

O Indivíduo na Cultura Produtiva: repensando a dimensão ética/educativa no contexto do trabalho

ELIZABETH CALDEIRA *



RESUMO – Este artigo ressalta a dificuldade da cultura produtiva de valorizar a identidade pessoal do sujeito além da profissional. São encontradas em Kohlberg, Heller, Piaget, Vygotsky, Dewey, Habermas e Resende reflexões teóricas sobre competências atualmente proclamadas como essenciais à sobrevivência pessoal e organizacional. Analisa-se o confronto do sujeito com o mercado de trabalho permeado de incertezas, no qual construir o eu e o nós conjuga um processo educacional na superação de formas consagradas de agir instrumental, a favor da lógica da reciprocidade. Conclui-se que as forças dominadoras do capital valorizam o sujeito como dever ser. Neste sentido, a subjetividade encontra-se empobrecida e atribuir unicamente ao indivíduo a responsabilidade de se desenvolver e manifestar suas competências significa desconsiderar o contexto de trabalho como espaço educativo.

Descritores – Identidade; trabalho; dimensão ética/educativa.

ABSTRACT – The article outstands the difficulty of the productive culture in valorizing the individual personal identity beyond the professional dimension. Kohlberg, Heller, Piaget, Vygotsky, Dewey, Habermas and Resende bring theoretical reflections on competencies currently highlighted as essential for personal and organizational survival. The confrontation between the individual and the labor market, full of uncertainties, where self-building includes an educational process to overcome the already consecrated instrumental ways of action in behalf of the reciprocity logics is analyzed. Conclusions show that capital dominating ways valorize the individual as he/she should be. In this sense, subjectivity is under-valorized and attributing to the individual the responsibility of self-developing and expressing his/her competencies means not considering labor environment as an educational one.

Descriptors – Identity; labor; ethical/educational dimension.

* Doutora em Educação - Desenvolvimento Humano e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil. Docente do Programa Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí/SC/Brasil.

Artigo recebido em: outubro/2003. Aprovado em: dezembro/2003.

INTRODUÇÃO

Nas formas atuais de organizações e de gestão do trabalho, o conceito de competência pressupõe o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, pela relação do indivíduo com a ciência e a tecnologia em constante evolução. Algumas competências são proclamadas como essenciais à sobrevivência pessoal e organizacional, tais como autonomia, liderança, comunicação e cooperação, entre outras.

Lembramos que, no contexto do trabalho, o conceito de competência tem estado presente desde os anos 70, assumindo o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, à medida que habilita o indivíduo a viver do produto de seu trabalho, desenvolvendo por si mesmo o sentimento de pertencer à estrutura corporativa.

Com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo, a partir da mediação de novas tecnologias, faz-se um apelo ao sujeito, no sentido de que a competência do saber individual torne-se insuficiente para os trabalhos que se constituem pelo sujeito no coletivo e na lógica da integração.

Atualmente, nas novas formas de organização e gestão do trabalho, o conceito de competência pressupõe o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, pela relação do indivíduo com o conhecimento materializado nos equipamentos tecnológicos em constante evolução, demandando capacidades cognitivas complexas, relativas a todas formas de comunicação, diferentes linguagens e desenvolvimento do raciocínio lógico-formal.

Dessa forma, é esboçado o perfil da identidade do sujeito: dinâmico, comunicativo e cooperativo, de personalidade flexível e fundamentada por operações lógicas. Proclamado pelos programas educacionais de treinamento, gestão de pessoas e processos e literaturas que visam proporcionar esta identidade, o indivíduo confronta-se com as aspirações de sobrevivência e reconhecimento, no contexto de trabalho desigual e mutável.

Esta exigência pode desafiá-lo de forma angustiante, mediante alienação e sofrimento. Na necessidade de ser reconhecido como sujeito

Educação

competente e inteligente na cultura da competitividade predominante, a responsabilidade maior recai sobre o indivíduo na gestão de sua própria carreira profissional. Tornam-se obscuros a dimensão social e coletiva do profissionalismo e o papel do governo e da sociedade em geral em prover os recursos e oportunidades às pessoas. A identidade profissional se vê, atualmente, confrontada com a necessidade da aprendizagem ser continuamente renovada.

O grande desafio educacional consiste em superar a organização hierárquica dos sistemas educativos e efetivar novas formas de ensinar, pensar e agir frente a abertura de espaço para novos tipos de saberes. A partir do caráter ideológico, atribuído às categorias competência e identidade, não se podem simplesmente negar, mas sim apreender que o ser em si, o conhecimento e o saber fazer-conviver fortalecem a lógica de reprodução capitalista, muito mais do que a pessoa humana como fim em si-mesmo.

O CONFRONTO DAS COMPETÊNCIAS DO SUJEITO COM TRABALHO

No modelo atual predominante de gestão organizacional encontramos basicamente dupla fonte de poder e legitimidade: os gestores, representados pelo capital e os profissionais e assalariados excluídos da acumulação deste capital. Duas fontes de poder e duas relações de trabalho e capital. A primeira objetiva reduzir o custo e garantir a sobrevivência organizacional e à segunda cabe negociar as condições, a remuneração e a valorização de sua força de trabalho. Portanto, são fontes de poder divergentes e antagônicas.

Neste confronto com o trabalho situa-se a identificação das competências, das aspirações e, sobretudo, o desencadear de uma lógica de inovação, pondo em jogo a imagem do Eu, a apreciação das capacidades e a realização do indivíduo. Praticamente, é exigida uma ruptura que podemos denominar de conversão subjetiva, nas dimensões cultural, cognitiva e ética, pelo confronto com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego, que sofrem ajustamentos e reconversões sucessivas.

Educação

O trabalhador que entrou no século XXI não poderá ser o mesmo do século passado. A disparidade entre competências requeridas nas relações de trabalho e as formas de atuação individualizadas e comportamentos, padronizados aprendidos pela repetição, diferencia consideravelmente a identidade reivindicada do sujeito. Em outras épocas, se trabalhava de uma forma muito particular e raramente se permitia que alguém alheio ao setor ou integrante de outro departamento opinasse sobre qualquer ação, considerada por muitos como uma exclusividade sua e para qual o comentário de um novato não poderia acrescentar algo.

O trabalhador atual necessita articular sua identidade à identidade solicitada nas relações de trabalho e, de certa forma, ainda virtual. Conceitos como auto-organização, descentralização, liderança, autonomia, participação, cooperação e, outros princípios democráticos ilustram os discursos, sejam estes educacionais, gerenciais ou políticos. A contextualização e o restabelecimento das relações são exigências do próprio desenvolvimento do capital e da globalização da economia.

Por tudo isso, pode-se falar da existência de uma ética ao tratar de Educação no Trabalho, pois, na verdade, trata-se de um desafio coletivo. Buscam-se novas relações intersubjetivas, novas formas de pensar e de fazer. Já se esgotou a racionalidade até então vigente, presunçosa, unicamente do saber-fazer. No pensamento pós-moderno trabalhar significa produzir criativamente e solidariamente, saber ser-conviver bem consigo e com o outro.

No entanto, pesquisas na área educacional e organizacional indicam que a maioria dos gestores ainda incorpora psicologicamente o cargo na prevalência e na manutenção de ordens, leis e estatutos. Têm-se consciência da injustiça social e da necessidade de renovar leis e normas, porém o sujeito, seja no papel de gestor ou não, encontra-se muito mais vinculado à produção e descontextualizado do ser pessoal.

Educação

A DIMENSÃO ÉTICA/EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO TRABALHO

O ser humano produz, durante sua existência, principalmente por meio, do trabalho, desenvolvendo relações econômicas e sociais. O confronto com o mercado de trabalho é permeado de incertezas e de concorrência. Além disso, a realização humana ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.

Marx (1978, p. 10), afirma que “[...] o indivíduo é um ser social. A exteriorização da sua vida – ainda que não pareça na forma imediata de uma exteriorização coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois uma exteriorização e confirmação da vida social”. O processo de formação humana pressupõe o sujeito como particularidade e como generalidade.

Sob o ponto de vista modo de produção capitalista, as potencialidades humanas – físicas, intelectuais e emocionais – foram apropriadas pelo capital como força de trabalho. Na construção de sua identidade social, esclarece Dubar (1997, p. 113- 114) que:

Entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial na construção da identidade autônoma [...]. Do resultado deste primeiro confronto dependem as modalidades de construção de uma identidade “profissional” de base que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação.

A formação constitui um componente cada vez mais valorizado, não somente de acesso mas de manutenção do indivíduo no trabalho. Valorizada, em suas competências, a identidade do sujeito resulta da articulação entre a construção da identidade para si e para outrem, pois seu projeto de vida não resulta apenas de um conjunto de escolhas já

Educação

efetivadas, mas também por encaminhamentos dados a uma identidade virtual e pelas respostas a determinados desafios.

Do ponto de vista educacional, a visão pós-moderna proclama a ética como categoria socializadora e que teria sido sufocada pelo projeto da modernidade.

Neste sentido, Habermas enfatiza que a ética reúne, ao mesmo tempo, a auto-reflexão, o conhecimento e o interesse. Com estes três elementos a humanidade poderia superar a patologia da razão, reduzida à racionalidade-instrumental.

Habermas (apud FREITAG e ROUANET, 1995), coloca que “cada um de nós, em seu próprio contexto, deve lutar contra [...] particularismo cultural e normativo (...) em seu papel de intelectual ou qualquer outro”. Acredita num futuro melhor e que as tradições da cultura, incluindo as Ciências, ainda podem desempenhar um papel importante neste projeto, ainda não cumprido de uma maneira dialógica.

Habermas (1990) concorda que a modernidade se esgotou e que tem muito pouco a oferecer na forma presente. A filosofia da consciência pretende resgatar o lado emancipatório da razão, postulando a teoria da intersubjetividade comunicativa, pois o diálogo se fundamenta numa estrutura cognitiva reversível, exigindo que o sujeito se descentre para compreender o ponto de vista alheio. Embora proclame-se a comunicação como ferramenta inovadora da sociedade, segundo o agir estratégico habermasiano, o que se constata é que a informação permanece, muitas vezes, ruidosa e distorcida, mantida como campo de disputa, numa atitude prático-moral dominante do mundo do sistema capitalista. Para Habermas, a ética do prazer fundamenta-se em relações humanas de respeito, de cooperação e de dignidade, tanto no profissional como no pessoal.

Para Piaget (1973), a cooperação consiste em um método e a concepção de sociedade compreende um conjunto de relações interindividuais caracterizadas por coação ou por cooperação, negando a unidade dos fatos morais, além de afirmar que as noções do dever e do bem têm gêneses diferentes. Afirma que superar a ética do dever pela ética

Educação

do prazer consiste em um sistema democrático por estruturas lógicas de cooperação e solidariedade, como força motriz da moralidade.

É possível compreender, diz Piaget (apud LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p.61) que

a razão disto é clara: o respeito unilateral, que é a fonte da consciência do dever, consiste em uma combinação *sui generis* de medo e amor, a qual implica por conseguinte um elemento de 'desejabilidade'. Mas a recíproca não é a verdadeira: há ações boas sem elemento de obrigação.

Neste sentido, a autonomia constitui-se da elaboração de novas formas de pensar e de novos conhecimentos pela elaboração irreduzível e indispensável do indivíduo em interação com o meio, afastando-se da imposição de leis previamente estabelecidas, que o impedem de intervir e modificar o meio físico-social.

Também para Heller (1982, p. 151):

Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. Em suma, a nossa determinação social não condiciona por si só nossas ações, mas certamente as influencia de perto.

Posto isso, enfrentamos a questão crucial da autonomia. A construção do Eu requer o investimento da personalidade em aprender a lidar com as normas sociais, políticas ou morais. Diz a autora que a autonomia relativa é a condição humana, pois se nos liberarmos totalmente das normas, nos tornamos não-livres, na decomposição do próprio Eu, o escravo do estímulo. Aprender a lidar com as normas é um trabalho realizado com sofrimento, pois o sujeito tem que optar, decidir, discernindo atitudes e exercendo o princípio da liberdade, o próprio eu.

Educação

Segundo Heller (1998, p. 409), “o eu é a única rocha onde as forças do poder podem se partir”. Tanto o eu não-formado como o indivíduo que segue apenas os interesses racionais possuem a mesma categoria. Tanto o culto do raciocínio de cálculo como o culto do não-raciocínio consistem um não à construção do Eu. Por isso (p. 412), “[...] as pessoas ainda são livres para escolher seu modo de vida”. Podem abandonar caminhos de vida caracterizados por determinadas normas ou ainda tomar um modo de vida com maior densidade normativa.

Enfim, de um modo ou de outro, as normas sobrevivem. A única exigência é que nenhuma norma pode contradizer uma máxima, pois, assim sendo, caracteriza-se como proibida. A autonomia relativa sempre acompanha uma medida de repressão. Para Heller (1998, p. 416) “[...] construo meu eu como a auto-escolha, mas não escolho o meu eu”. Assim, o conceito de bondade (honestidade, certeza) é o requisito fundamental e abrangente da boa vida, mas não se constitui na própria vida.

Ainda segundo Heller (1998, p. 422), o ser honesto busca a felicidade particular, o mundo melhor na realização do que tem sentido, na certeza da concretização do amor humano. Ser bom solicita o desenvolvimento de dons em talentos, que é preciso praticar a autonomia moral, embora não seja a autonomia da pessoa. Declara que “o desenvolvimento de dons em talentos e o exercício desses talentos, como o domínio da felicidade privada, são homólogos à felicidade pública, dentre as normas e leis sociais autocriadas”. A autonomia é a nossa determinação, para nos sujeitarmos às exigências da transformação de habilidades em talentos, ou seja, Autocriação (AC) é equivalente (\Leftrightarrow) a transformar (T) habilidades (h) relacionadas (R) às restrições sociais e políticas (rsp). Tem-se então, a seguinte lógica: $AC \Leftrightarrow T (h R \text{ rsp})$. A auto-criação é existencial e circunstancial.

Este debate nos remete à construção da consciência moral com suas requeridas operações lógicas: reversibilidade, universalidade e reciprocidade. Kohlberg (1992), seguidor de Piaget, reconhece que, em contextos e níveis culturais, sociais e econômicos diferenciados, ocorre um paralelismo entre o estágio lógico do indivíduo e seu estágio

Educação

moral, sendo o primeiro uma condição necessária para o desenvolvimento moral, porém não é o suficiente. A perspectiva no estágio mais avançado de consciência moral assume o imperativo kantiano de que “toda pessoa é um fim em si mesmo e assim deve ser tratada”.

Para Vygotsky (1989, p. 150), coerente com os pressupostos do materialismo dialético, o desenvolvimento psicológico está intimamente relacionado à evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais. Ele interpretou de forma criativa como o desenvolvimento intelectual utiliza instrumentos físicos e simbólicos (cultura, valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos), enquanto meios pelos quais o indivíduo, transformando a natureza, transforma-se a si mesmo. Destacou que, as funções psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, pois o psiquismo humano é dado por mediações, apropriando-se do comportamento, da cultura, enfim, pelo processo interpsicológico (atividade interpessoal), de modo que:

[...] o efeito do uso de instrumentos sobre os homens é fundamental não apenas porque os ajuda a se relacionarem mais eficazmente com seu ambiente como também devido aos importantes efeitos que o uso de instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro.

A constituição de um processo voluntário e independente, ou seja, a regulação intrapsicológica (atividade intrapessoal) constitui o produto de um desenvolvimento apoiado em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.). Cada cultura tem suas próprias instituições, seus instrumentos intelectuais e suas tecnologias (sistemas lingüísticos, matemáticos, instrumentos memotéticos, etc.). O indivíduo interioriza as formas de pensar e de atuar ao longo da história sócio-cultural, sendo o pensamento individual uma função da atividade social.

O determinismo biológico como também o behaviorismo são contrariados, pois cada indivíduo é absolutamente único, constrói sua consciência, sua vontade e suas intenções e recria sua própria cultura. Ao interiorizar formas de funcionamento psicológico, dadas cultural-

Educação

mente, torna-as suas e utiliza-as para agir no mundo. Pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky explica o mecanismo pelo qual a interação social participa na construção da lógica e como a resolução conjunta de problemas ocorre entre sujeitos menos experientes com os mais experientes, de modo que há um potencial a ser desenvolvido através de um mediador.

Neste sentido, o gestor como mediador e guia social nas relações humanas, pode compreender o desenvolvimento de competências, propiciar ações comunicativas, considerar a ação ativa do sujeito, mediar a participação, descobrir habilidades e formas de compreensão, reconhecer o limite da habilidade do aprendiz, dosar a quantidade de informações, estar atento às reações, primar pela compreensão, oferecer ajuda para minimizar erros, oportunizar responsabilidades e assegurar clima propício às aprendizagens. O guia de valor atua como recurso e ferramenta cultural. A interação é, desta forma, a essência do desenvolvimento, com transformação constatada num sistema aberto.

Quanto ao papel educacional e o progresso social, colocaram Dewey, Durkheim e Natorp (1977, p. 64) que cada final é “um ponto crítico” e os fins estão dentro do processo e não fora dele. Crêem que “a educação é uma regulação do processo de chegar a participar na consciência social; e a adaptação da atividade sobre a base desta consciência social é o único método seguro de reconstrução social”. O processo educacional tem como fim à integração fins-meios, para que o sujeito reconheça a si próprio, tanto a ação educacional quanto o homem são fins e não somente meios.

Trocar idéias, falar de “como andam as coisas no trabalho”, reconhecer-se como ser humano com características semelhantes ou diferenciadas do outro e esclarecer dúvidas e pendências são competências que muitas empresas adotam, por meio de uma reunião informal (*staff breakfast*), entre os executivos máximos da organização e seus subordinados, distantes do mesmo até três ou quatro níveis hierárquicos, num ambiente informal.

Apesar disto, as idéias propostas nestas relações informais permanecem como desconhecidas e impraticáveis. O intermediário fins-em-vista, transformando cada fim num novo meio, parece ser uma dificul-

Educação

dade a ser vencida e desenvolvida no contexto do trabalho. O conceito de transformação, através da reflexão, permanece ausente e o conhecimento permanece distante do pensamento. Declaram Dewey, Durkhem e Natorp (1977, p. 69- 70) que

as pessoas não chegam a constituir uma sociedade por viver em uma proximidade física, [...] se utilizam uns aos outros para obterem os resultados desejados sem terem em conta as disposições emocionais e intelectuais e o consentimento dos que são utilizados.

Para McClelland (apud RESENDE 2000, p. 30), competências são conceituadas como “observáveis características individuais – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de predizer/causar efetiva ou superior performance no trabalho ou outra situação de vida”. Esta concepção, além de prognosticar uma performance melhor, defende que a competência pode existir, tanto no cotidiano de vida quanto no do trabalho. Assim, as competências mobilizam conhecimentos, põem os conhecimentos em relação – e em ação. Contudo, é preciso considerar que, em situações imprevisíveis, nem sempre o detentor do conhecimento científico consegue atuar com eficiência.

Isto indica que desenvolvimento de competências necessita, além de conhecimentos, também ambientes propícios e experiência, para dar conta de sua aplicabilidade, além da disponibilidade e da motivação do indivíduo para atuar. Em síntese, o Quadro, a seguir, apresenta o referencial teórico, através dos ideários e suas respectivas conceituações.

Educação

Quadro: Autores e suas conceituações

Ideários	Autores	Conceituações
Identidade e a lógica da reciprocidade	Kohlberg Heller Piaget Habermas	* Pensamento egocêntrico atua como instrumento inibidor no jogo democrático e no trabalho em equipe. * Autonomia relativa: situação social define os limites. * Autocriação existencial e circunstancial. * Conquista da consciência: inclusão do “eu”, do “tu” e do “outro”. Além do saber existe um querer. * Decolagem da cotidianeidade e sua elevação ao humano-genérico. * Evolução da consciência, desde estruturas menos equilibradas até as mais desenvolvidas. * Consciência Democrática oportuniza intervir na rede de relações inter-humanas, compromete-se com o diálogo e a realidade concreta. * Todos os atos são passíveis de argumentação. * Agir estratégico: forças ilocucionárias enfraquecidas, discurso debilitado e retirada do consenso. * Agir comunicativo: processo = entendimento, teoria consensual da verdade, estruturação dos fundamentos éticos, pretensões de validade. * Mundo do sistema: Homem-Meio; pobreza e riqueza se reproduzem.
		Cont.

Educação

Mediação no trabalho e Competência	Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> * Guia social como mediador: ferramenta cultural. * Zona de Desenvolvimento Proximal, mecanismo pelo qual a interação social participa na construção da lógica. * Conquista da consciência: inclusão do “eu”, do “tu” e do “outro”.
	Dewey McClelland (apud Resende)	<ul style="list-style-type: none"> * Cada final é “um ponto crítico” e os fins estão dentro do processo. * Competência: características individuais- conhecimentos, habilidades, objetivos e valores – performance no trabalho e ou em outra situação de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se considerar que a subjetividade está a serviço da produtividade, no primado do serviço ou produto com qualidade, custo acessível e prazo adequado, como requisitos de sobrevivência. O indivíduo, ainda sobrevive como meio e não como fim das relações humanas produtivas, embora necessite das relações intersubjetivas cooperativas nas novas formas de organização e de gestão.

Proclama-se o sujeito autônomo para agilizar o processo social inovador. A dimensão ética/educativa enaltecida pelos programas organizacionais e educacionais é ainda carente de princípios subjetivos, mais identificada com os aspectos objetivos, ou seja, de produtividade e de qualidade. O incentivo à capacidade criativa e crítica é uma tentativa de qualificar o indivíduo nas relações de trabalho. Prega-se a cooperação, embora ainda não efetivada e se reconhece às limitações individuais e institucionais para implantá-la.

A liderança organizacional vislumbra o líder inovador fundamentando a crença na causa, a fim de que as pessoas encontrem significado naquilo que fazem. A ética do prazer deveria substituir à ética do

Educação

dever, permitindo que o indivíduo além de seu processo de produção, invista no seu processo de aprendizagem e formação pessoal.

Enfim, a subjetividade ainda encontra-se empobrecida na sua existência como ser e valorizada como dever ser. É preciso que a formação pessoal seja contemplada na profissional, numa feliz integração do ser-fazer-conhecer-conviver. Trata-se do eixo de formação, em que se tenta responder à pergunta: que tipo de homem se quer desenvolver ética, cognitiva e profissionalmente? A postura cívica, a consciência profissional, as qualidades cognitivas e sócio-afetivas do sujeito profissional diante de um contexto gerido por incertezas, consiste num desafio pedagógico, enfim educativo, da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, J.; DURKHEIM, E.; NATORP, P. *Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1977.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. Conversa com Habermas. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, p. 5-7, 30 abr. 1995.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1982.
- _____. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. *An ethics of personality*. Oxford, UK, Cambridge, USA: Blackwell, 1996.
- KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Brasil Editora, 1959.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

RESENDE, E. *O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Educação