

A Formação Ética do Educador

Patricia Unger Raphael Bataglia

Como citar: BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. A Formação Ética do Educador. *In:* BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael (org.). **Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 13-24 DOI:<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-397-7.p13-24>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

1.

A Formação Ética do Educador

Patricia Unger Raphael Bataglia

O presente texto teve duas inspirações. Por um lado, a disciplina que Thaisa e eu ministramos na pós-graduação em 2021 para um grupo de alunos realmente diferenciado. Tivemos na disciplina oportunidade de discutir textos e ideias muito importantes sobre a formação ética do educador. Por outro lado, esse foi o ponto sorteado para minha prova didática realizada em 24 de maio de 2022. Foi um momento muito especial na minha carreira que decidi transformar em texto para este livro.

Discutiremos a seguir, o que é formação ética, como essa formação deve se dar e qual o fundamento de técnicas que trabalham nesse sentido. Antes, é importante esclarecer que temos como pressuposto que para o educador formar indivíduos que sejam éticos e cidadãos, deve ele próprio ter uma formação que o desenvolva do ponto de vista crítico-reflexivo.

Sobre esse ponto queremos trazer duas pesquisas: uma nacional e outra realizada fora do Brasil que corroboram para essa hipótese

Lukjanenko (1995) realizou um estudo no qual foi verificada influência do juízo moral do professor sobre as relações estabelecidas em sala de aula. Segundo seu estudo, os professores com um alto nível

de juízo moral proporcionavam ambientes mais cooperativos em comparação com professores com baixo nível de juízo moral, que estabeleciam mais relações de coação. O juízo moral foi avaliado usando os critérios de avaliação propostos por Kohlberg (1984). Essa primeira pesquisa aponta para a relação entre o desenvolvimento moral do educador e sua prática.

O outro estudo foi realizado por DeVries e Zan (1998) observando inicialmente 3 classes de educação infantil conduzidas por educadoras com perfis muito diferentes entre si. Uma delas, conduzia a classe como um sargento em um campo de recrutas, dando ordens, perfilando os estudantes, recompensando e punindo. Na segunda classe, a professora se assemelhava a uma gerente que trabalhava com a produção rápida, comparação entre os estudantes e novamente prêmios e punições. Nessas classes, predominava uma regulação externa, ou seja, as ordens eram cumpridas na presença da professora e nunca quando se viam sozinhos. Finalmente, na terceira classe, a professora agia como uma mentora, trazia atividades desafiantes, incentivava os estudantes a usarem suas palavras, mais do que a força bruta e tinha como base de relação o diálogo. Nessa classe, predominava a regulação interna. Ou seja, as crianças não dependiam da professora para resolver grande parte dos problemas e para manterem-se dentro dos combinados. Esse estudo mostra além da relação entre a postura do educador e sua prática, a possibilidade de trabalho com crianças desde muito cedo rumo à construção de sua autonomia.

A atuação de acordo com procedimentos que levem as crianças à criticidade, reflexão e atividade no desenvolvimento depende de um educador que veja nisso um valor. Argumentamos

aqui que esse educador deve ter tido uma formação tal que tenha contemplado, além da teoria e técnica, um trabalho de valorização de um ambiente sociomoral positivo. Um educador que tenha uma formação ética.

Mais uma advertência é necessária: ao falarmos sobre essa formação trataremos indiscriminadamente do educador e do educando como um binômio inseparável. Com isso queremos dizer que a formação ética do educador favorecerá a sua atuação na formação ética de seus educandos.

Chamamos de formação ética, a educação que tem como preocupação a autonomia moral dos educandos. Por autonomia moral seguimos a definição de La Taille (2006) quando contrastando com a heteronomia, aponta que a autonomia é uma forma de relação possível em que os princípios sobrepujam as regras, a intenção da ação é mais importante do que as consequências, do que a obediência e do que as convenções.

Educar para a autonomia é, portanto, criar um ambiente que possa provocar o sujeito para além da obediência à autoridade, o que em nossa tradição educacional é muito difícil de ser superado, haja vista a história de inúmeros projetos e programas de reformulação da educação que embora tenham sido bem-sucedidos e alguns durem até hoje, não são hegemônicos. Singer (2000) relata experiências educacionais que propuseram repúblicas de crianças e não são relatos de experiências recentes. Yásnia-Poliana por exemplo, foi dirigida por Leon Tolstoi entre 1857 e 1860, o Lar das Crianças fundado em 1912 funcionou até 1942, Summerhill, em funcionamento desde 1912,

além de outras 1535 experiências inovadoras cadastradas no site da REEVO¹. Constam nesse site 106 experiências brasileiras.

São todas elas muito diferentes entre si, mas todas carregam a ideia de que esse formato de educação baseado na transmissão do conhecimento e na obediência à autoridade estão exatamente na contramão do que se espera de um trabalho libertador e construtor de um sujeito ativo e autônomo. Lembramos que para Piaget se o sujeito “é passivo intelectualmente, ele não será moralmente livre” (PIAGET, 1998, p. 70), correlacionando autonomia intelectual e moral.

Educar moralmente, educar para a autonomia é um trabalho que começa na educação infantil, como escreveram DeVries e Zan (1998), mas deve continuar durante toda a escolarização e durante a formação profissional. Especificamente, o educador também precisa de uma formação ética que contemple teoria, técnica e práxis.

Com isso queremos dizer que a teoria é importante e indispensável, assim como o saber fazer técnico. Entretanto, a práxis deve ser igualmente parte da formação.

Práttein é o infinitivo do verbo grego para designar ação, atividade, realização. É o ato de percorrer um caminho até o fim; executar, cumprir, realizar alguma coisa por si mesmo. Desse verbo deriva o substantivo **práxis**, que em Aristóteles trata-se de **uma ação na qual o agente, o ato e o resultado da ação são inseparáveis, como partes que existem somente em conjunto.** (TELLES, 2005, grifos nossos)

¹ REEVO - CIDADANIA 2.0. Reevo – Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa. <http://cidadania2.c/projectos/reevo>

Muito interessante a imagem que o termo práxis sugere: uma ação em que agente, ato e resultado da ação sejam inseparáveis. Pensando na práxis educativa, isso significa, que o educador não “dá aulas” como se fosse algo que ele entrega ao estudante e uma vez entregue cumpriu sua parte no processo. Na educação há implicação, há relação. O educador deve ser capaz de realizar com o estudante e não para o estudante. Fazer para o outro implica em relação de subalternidade e, portanto, de heteronomia. Na relação educativa, ao mesmo tempo em que há uma desigualdade no nível de conhecimento, há solidariedade na busca de caminhos para que juntos, educador e educando, descubram a forma de construção do conhecimento. Essa é a práxis que a escola (generalizando) não descobriu como fazer.

Penso que podemos afirmar que a educação tradicional forma para a heteronomia. Como seria diferente? A escola tem considerado como valor a memorização, a repetição de conteúdos, mais do que o desenvolvimento da reflexão, da invenção e da descoberta. A ideia de que essas atividades são importantes para a construção de um sujeito autônomo não são novidades, mas percebemos grande resistência à mudança quando nos envolvemos em processos de ressignificação da educação (BATAGLIA; ALVES, 2020).

As metodologias ativas têm sido sugeridas com esse intuito. Uma metodologia ativa é uma concepção de educação crítico-reflexiva que resulta em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. As técnicas desenvolvidas a partir dessa concepção são variadas e sempre interessantes: *Problem Based Learning*, *Team Based Learning*, o Arco de Charles e Magueréz e a Aprendizagem Baseada em Projetos, são alguns exemplos.

Como buscamos neste texto responder à questão do que seja a formação ética, não consideramos suficiente trabalhar com as técnicas, mas principalmente compreender os fundamentos que fazem com que técnicas que valorizem a relação com o outro sejam importantes para a formação ética.

Esse fundamento penso estar em uma das grandes contribuições de Piaget para a compreensão da psicologia moral: o papel da cooperação. Este conceito foi definido, redefinido e reposicionado várias vezes na obra de Piaget como aponta Camargo e Becker (2012). Montangero e Maurice-Naville (1998, apud CAMARGO; BECKER, 2012) propõe uma forma de analisar a obra de Piaget dividindo-a em quatro períodos: “O primeiro (anos 1920 e começo dos anos 1930) apresenta uma preocupação do autor em explicar o pensamento infantil: ele busca conhecer a lógica da criança para, assim, diferenciá-la da do adulto (p. 529)”.

Nessa fase, que coincide aproximadamente com o que Delval (2004) descreve como o período dos primeiros esboços de Piaget (até 1926) quando Piaget fazia observações e pequenas experiências com crianças, e o período de constituição do método (até 1932) quando iniciou a formulação do método e descreve facilidades e dificuldades envolvidas na aplicação de pequenas provas ou histórias (como no caso de O Juízo Moral na Criança de 1932).

A cooperação é explicada aqui, especialmente em “O Juízo Moral na Criança” como um tipo de relação que sucede a relação coercitiva. A relação coercitiva é típica de uma forma de respeito unilateral, baseada em vínculos hierárquicos e em uma consciência moral heterônoma, em que as regras são vistas como externas aos sujeitos e devendo ser acatadas (ou burladas) porque são impostas pela

autoridade. A relação cooperativa é possível graças ao respeito mútuo de pares. Nessa relação é possível a construção da consciência autônoma.

O segundo período (meados dos anos 1930 a 1945), a ênfase dos estudos está em mostrar que o pensamento precede a linguagem. Para isso, Piaget (1966/1987), em 1936, investiga a ação dos bebês, para explicar como acontece o processo de representação no pensamento dos mesmos (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 529).

Delval (2004) destaca que nesse momento, Piaget escreve a trilogia do sensório-motor (O nascimento da inteligência na criança (1936), A construção do real na Criança (1937) e a Formação do Símbolo na Criança (1945). A ênfase nesse momento era demonstrar a gênese da estrutura lógica a partir da ação que por sua vez é possível a partir da construção dos esquemas motores. Durante todo o sensório-motor e pré-operatório há a organização do real, a separação eu-outro e, o que é muito importante para a cooperação, a superação do egocentrismo com a descentração cognitiva. As possibilidades advindas dessa conquista para a moral são enormes. Ser capaz de se colocar no lugar do outro é condição fundamental para operar com o outro – cooperar.

No terceiro período de sua obra (fim dos anos 1930 ao fim dos anos 1950), Piaget e Inhelder (1955/1976) debruçam-se sobre o conceito de operação e, com isso, a cooperação é relacionada com coordenação de pontos de vista (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 529).

Nesse momento, Delval (2004) relaciona vários estudos sobre lógica e matemática. O método clínico está em fase de formalização e a ideia anteriormente anunciada de que a inteligência é condição necessária, mas não suficiente para a moral vai se fortalecendo. Delval também mostra que a partir de 1950 há busca de ampliar os dados estatísticos e poucas variações na estruturação de sua teoria.

No quarto período (anos 1970), o conceito de cooperação está relacionado à explicação da abstração reflexionante, principalmente quando Piaget trata sobre o processo de reflexão. Poucas vezes é enfatizado o conceito de cooperação, nomeando-o (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 529).

O conceito de abstração reflexionante esclarece a capacidade de depreender as razões das coordenações particularmente se considerarmos a metareflexão. Essa capacidade cognitiva possibilita a coordenação de perspectivas e, portanto, a cooperação. Em síntese, Piaget (1994) afirma que a reciprocidade é o que possibilita do ponto de vista cognitivo a transformação da relação de coação e o respeito unilateral em uma relação cooperativa de respeito mútuo. Para a compreensão de como essa transformação se dá, Piaget retoma o entendimento de Bovet quando diz que o respeito que a criança pequena sente pelo adulto é composto por dois sentimentos: amor e medo. Ele segue as regras porque respeita (teme e ama) quem as impôs. Com a construção da operatoriedade do pensamento e das relações sociais ampliadas surge uma outra possibilidade para o indivíduo que é obrigar-se a cumprir uma regra não por um respeito

unilateral, medo ou amor, mas por uma necessidade interna que obriga o sujeito a agir de acordo com a regra que foi estabelecida (uma lógica da ação) pelo grupo com o qual ele vive em respeito mútuo.

Agora, não é mais amor ou medo o que obriga o indivíduo, mas a liberdade. O indivíduo é livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade "adere" espontaneamente a seus ditames. Identificamos nesse ponto a influência kantiana na construção de Piaget também no campo da moral: a liberdade é a pedra angular do sistema filosófico, seja ele especulativo ou moral.

A cooperação é possibilitada pelo intelectual, afetivo e social e é facilitadora de construções mais e mais elaboradas em termos de relações sociais éticas. Nesse sentido, Camargo e Becker (2012) chamam atenção para como o conceito de cooperação em Piaget ora fora ligado a um método ora a um produto. Como produto é resultado da atribuição de valor que as pessoas fazem às relações, tornando-as assimétricas ou simétricas. Como método, é a forma de produção de *self-government*, ou seja, a autorregulação é resultado de uma forma de relação que é a cooperação.

Considerações Finais

Partimos da ideia de que o educador com um nível de desenvolvimento moral superior é capaz de conduzir melhor seus estudantes por uma educação para a autonomia. Definimos a formação ética como a educação que visa a autonomia e que essa formação, assim como o trabalho de educação moral praticado pelo educador devem ser baseados não apenas na teoria e técnica, mas

numa práxis e que essa tem como fundamento a cooperação anunciada por Piaget como método para se alcançar a autorregulação ao mesmo tempo que o produto de relações de respeito mútuo. A cooperação é o fundamento de uma educação para a formação ética justamente porque promove a autonomia moral e intelectual.

Referências

BATAGLIA, PUR; ALVES, CP (ORGS.) **Humanização e educação integral**: refletindo sobre rotas alternativas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CAMARGO, LS; BECKER, MLR. O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012.

CIDADANIA 2.0. **Reevo – Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa**. Disponível em: <http://cidadania2.c/projectos/reevo>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DELVAL, J. **Introdução ao método clínico**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**: O ambiente sócio moral na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development**. San Francisco: Harper&Row, 1984. (volume 1: The philosophy of moral education: moral stages and the idea of justice).

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006

LUKJANENKO, MFSP. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado** [Dissertação]. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

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

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Jean Piaget Tradução de Ivette Braga, 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

TELLES, ELA. Práxis e poiesis: uma leitura arendtiana do agir político. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. v. 6, n. 1, 2005, pp. 123-140.

