) e utiliza, quando é preciso, “certas coações para fazer com que todos os alunos adquiram os valores e as normas propostas” (PUIG, 1988, p. 19). Puig assinala que, atualmente, buscar os critérios para estabelecer uma proposta de educação moral em modelos com as características descritas acima não parece útil e, muito menos, oportuno. Concordamos com esse ponto de vista, já que criticamos a educação moral como educação dogmática, estanque e sectária.

Para o autor também não parecem válidas as reflexões que conduzem a educação moral aos modelos baseados em uma concepção relativista dos valores. Segundo Puig (1988, p. 19), “esta postura fundamenta-se na convicção de que o acordo, em um tema como o dos valores, é uma questão simplesmente eventual, já que não há nenhuma opção de valor preferível em si mesma às demais, mas sim valorar algo, neste contexto, é tomar uma decisão baseada em critérios totalmente subjetivos”. Logo, seguindo em direção contrária à concepção baseada em valores absolutos, nesta não é possível afirmar que uma norma ou um determinado comportamento seja melhor do que outro. “É assim porque as circunstâncias pessoais e do contexto determinam a opção que cada sujeito prefere ou considera mais oportuno tomar” (PUIG, 1988, p. 19). Parece que, a partir do ponto de vista da pedagogia, a concepção relativista dos valores tem a

tendência de limitar o papel da educação moral, pois, “na realidade, não há nada a ensinar, salvo talvez a habilidade para decidir em cada situação o que convém a cada pessoa” (PUIG, 1988, p. 19). Apesar disso, o autor destaca, nessa concepção, a relevância que toma a autonomia do sujeito moral.

Puig (1988, p. 20) evidencia que a cada dia são mais claros “os passos em direção a uma definição de educação moral baseada na construção racional e autônoma de princípios, valores e normas”. Segundo o autor, essa concepção não se baseia em valores absolutos, mas também não é relativista.

[...] nem tudo é igualmente correto e que há possibilidades baseadas na razão, no diálogo e no desejo de valor que podem permitir determinar alguns princípios valiosos que, apesar de serem abstratos e formais, podem converter-se em guias suficientes do juízo e da conduta humana. (PUIG, 1988, p. 20).

Por conseguinte compreendemos que o autor propõe uma concepção de educação moral flexível, que parece respeitar a autonomia dos sujeitos e se orientar por critérios racionais. Sendo assim, essa concepção se distancia das propostas autoritárias que determinam heteronomamente o que está bem e o que está mal, e também se separa daqueles modelos que, diante de um conflito moral, afirmam que só é possível esperar que cada sujeito opte de acordo com critérios subjetivos. O autor acredita que, diante de um conflito

de valores, não podemos prescindir do jogo simultâneo dos seguintes princípios:

- O respeito à autonomia de cada sujeito, que se opõe à pressão exterior que impede a consciência livre e voluntária.
- A razão dialógica, que se opõe às decisões individualistas que não contemplam a possibilidade de falar com ânimo sobre tudo aquilo que nos separa quando nos encontramos diante de um conflito de valores. (PUIG, 1988, p. 20).

De acordo com Puig (1988, p. 21), para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas, é preciso considerar algumas condições básicas: “respeitar a autonomia pessoal e considerar os temas polêmicos por meio do diálogo fundamentado em boas razões”. Sendo assim, parece claro quais são os princípios que fundamentam a concepção de educação moral proposta pelo autor. Logo, ele assevera que, nessa direção, precisamos adotar um olhar que contemple a pluralidade de opções que representam hoje as sociedades democráticas e complexas; um olhar do todo, livre de discriminações. Assim, Puig argumenta que é possível pensarmos em critérios e valores que todos podem reconhecer como desejáveis, “critérios suficientes para construir uma vida pessoal e coletiva justa, aceitando, entretanto, a multiplicidade de pontos de vista, crenças e maneiras de entender o que para cada um é uma vida boa e feliz” (PUIG, 1988, p. 21).

Ademais, o autor destaca a possibilidade de existir uma gradação para a

concretização de tais princípios, que começa com a crítica e termina com o princípio de alteridade:

Poderíamos estabelecer uma certa ordem que começaria com a crítica como critério para abrir caminho no mundo dos valores, ou para submeter à análise a realidade, e determinar tudo aquilo que não queremos porque nos parece injusto, depois, o princípio de alteridade, enquanto núcleo de outros valores, obriga-nos a afirmar a necessidade de sair de nós mesmos para estabelecer uma relação ótima com os demais, tanto no nível interindividual como no coletivo. (PUIG, 1988, p. 21).

Em síntese, podemos pensar que uma concepção de educação moral que se distancia, por um lado, daquela que se baseia em valores absolutos e, por outro, daquela que se alicerça em valores relativos, pode partir dos princípios de autonomia e razão dialógica e aproveitá-los como ferramentas que tornem possíveis valores como a crítica, a abertura para com os demais e o respeito aos direitos fundamentais. Esta proposta de educação moral parece não ter como agredir as crenças plurais dos homens e mulheres das sociedades democráticas, mas, pelo contrário, parece contribuir para a consolidação de uma vida mais justa e solidária. Como foco para essa conquista, tematizamos a formação de educadores em um primeiro momento.

3 A autonomia

Consideramos que a educação moral é imprescindível na busca da promoção da autonomia. Paulo Freire (1996) propõe uma pedagogia que assume a dimensão ética como fundamental, da mesma forma que o respeito à dignidade como condições para o desenvolvimento da autonomia do educando. Zatti (2007, p. 53), por sua vez, destaca a expressão “educação para a autonomia” visando ressaltar que “a autonomia precisa ser conquistada, elaborada a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade”. Para o autor, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, ninguém é espontaneamente autônomo, “ela é uma conquista que deve ser realizada”. É visível a influência da concepção kantiana de liberdade na acepção de Zatti.

Concordamos com o posicionamento de Zatti (2007) na medida em que compreendemos a autonomia como um exercício. Exercício difícil, já que poucas situações cotidianas exigem que sejamos autônomos, isto é, a vida heterônoma ou as situações em que as questões já estão equacionadas não nos motivam à autonomia. No entanto, paradoxalmente, podemos problematizar que também a heteronomia pode propiciar o desenvolvimento da autonomia, exatamente no sentido de superar situações estabelecidas. Não queremos com isto defender a ideia de que um regime despótico, por exemplo, seja a razão do desenvolvimento da liberdade e da autonomia, mas não podemos igualmente negar que regimes dessa natureza estimulam o

humano para a conquista da autonomia. Além disso, entendemos que o exercício da autonomia deve ser constante para que possamos aprimorá-lo a cada dia.

Zatti (2007) argumenta que a temática da autonomia ganha em Paulo Freire um sentido

[...] socio-político-pedagógico [...] autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação.

Nesse sentido, a autonomia, “além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo” (ZATTI, 2007, p. 53). Consideramos que a escola constitui espaço ideal para o exercício da autonomia e o educador é responsável pela formação do homem consciente e ativo.

Freire (1987) fundamenta sua concepção de educação no caráter inconcluso do ser humano. Aponta que, “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados”, têm consciência de sua inconclusão. Para o autor, é nesse ponto que estão as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana, isto é, “na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm”. Por isto, compreende a educação como um ‘quefazer’ permanente. “Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”. É nesse sentido que considera que a educação se ‘re-faz’

constantemente na práxis. “Para ser tem que estar sendo”. “Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 72).

Zatti (2007) aponta que o fato de o homem ter consciência de seu inacabamento é importante para que ele se torne autônomo. Para o autor, só é possível ser gente por meio de práticas educativas. Esse processo de formação dura a vida toda, “o homem não pára de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (ZATTI, 2007, p. 53).

Enquanto inacabados, homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a possibilidade de ir além, de não ficar determinados. [...] A construção da própria presença no mundo não se faz independente das forças sociais, mas se essa construção for determinada, não há autonomia. (ZATTI, 2007, p. 54).

Para Freire (1982), o homem possui existência. “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1982, p. 66). Zatti (2007, p. 54) afirma que é na esfera da existência que os homens se fazem autônomos. Logo, a partir da existência não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de decidir. “Por isto, assumir a existência em sua totalidade é necessário para que o homem seja autônomo” (ZATTI, 2007, p. 54).

Zatti (2007, p. 54) assevera que uma educação que busca formar para a autonomia deve considerar a formação ética ao lado da formação estética. Freire (1996, p. 32) assinala que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”. Contudo podemos questionar: do que se trata a formação ética e a formação estética? Zatti (2007, p. 54) explicita que, na medida em que nos fazemos seres humanos, “a nossa obra enfeia ou embeleza o mundo”, por isso não podemos nos eximir da ética, pois fazemos nosso mundo a partir de nossa liberdade. “Ele vai ser belo ou feio dependendo também da opção ética que fizermos. É nossa liberdade que nos insere um compromisso ético e uma perspectiva estética” (ZATTI, 2007, p. 54).

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (FREIRE, 1996, p. 33).

De acordo com Zatti (2007), uma educação que visa a formar para a autonomia deve estar atenta para a corporificação da palavra pelo exemplo do educador. Freire (1996, p. 34) argumenta que “quem

pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. “De nada adianta um professor em seu discurso exaltar a criticidade, a democracia, o pensamento autônomo, se sua prática é antidialógica, vertical, bancária” (ZATTI, 2007, p. 55).

Zatti (2007) evidencia que a educação para a autonomia supõe o respeito às diferenças. Nesse sentido, ela “rejeita qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, classe, gênero, etc.”. O autor assinala que a autonomia não é autossuficiência, “ela inclui estar aberta à comunicação com o outro, com o diferente” (ZATTI, 2007, p. 55). Freire (1996, p. 36) considera que negar decididamente qualquer forma de discriminação faz parte do “pensar certo”. E o pensar certo está estritamente relacionado com o fazer certo.

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. (FREIRE, 1996, p. 37).

Assim, Freire (1996) aponta que pensar certo é um ato comunicante e não há pensar sem entendimento. Do ponto de vista do pensar certo, o entendimento não é transferido, mas coparticipado. O autor observa que todo entendimento implica,

necessariamente, comunicabilidade e que não há inteligência (exceto quando esta é distorcida) que não seja também comunicação do inteligido.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 38).

Portanto a inteligibilidade é comunicação, intercomunicação, e se baseia na dialogicidade, por isso o pensar certo é dialógico. Nesse sentido, “a autonomia supõe o respeito tanto à dignidade do sujeito enquanto membro da humanidade, quanto o respeito às suas especificidades de indivíduo” (ZATTI, 2007, p. 55).

Para a prática de uma educação que aspira à autonomia, Freire (1996, p. 41) lembra que uma das tarefas mais importantes é possibilitar condições para que os educandos se assumam em suas relações.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque ca-

paz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41).

Por conseguinte, assumir-se parece relacionar-se com aceitar-se. E aceitar-se, nesse contexto, não significa conformar-se, mas tomar consciência de sua condição humana, sócio-histórica e cultural para, a partir dela, buscar sua própria assunção. “O assumir-se como sujeito da própria assunção possibilita que o sujeito possa ser ele mesmo, possa ser autônomo” (ZATTI, 2007, p. 55). Zatti (2007) sinaliza que assumir-se pressupõe ser autêntico, “ser o que se é a partir de si mesmo, por isso, para ser autônomo o homem precisa assumir-se”. É interessante notar a aproximação dessa perspectiva de autonomia com o fragmento de Heráclito: “eu me procurei a mim mesmo” (MENDONÇA, 2003), na medida em que o Efésio já alertava para a necessidade de se conhecer. A autonomia reivindica o conhecer-se a si mesmo (MENDONÇA, 2011a; 2012).

Zatti (2007) ressalta que a questão ética do respeito aos professores é outro ponto essencial para o qual uma educação que anseia a autonomia deve atentar. Nessa direção, os educadores devem conscientizar-se do direito e do dever de lutar por sua valorização. O autor afirma que é evidente o prejuízo à qualidade da educação quando a autonomia dos educadores é limitada devido às condições econômicas e formativas desfavoráveis,

e isto reflete diretamente na limitação da autonomia dos educandos. É no contexto da formação dos educadores que se pode tematizar a autonomia tal como temos refletido.

Freire (1996) diz que um grande problema que se coloca aos educadores é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Isto porque, de acordo com o autor, a tensão entre a autoridade e a liberdade parece ainda não ter sido esclarecida. Muitas vezes, confundimos o exercício legítimo da autoridade com o autoritarismo. Para Freire (1996, p. 105), “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. O conceito de liberdade é denso ao longo da história do pensamento, todavia, mesmo que de forma breve, não poderemos preferir a acepção kantiana, presente no texto sobre o Esclarecimento (*Aufklärung*). Kant (s/d, p. 30) questiona: “[...] vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de *esclarecimento*”. O esclarecimento para o filósofo iluminista dizia respeito à possibilidade de saída do homem do estado de menoridade, isto é, o homem ainda vive a heteronomia e, portanto, distante do esclarecimento. Este texto de Kant foi examinado em outro artigo (MENDONÇA, 2011b).

Em outra perspectiva, Freire (1996) afirma que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”. E este amadurecimento acontece por meio da decisão, que o autor entende como um processo

responsável. “É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca” (FREIRE, 1996, p. 106). Vale lembrar que o aprendizado da decisão implica assumir as consequências do ato de decidir. “Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados” (FREIRE, 1996, p. 106).

Zatti (2007) explicita que o educador que em sua prática busca promover a autonomia dos educandos deve estar atento à relação autoridade–liberdade. O autor destaca como necessidade o equilíbrio entre ambas, coloca-se tanto contra o autoritarismo, que “mantém o educando excessivamente dependente da autoridade e poda a liberdade de escolher e fazer por si mesmo”, quanto contra a licenciosidade, que “impede a aprendizagem da auto-responsabilização e permite que o educando se torne dependente dos próprios impulsos e desejos”. Indica que os dois são nocivos à autonomia.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE, 1996, p. 108)

Corroborando com Freire, Zatti (2007, p. 57) assinala que “ninguém é autônomo antes de decidir, a autonomia se faz ao

longo da vida pelas decisões que tomamos, por isso a importância em assumir a própria liberdade responsabilmente”.

Ao encontro do que defendemos, que é a reavaliação da educação moral por meio da emancipação, que pressupõe a autonomia do educando para assumir-se diante de situações de conflito e também diante do processo de ensino-aprendizagem como pessoa em constante formação, pessoa que busca substituir a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, Zatti (2007) afirma que “a autonomia é conquistada gradualmente, é processo que consiste no amadurecimento do ser para si, por isso a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade” (ZATTI, 2007, p. 58).

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, e experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

É neste contexto que consideramos o educador como sujeito de extrema importância no processo de busca pela autonomia. Ele deve ser o profissional preparado teórica e politicamente, consciente sobre seu papel como formador e disposto a assumir-se como responsável

pela formação de sujeitos autônomos, proporcionando experiências significativas sobre o exercício da autonomia.

Zatti, seguindo a proposta educacional de Freire, aponta que o educador que busca criar condições para que seus alunos construam sua própria autonomia e que não pretende ter uma prática autoritária, deve saber escutar, e a partir da escuta aprender a falar com eles e não para eles. “Se quisermos promover no educando a autonomia, o processo educativo como um todo deve ser de falar com” (ZATTI, 2007, p. 58). O autor evidencia também que é importante que os educandos aprendam a fazer o uso responsável da palavra, que aprendam a falar autonomamente. Mais uma vez ressaltamos que é no contexto da formação de educadores que essa tarefa deve ser tematizada.

[...] para que haja uma comunicação dialógica, que não seja nem licenciada nem autoritária, é indispensável, em sala de aula, a disciplina do silêncio. Mas silêncio não é silenciamento. Educador e educando devem ser sujeitos do diálogo. E, da mesma forma que não deve ser autoritário, o educador não deve ser licenciado, deve assumir sua autoridade e educar para possibilitar o exercício responsável e racional da liberdade, a fim de que a autonomia possa ser gestada. (ZATTI, 2007, p. 58)

Além disso, Zatti (2007, p. 58) destaca que a educação que deseja formar para a autonomia deve estimular nos educandos a curiosidade e a criticidade, e para isto o educador não pode basear-se na memorização

mecânica. “Pensar mecanicamente é pensar errado”. Acrescenta ainda o autor, o educador não pode considerar-se “detentor de verdades imutáveis e inquestionáveis”.

Os homens e mulheres como seres históricos podem intervir no mundo, conhecê-lo e transformá-lo. O conhecimento também por eles produzido, igualmente é histórico. Dessa forma, os conhecimentos que temos hoje superaram conhecimentos produzidos por gerações passadas, mas tais conhecimentos, também serão superados por outros produzidos por gerações que virão. Esse processo de superação é constante e não há nenhum conhecimento que seja absoluto. [...] A educação para a autonomia só é possível havendo essa possibilidade de recriar o que o passado nos legou e criar o novo. (ZATTI, 2007, p. 58).

Nessa perspectiva, Zatti explicita que uma prática educativa que visa educar para a autonomia deve promover a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, pois

[...] não há como ser autônomo sem criticidade, mantendo uma visão ingênua do mundo [...]. Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e perceber suas razões de ser, mais consciente está o tornando, mais está reforçando a curiosidade epistemológica, e assim, haverá condições para que ele seja sujeito autônomo. (ZATTI, 2007, p. 59)

Para Zatti (2007, p. 61), “o homem não se adapta apenas à realidade, ele a configura, e na práxis configuradora se

constrói como homem”. Este parece ser o processo pelo qual os seres humanos conquistam sua autonomia, processo pelo qual são construtores de si próprios.

Zatti (2007), de acordo com a concepção de Paulo Freire, assinala que para a educação promover no educando a autonomia, “é essencial que ela seja dialógica, pois assim há espaço para que o educando seja sujeito, para que ele mesmo assuma responsabilmente sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa fazer-se em seu processo de formação”. Assim, de acordo com o autor, “uma educação que visa formar para a autonomia deve encarar o futuro como problema e não como indexorabilidade, a História como possibilidade e não como determinação” (ZATTI, 2007, p. 62).

O mundo não apenas é, ele está sendo, o papel dos homens no mundo é de quem constata e intervém. A constatação só faz sentido se eu não apenas me adaptar, mas tentar mudar, intervir na realidade. A conquista do poder de ser autônomo exige a transformação das condições heterônomas que o limitam. Por isso, é preciso que a compreensão do futuro como problema, que a vocação para ser mais em processo de estar sendo, sejam fundamentos para a rebeldia de quem não aceita as injustiças do mundo. A autonomia encerra em si certa rebeldia, na medida que implica a não aceitação passiva e acrítica do mundo.

Assim, a conquista da autonomia do educador, no contexto de sua formação,

para a possibilidade de construir espaço para a autonomia do educando é tarefa primordial de seu ofício. Se existem desafios para a formação do educador, por certo podemos apontar que a conquista da liberdade trata-se de um deles. Assumir-se como sujeito autônomo, incomodado e perplexo diante do mundo significa o impulso para a conquista da autonomia docente, fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Considerações finais

Como vimos ao longo dessas reflexões, frequentemente a educação moral é associada à imposição heterônoma de valores e normas (dogmatismo moral) ou a algo exclusivamente pessoal (relativismo moral). Nesse sentido, por um lado, a educação moral é prescritiva e determinante e, por outro, é percebida com uma tarefa docente impossível, visto que há em absoluto nada para ensinar, já que as normas de conduta e os valores morais são considerados subjetivos e pessoais, para não dizer obsoletos, não havendo um consenso sobre a melhor forma de agir. Puig (1988, p. 15) acredita que a educação moral precisa transformar-se em “um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra”. Assim, tal educação deve contribuir para uma análise crítica da realidade cotidiana e das normas sociomorais vigentes, com o objetivo de cooperar para idealização

de formas mais justas e adequadas de convivência.

Sabemos que a educação moral foi e continua sendo a principal finalidade educativa para muitas escolas, se considerarmos que estas, como já discutimos, de maneira consciente ou não, influenciam significativamente na formação moral das crianças. Podemos considerar impossível evitar mensagens que dizem respeito à educação moral nas escolas, já que as relações intraescolares fundamentam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é “bom” ou “ruim”, “certo” ou “errado”. As normas e os valores são transmitidos em inúmeras situações que ocorrem no cotidiano de uma escola (pelas regras da classe, pelo comportamento dos alunos, pelas relações interpessoais, pelos livros, pela forma como disciplinam, pela avaliação, pela maneira como o conteúdo é trabalhado, pela organização do espaço físico etc.).

Além disso, cabe evidenciar a importância da educação moral quando tratamos da tão desejada educação integral, presente em nossa legislação atual, embora sejam cada vez mais comuns práticas educativas restritas a um acúmulo de aquisições intelectuais. Para além destas considerações, Puig (1988, p. 16) assinala que precisamos considerar que vivemos em um contexto histórico e social em que as certezas absolutas estão desaparecendo, exigindo dos indivíduos um esforço cada vez maior “de construção de critérios morais próprios, raciocinados, solidários e não-sujeitos a exigências heterônomas”.

Como explicitamos no início deste

texto, nosso estudo sobre Aristóteles (1985), tematizado a partir de Puig, procurou responder à pergunta central desta investigação, qual seja: há virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores? Podemos assumir que a resposta é afirmativa, isto é, há sim, virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores.

Nesse sentido, retomamos o que foi elaborado ao longo destas reflexões em três tópicos: (i) educar moralmente pressupõe trabalhar com virtudes, e embora as virtudes e a temática da educação moral não sejam muito valorizadas em nossa sociedade atualmente, indireta, consciente ou inconscientemente, as escolas ensinam virtudes e, portanto, contribuem para a formação moral dos educandos, (ii) assumimos a concepção de educação moral proposta por Puig, que parte dos princípios de autonomia e razão dialógica e utiliza esses princípios como ferramentas que possibilitam a construção de valores como a crítica, a abertura para com os demais e o respeito aos direitos fundamentais e (iii) a autonomia é uma conquista que exige

exercício constante do pensamento e da ação e deve se desenvolver, no caso de educadores, primeiramente nos cursos de formação.

A partir dessas questões, podemos considerar que nosso grande desafio parece ser como se relacionar com os educandos e proporcionar situações adequadas para que eles participem da elaboração de seus próprios conhecimentos morais em/ com relação aos outros; daí a importância da formação do educador, que está sempre trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que esse aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas. Para educar moralmente e contribuir para a promoção da autonomia, o educador precisa conhecer as concepções de educação moral e da gênese da definição de virtudes, a começar pelas ideias de Aristóteles a este respeito, mesmo que a partir de intérpretes como Puig, e exercitar sua própria autonomia, uma vez que compreendemos que antes de pensar na autonomia dos educandos, este profissional deve refletir sobre sua própria autonomia e, inclusive, preparar-se para a contínua construção da educação moral autônoma de seus educandos.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. *A fragmentação da cultura e o fim do sujeito*. São Paulo: Loyola, 2012.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. da UnB, 1985.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOERGEN, Pedro. *Educação e valores no mundo contemporâneo*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2011.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta o que é o Esclarecimento*. Brasília: Casa das Musas, [s/d].
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MENDONÇA, Samuel. Ética Aristocrática em Heráclito. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. LII, n. 211, 2003.
- _____. *Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 2009.
- _____. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 17-26, jul./dez. 2011a.
- _____. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de *Was ist Aufklärung*, de Kant. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 39, p. 135 - 152, maio/ago. 2011b.
- _____. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 332-350, jan./jun. 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre política*. Rio de Janeiro: Loyola, 2007. Vol. I.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. Trad. Ana Venite Fuzatto. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- _____. *A construção da personalidade moral*. Trad. Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.
- ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPU-CRS, 2007.

Recebido em março de 2012
Aprovado para publicação em junho de 2012