

ÉTICA E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE ALGUNS ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Adriano Rodrigues Ruiz*
Luzia Marta Bellini*

Resumo Ao longo deste texto, usamos a palavra *ética* para designar a reflexão sobre a legitimidade das relações afetivas, intelectuais e morais que se estabelecem com fins educacionais. Nesse percurso, identificamos a *percepção que temos do outro*, no processo educativo, como intimamente ligada à concepção epistemológica adotada. Tomamos, por referência, para nossa argumentação, a hipótese empirista e a hipótese construtivista piagetiana. Apontamos como compromisso maior, na perspectiva empirista, o controle do ambiente escolar para maximizar a transmissão de conhecimentos. Aqui *legitima-se a ação do adulto sobre a criança*. Na abordagem construtivista, o desafio maior é permitir que a criança supere o egocentrismo afetivo, moral e intelectual. Neste universo, legitimam-se os procedimentos que priorizam a *interação entre os iguais*.

Palavras-chaves: Ética; Educação; Orientação epistemológica; Ação sobre a criança; Interação entre iguais.

Abstract In this paper the word *ethics* is used to designate a reflection on the legitimacy of affective, intellectual and moral relationships established with educational purposes. *The perception of the other* was identified in the educational process as closely related to the adopted epistemological concept. The empiricist hypothesis and the Piagetian constructivistic hypothesis were taken as references for the discussion. Control of the school environment in order to maximize knowledge transference was pointed out to be the central commitment of the empiricist approach, thus *legitimizing the adult's action on the child*. In the constructivistic approach, the greatest challenge is to allow the child to overcome his/her affective, moral and intellectual egocentrism, thus legitimizing the procedures which emphasize *the interaction between equals*.

Descriptors: Ethic; Education; Epistemological orientation; Action on the child; Interaction between equals.

"Mas talvez a Ética seja uma ciência que desapareceu no mundo inteiro. Não importa, teremos que inventá-la outra vez." (Jorge Luis Borges)

Introdução

Em nossa reflexão sobre ética e educação, adotamos como fio condutor esta tese piagetiana: *o problema central da psicologia pedagógica é o que trata da ação de uns indivíduos sobre os outros*. Assim, usamos a palavra *ética* designando a reflexão sobre a legitimidade das relações intelectuais, afetivas e morais, que se estabelecem, com propósitos educacionais, entre pessoas.

Nesse trajeto, identificamos o *como percebemos o outro*, no processo educativo, com raízes solidamente presas às concepções epistemológicas. Decorrente

disso, entendemos que, para se falar em ética e educação, é indispensável a reflexão epistemológica, uma vez que a consideramos como o substrato do comportamento ético no universo educacional.

A percepção que temos do outro enquanto ser afetivo, epistêmico e moral gera costumes e práticas que se orientam por compromissos e geram novos caminhos. A partir dessa leitura, encaminhamos nossa reflexão sobre ética e educação abordando compromissos da instituição escolar.

* Professores da Universidade Estadual de Maringá

Nesse percurso, falaremos de compromissos éticos advindos de hipóteses epistemológicas divergentes:

- a crença em postulados empiristas nos orienta no sentido de atribuir ao ambiente o papel determinante na ação educativa, cabendo à escola um caráter essencialmente regulatório. O compromisso maior é a otimização da ação do meio sobre os indivíduos;
- a adoção de uma orientação construtivista permite à ação do sujeito epistêmico a posição de centralidade, atribuindo à vida escolar um caráter auto-regulatório. O compromisso maior passa a ser: favorecer o processo de desenvolvimento e, para isso, a criação de espaços de inter-ação entre iguais passa a ser o caminho.

Assim, neste texto, encaminharemos nossa reflexão sobre educação e ética, abordando compromissos da instituição escolar, procurando mostrar que orientações epistêmicas diversas conduzem a compromissos diferentes, até mesmo antagônicos. Podemos dizer, como exemplo de nossa afirmação, que a pergunta *educar para a competitividade ou para a solidariedade?* tem respostas diferentes se levarmos em conta o fazer escolar.

Que Compromissos tem o Fazer Escolar?

A instituição escola é concebida como o espaço privilegiado onde se trabalha com conhecimentos e valores e, através disso, prepara a inserção das pessoas na sociedade: todo seu fazer se orienta e se justifica em nome desse propósito. Subjacente a essa idéia, sempre está presente, explícita ou implicitamente, a forma como percebemos

a relação indivíduo/sociedade. Tal relação está, na verdade, intimamente ligada a uma outra: a de indivíduo/conhecimento.

Pensando em diferentes formas de *perceber o outro*, vamos desenvolver nossas reflexões focalizando dois modelos de sociedade: *sociedade regulatória* e *sociedade auto-regulatória*, cada uma delas comportando um ideal próprio de educação.

A Educação em uma Sociedade Regulatória

Identificamos como característica marcante do modelo regulatório a visão da sociedade como um *a priori*. A sociedade quando pensada como um *a priori* assume a forma que Piaget (1973, p. 167) chama de realismo totalitário. Nessa perspectiva, “o todo é um ‘ser’, que exerce suas coações, modifica os indivíduos (impõe-lhes sua lógica, etc.) e permanece pois heterogêneo às consciências individuais, tais como seriam independentemente de sua socialização”. Assim se caracteriza a sociedade como detentora de uma lógica anterior e superior à lógica dos indivíduos.

Uma sociedade pensada assim cria e eterniza mecanismos de regulação. Ela tem na preservação de um elenco de verdades “eternas” o segredo de sua sobrevivência. A sociedade regulatória tem em seu seio três grandes agências de divulgação de suas verdades: a família, a escola e a igreja. Em comum, elas têm o caráter ideológico. As ações educativas dessas instâncias se diferenciam mais no espaço do que no tempo. Falando do caráter regulatório da escola, Cruz (1978, p. 85) afirma:

A educação apresenta-se, antes de tudo e fundamentalmente, como um empreendimento coletivo de formação da criança, esse novo ser real que aparece, não domesticado, não sujeito, ignorante da situação, e, por isso,

desestabilizador. A criança é a interrogação permanente. E, por isso, torna-se necessário calá-la. Melhor, conduzi-la a falar a linguagem - o dizer - do sistema constituído.

A educação, concebida nessa dimensão, tem como objetivo central modelar as crianças para enquadrarem-se no universo social. Mannoni (1977, p. 26), citando Illich, diz: “as instituições criam certezas e, desde que sejam aceitas, eis o coração apaziguado, a imaginação acorrentada”. A estrutura de toda e qualquer instituição, continua Mannoni, tem por fim a *conservação* de um bem adquirido (cultural, social etc), para fins de *reprodução* da herança assim recebida. Na escola, a herança recebida são valores ligados à idéia de ser portadora da transmissão de conhecimentos, de manter a todo custo um “trabalho” sério, útil à sociedade etc. A forma de conceber a relação pedagógica é outra herança, esta sustentada, há séculos, em postulados epistemológicos empiristas.

Como se Concebe, nessa Perspectiva, a Relação Sujeito/Conhecimento?

Na perspectiva empirista, a experiência sensorial consiste na única fonte confiável de conhecimento. A afirmação de Locke (1978, p. 159) evidencia isso:

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias: como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e conhecimento? A isto respondo com uma palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.

Dentro dessa concepção epistemológica, o conhecimento se produz quando os dados

da experiência entram em contato com a sensibilidade do sujeito epistêmico. Podemos tirar de tal visão uma conseqüência fundamental: a existência de uma relação externa entre sujeito e objeto. Como reflexo disso, temos a redução do papel do sujeito epistêmico no trato do conhecimento. Becker (1993, p. 12), referindo-se ao enfoque empirista, afirma: “o conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social); portanto, o mundo do objeto é determinante do sujeito, e não o contrário.”

Na medida que se reduz o papel do sujeito epistêmico, maximiza-se o valor dos fatores ambientais. A chamada educação tecnicista é um profícuo exemplo disso: todo empenho é despendido no sentido de ampliar o controle sobre o ambiente escolar.

Que Compromissos Educacionais Derivam da Perspectiva Empirista?

Skinner (1970, p. 121) é o pensador que aponta de forma mais clara o grande compromisso da educação orientada pelo paradigma empirista:

A força de uma cultura é proporcional à sua capacidade de transmitir-se. Deve dividir aos seus novos membros um acúmulo de habilidades, conhecimentos e práticas éticas e sociais. Proposta que corresponde precisamente à educação.

Ao eleger a transmissão de conhecimentos como seu compromisso maior, a escola centra o seu fazer no ensino. Na perspectiva skinneriana, ensino é, simplesmente, “a disposição de contingências de reforço”. Neste contexto, ganha posição de centralidade o controle do ambiente, como vemos nesta afirmação do próprio Skinner (1973, p. 18):

O ambiente não apenas aguilhoa ou chicoteia, mas, seleciona. Sua função é semelhante à da seleção natural, embora numa escala de tempo bastante diferente; e pela mesma razão foi desprezado. Torna-se clara agora a importância de considerar o que o ambiente produz num organismo, não somente antes como depois de sua resposta. O comportamento é formado e mantido por suas conseqüências.

Pensando nessa perspectiva epistêmica, atribuímos ao contexto escolar poderes muito grandes, como, por exemplo, formar o *gênio*, o *santo*, o *sábio* etc. Essa crença no poder do ambiente, na formação do indivíduo, está na escola e em seu entorno. Cruz (1978, p. 94) manifesta essa preocupação ao colocar que atrás dessa concepção está um propósito de construir um homem absoluto, perfeito:

Com efeito, qual é o objetivo final do homem? O homem, diz-nos a filosofia pedagógica, não existe por existir, tem uma essência a realizar e desenvolver. O homem tem como objetivo central e único, chegar a ser-homem, o homem total e perfeito, o homem absoluto, o homem-deus, numa palavra, chegar a ser Deus.

Em termos poéticos, os versos de Fernando Pessoa, extraídos de seu poema *Poema em linha reta* traduzem a preocupação de Cruz:

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!
Não, são todos o ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse
que uma vez foi vil.

Ó príncipes, meus irmãos,
Arre, estou farto de semideus!
Onde é que há gente no mundo?

Se o controle do ambiente permite que façamos deuses, porque fazemos pessoas?

A idéia de que o ambiente determina o indivíduo acaba gerando aquilo que Lourenço (1995) chama de “educação para o sucesso” ou “educação para ser estrela”.

Por que Educar para Ser “Estrela”?

Pensando-se na sociedade como um *a priori*, cabe às instâncias regulatórias moldar pessoas para viverem o amanhã em consonância com os valores e as práticas de hoje. Como a sociedade de hoje é excludente, toma-se como objetivo, para a formação dos adultos do amanhã, a preparação de pessoas para conviverem com a prática da exclusão. Nessa perspectiva, surge como válida a dicotomia: ser *estrela* ou ser *excluído*; opta-se por educar para ser *estrela*, isto é, busca-se a preparação para uma competição que, aprofundando desigualdades, prima pela exclusão do *outro*.

Na defesa de uma ação educativa para formar *estrelas*, ecoa, na forma de “slogan” marcadamente ideológico, um sincretismo apocalíptico - com raízes na idéia biológica de seleção natural - expresso por “apenas os mais aptos sobreviverão.”

Como Educar para Ser Estrela?

Nessa perspectiva, o compromisso básico que os pais têm assumido é oferecer uma educação que permita aos filhos tornarem-se adultos competitivos e que sejam, de preferência, os melhores. A força de tal compromisso nos parece ser mais evidente, por razões óbvias, junto aos pais que são detentores de melhor poder aquisitivo. A busca das pré-escolas que oferecem alfabetização precoce é uma manifestação disso: abrevia-se a infância com o sonho da construção do competidor do futuro.

Percebendo a criança como uma *tabula rasa*, conforme assevera Locke, cabe então à escola tornar-se um “superambiente” com o propósito de formar o competidor do futuro. Com esse objetivo, deposita suas crenças no princípio da ordem e progresso, armando-se de estratégias, argumentos, conhecimentos e rituais muito antigos.

A hipótese de que a criança é uma *tabula rasa* legitima a idéia de uma escola preparada *a priori* para recebê-la e moldá-la. Com isso, atribuímos legitimidade para:

- a existência e *obediência cega* aos chamados *currículos escolares*, sob o argumento de que asseguram a *uniformidade* na formação dos alunos. Assim, exige-se que todos os alunos cumpram as mesmas tarefas, que pratiquem os mesmos rituais, que saibam as mesmas coisas, que pronunciem seus conhecimentos da mesma forma e assim por diante;

- os procedimentos que colocam a educação moral sempre amparada na doutrinação. Esta, via de regra, está sustentada em dicotomias da forma: bonito/feio, bem/mal, obediente/desobediente, entre outras;

- um discurso que fala muito da necessidade de as crianças tornarem-se adultos úteis à sociedade e, também, sobre o valor da obediência. Esse discurso, eminentemente ideológico, toma a idéia de individualidade como coincidente com a de individualismo, com o propósito de minimizar o respeito ao eu: isto implica na negação da dimensão psicológica do indivíduo.

Tomando como verdadeira a premissa o mundo do objeto é determinante do

sujeito, é difícil negar a legitimidade dessa forma de se fazer educação. Por isso mesmo, tomam-se como procedimentos eticamente recomendáveis, na ação do professor:

- ser altivo diante dos alunos e humilde diante dos chefes;

- exigir dos alunos comportamentos padronizados;

- ensinar muito;

- fazer da escola um ambiente de trabalho duro, onde os mais dedicados têm como pagamento boas notas, distinções, menções honrosas, etc.

- utilizar o tempo das crianças no cumprimento de rotinas que são autênticos exercícios de obediência, como, por exemplo, a formação de filas, escrever cabeçalho, entre outras tarefas mortalmente entediantes.

A forma empirista de *perceber o outro* legitima as relações dessa natureza que se estabelecem entre pessoas no ambiente escolar. Embora não ignorando os fundamentos dessa legitimidade, existem algumas interrogações que nos parecem oportunas. Apresentaremos duas delas:

A Educação Entendida como Processo Essencialmente Externo tem Obtido Êxito?

A escola quando pensada como um *a priori* não conhece fracassos: a possibilidade de fracasso está no aluno, na família ou no estrato social. Ela oferece o modelo do aluno bem sucedido e prescreve rotas para se alcançar o fim proposto, esse é

seu mister. Assim, a ação educativa, orientada pelo propósito de moldar pessoas, acaba encontrando elementos que permitem a criação de mecanismos de auto-absorção. Estas palavras de Cruz (1978, p. 93/94) soam como uma importante denúncia disso:

Se somos iguais, e mesmo que as estruturas sociais favoreçam o desenvolvimento cultural da criança dos estratos e classes dominantes, isso só significa que as crianças desfavorecidas o que têm a fazer é dobrar seus esforços, pois os progressos culturais, mesmo que difíceis, continuam possíveis. Acaso não é patente isso aos olhos de todos? Não vemos todos os dias homens vindos da ralé alcançarem-se a postos de chefia e decisão? Tais homens são o protótipo do que é preciso fazer. E se os outros não o são, é porque, ou não podem, por natureza, ou não querem, por preguiça e perversidade. Em qualquer dos casos, são eles os únicos responsáveis por tal situação.

Ao conceber *a priori* um modelo idealizado de aluno, que pode ser um “poço de virtudes” ou uma “estrela”, a escola tem fortalecido mecanismos de exclusão escolar e social. Um dos mais perversos está escondido sob o discurso da igualdade que, em realidade, é a busca da uniformidade através da negação da diversidade epistêmica, psicológica, social e cultural. No cotidiano escolar, esse mecanismo de exclusão encontra seu alimento:

- na obediência cega aos currículos, que estabelecem a *unicidade dos conhecimentos* a serem transmitidos;
- nos livros didáticos, que determinam a *unicidade da representação* desses conhecimentos;
- nos planejamentos escolares, que determinam a *unicidade temporal* para a aquisição dos conhecimentos;

- na crença de que a única via de acesso ao conhecimento é a recomendada pelo professor.

Nossa leitura de tal quadro é que educação, pensada como processo essencialmente externo, tem obtido êxito como instância reguladora, isto é, uniformizante. Sua ação tem sido legítima, aceitando-se como válida a premissa empirista de que *o meio é determinante do indivíduo*. Todavia, entendemos como oportuna a dúvida sobre a legitimidade da percepção que temos do *outro* enquanto ser intelectual, afetivo e moral.

Essa Educação abre Espaço para um Futuro Diferente do Presente?

A educação (e a sociedade) concebida assim tem caído no que alguns estudiosos chamam de determinismo situacional. Segundo Morin (sd, p. 27),

Este determinismo cultural é evidente em todos os pensamentos conformistas que obedecem aos princípios, normas, paradigmas standards dominantes (...) desde a primeira infância se forma no seio da família, depois na escola, e mais ainda: o imprinting existe e fabrica-se nas universidades.

Conceber a educação dessa maneira, não permite que vejamos de perto os perigos do futuro: *educamos hoje transmitindo conhecimentos e valores de ontem*. A percepção que a escola tem da criança, na visão empirista, legitima uma relação autoritária do professor sobre o aluno. Isso acaba legitimando também a opção e devoção pelas certezas. Estas belas palavras de Paulo Freire, proferidas em palestra realizada em Juazeiro-Ba, em 19-04-83, denunciam isso:

O autoritarismo revela, no fundo, um profundo medo de correr risco. Eu gostaria de dizer bem alto:

- que existir é arriscar-se. Não há possibilidade de existir sem correr risco;

- Não há possibilidade de criar sem correr risco. A criação é arriscada e, quando o ser se nega ao risco, ele se castra e já não cria.

Então, não é possível envelopar os filhos da gente, botar endereço em cima deles. Eles é que têm de descobrir, nos seus caminhares, o endereço aonde têm de ir. Criando e recriando as estradas”.

Na perspectiva empirista, o professor é poderoso: é a “despensa” e o distribuidor de cotas de conhecimentos e é também quem prescreve os caminhos do sucesso. Isso legitima sua autoridade na ação sobre os alunos: tal relação de autoridade sobre alguém, via de regra, transforma-se em autoritarismo. Disse Illich (In Mannoni, 1977, p. 61):

A escola é uma desvaliosa mestra em matéria de qualificações, porquanto ensina segundo um programa enciclopédico (...). São raras as pessoas capazes de transmitir uma qualificação, em virtude do valor que se atribui ao diploma de ensino. De fato, a maioria dos professores encarregados de ensinar as diversas artes e ofícios são menos inventivos, menos competentes e piores pedagogos que bons profissionais.

Parece-nos razoável afirmar nesse contexto que, percebendo o outro como determinado pelo meio, é legítimo admitirmos a inexistência de espaço para se pensar num futuro diferente do presente. O que nos parece intelectualmente saudável é duvidarmos dos fundamentos que legitimam a ação de uns sobre os outros.

A educação em uma sociedade auto-regulatória

Ao falarmos em sociedade auto-regulatória, estamos pensando numa

sociedade como concebida por Piaget, em seu livro *Estudos sociológicos*: a sociedade como sendo a soma das relações interindividuais e a lógica da sociedade sendo a própria lógica do indivíduo. A esse respeito Piaget (1976, p. 120) afirma:

(...) se a lógica se atém às coordenações gerais da ação elas são tão interindividuais como interiores ao indivíduo: e, efetivamente, analisando as operações intervenientes nas trocas cognitivas, encontramos as mesmas que nas construções individuais, de tal maneira que as primeiras são fonte das segundas e reciprocamente, permanecendo as duas indissociáveis a partir das suas raízes biológicas comuns.

Pensando assim, indivíduo/sociedade constituem uma relação que envolve dois sistemas abertos em contínua construção. Estabelece-se aí uma relação de trocas: o indivíduo se constrói na inter-ação com a sociedade, não através da ação da sociedade sobre ele.

Como se Concebe, nessa Perspectiva, a Relação Indivíduo/Conhecimento?

Na perspectiva construtivista, não existem conhecimentos que sejam simples registros de observações, sem uma estruturação devida à atividade do sujeito e também não existem estruturas cognitivas inatas: apenas o funcionamento da inteligência é hereditário.

Não sendo empirista e nem inatista, a hipótese piagetiana mostra um construtivismo com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas: geradas através da organização de ações sucessivas, exercidas sobre os objetos. Assim, o pensamento é uma forma de ação que não pára de diferenciar-se, organizar-se e aprimorar seu funcionamento durante todo seu desenvolvimento genético.

O indivíduo constrói conhecimentos atuando sobre a realidade circundante, construindo uma lógica de ação onde a abstração reflexiva está na base. Na visão piagetiana, entende-se por construir conhecimentos o processo pelo qual o sujeito melhora suas noções, aprimora a forma de explicar, isto é, o modo como ele se aproxima do chamado conhecimento científico.

Que Compromissos Educacionais Derivam da Perspectiva Construtivista?

Piaget (1977, p. 61) situa a educação como detentora de um amplo e complexo universo de compromissos:

(...) visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.

A educação, nessa reflexão, teria como compromisso maior: permitir que as pessoas fossem além do egocentrismo intelectual, afetivo e moral. Seria uma educação para o desenvolvimento, ao invés de educação para ser estrela. Lourenço (1995, p. 12) afirma:

(...) uma educação para o desenvolvimento evita os custos (psicológicos) em que incorre uma educação para se ser estrela, que parece invadir o mundo actual e que está em oposição à educação para a idéia de que há estrelas, planetas e cometas. Ou seja, uma educação para o sucesso e se ser estrela traz muitos custos, por mais que seus mentores lhe apregoem os ganhos.

Tomar a educação para o desenvolvimento é adentrar num universo

onde velhas certezas precisam ser deixadas de lado. O compromisso básico da escola deixaria de ser a transmissão de conhecimentos e passaria a ser: favorecer o desenvolvimento da inteligência, num contexto em que se entenda que a função da inteligência não é “copiar” e “reproduzir”, mas sim, compreender e inventar, isto é, criar estruturas estruturantes do real.

Num universo onde as velhas certezas estão alquebradas, temos contato com a nossa primeira lição: admitir que o meio não é determinante do indivíduo é admitir que não somos poderosos para colocar conhecimentos e valores nas “cabeças” das crianças. Disso se depreende que a idéia de educar para “poço de virtudes” deve ceder espaço ao educar para um universo onde existem estrelas, planetas e cometas. Em outras palavras, podemos abandonar os postulados que legitimam a busca da uniformidade e abraçar os desafios inerentes à diversidade.

Que Implicações Tem Isso?

As possibilidades de reconstruirmos a relação pedagógica se ampliam e podem se tornar qualitativamente superiores, se conseguirmos perceber o outro como alguém capaz de construir-se na interação com o mundo enquanto uma identidade afetiva/intelectual/moral autônoma. A legitimidade da ação educativa pode se construir num universo povoado de preocupações com a construção do eu de cada pessoa. Nessa perspectiva, lemos Freitag (1991, p. 70):

A teoria psicogenética de Piaget confirma a existência do indivíduo, não como um a priori, mas como resultado de uma gênese. Trata-se de um indivíduo ativo, que no final de sua psicogênese é cognitivamente competente (...). Finalmente, trata-se de um indivíduo

moralmente consciente, autônomo em seus julgamentos e responsável por seus atos (...).

Trata-se de um indivíduo que tem consciência de si ("eu"), distinguindo-se dos outros indivíduos ("eus").

A percepção do *outro* como um *eu competente* pode construir legitimidade ética para uma educação que privilegie o estabelecimento de relações de simetria, sustentadas na cooperação e na reciprocidade. Essa é a forma característica das *relações entre os iguais*. Devido a posição de centralidade atribuída à interação cooperativa, no cenário educacional, os atores principais devem ser os iguais, ou seja, o grupo de crianças. Piaget (1950, p. 24), falando da contribuição da autonomia para desenvolver a personalidade e o espírito de solidariedade, chama nossa atenção para isso: "(...) nada ensina tanto a humanização do juízo e a modéstia verdadeira como o contato cotidiano com os iguais, que exercita o falar franco e que faz adquirir o espírito de camaradagem."

Nessa perspectiva, o compromisso maior do educador seria zelar pela "qualidade" das interações, permitindo um salto qualitativo, saindo do patamar das relações regulatórias (fortemente assimétricas) para atingir relações auto-regulatórias (tipicamente simétricas), privilegiando, particularmente, as relações entre os iguais. Para isso, seria fundamental, por exemplo:

- considerar a autonomia (intelectual e moral) como meta prioritária da educação (os trabalhos de E. Ferreiro e Constance Kamii são belos exemplos disso);
- eliminar todas as formas de coação, abrindo espaço para os procedimentos cooperativos;

- eliminar o ritualismo, cedendo espaço para o fazer espontâneo das crianças;

- fazer do respeito ao direito de ser diferente uma prática normal;

- acreditar que existem estilos diferentes de conhecer, que há interesses diferentes e caminhos diversos para aprender;

- compreender que existem formas diferentes de se pronunciar um mesmo conhecimento.

Essa Educação Abre Espaço para um Futuro Diferente do Presente?

Uma frase marcante de Piaget (1964, p. 5) é esta:

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram, homens criativos, inventivos, descobridores.

Para fazer o novo e descobrir novas coisas, a educação precisa, além do campo da ciência, da tecnologia e das artes, invadir o mundo das relações intra e interpessoais, por exemplo, inventando e reinventando a cooperação e a solidariedade como valores maiores da sociedade.

Para saldarmos esse compromisso, entendemos ser necessária a ousadia de buscar uma formação permanente de professores e inventar uma escola que ainda não existe para atender alunos que existem. Isso implica em construirmos uma nova escola e nos reconstruirmos enquanto educadores. Mais do que nunca é tempo para pensar a educação dos educadores no sentido ético.

A forma construtivista de perceber o *outro*, por ser despida de autoritarismo, permite que tenhamos ousadia para nos

empenharmos nessa jornada e não temermos os perigos e as incertezas do futuro. Isso talvez possibilitasse:

- não limitarmos nossos alunos ao que nós conhecemos, pois eles nasceram em outra época. Isso só se torna possível se o "aprender a aprender" passar a ser a meta principal do trabalho com conhecimentos;
- que as sabedorias de vida fossem enriquecidas com novos conhecimentos, não simplesmente substituídas;
- que a felicidade dos alunos fosse uma meta fundamental: conhecimento e auto-conhecimento deveriam ganhar caráter de complementaridade;
- que falássemos da utilidade dos conhecimentos mas, acima de tudo, da beleza dos mesmos.

Algumas Conclusões

Fizemos considerações sobre a legitimidade de relações que se estabelecem no universo educacional, tomando por referência dois paradigmas significativamente diferentes: o mecanicista, com raízes no pensamento empirista, e o construtivista, sustentado na epistemologia genética de Jean Piaget.

Em nossa análise, pensamos evidenciar que práticas que se legitimam sob um paradigma regulatório e mecanicista são insustentáveis, quando sob outro paradigma. Isso, em sua essência, é devido à natureza das relações interpessoais que se produzem em consonância de *como percebemos o outro*. Se, em obediência aos postulados empiristas, o ato de educar se legitima por uma relação assimétrica do professor sobre o aluno, por outro lado, no universo

construtivista a legitimidade está em se buscar relações que tendam à simetria.

Tomemos, por exemplo, uma sala de aula, com as crianças dispostas em filas e o professor "discursando" sobre aritmética, na frente. Se considerarmos *o agir sobre os alunos* como eticamente legítimo, essa pode ser considerada como uma situação normal e, até, desejável. Porém, vista com "olhos" construtivistas, tal situação é eticamente inaceitável por privar as crianças da *interação co-operativa com os iguais*. Por que não aprender matemática com jogos em grupo? Por que evitar que as crianças pensem os problemas propostos, em matemática, e troquem suas idéias em termos de resoluções?

A escola que pauta sua ação no *agir sobre as crianças* professa sua crença no papel regulatório da educação e faz da disseminação da obediência seu postulado. De outro modo, colocar a *interação entre os iguais* como fundamento da ação educativa é fazer da autonomia moral e intelectual objetivos prioritários. Aqui vale lembrar que Piaget vincula a educação ao fazer humano, porém um fazer superior onde democracia, felicidade, autonomia e liberdade se combinam para uma sociedade auto-regulatória, avessa à submissão de um ao outro.

O comportamento ético, em educação, entendemos ter um caráter relativo; *a percepção que temos do outro* enquanto ser afetivo/intelectual/moral legítima ou nega a natureza dos vínculos que estabelecemos.

Referências Bibliográficas

- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cruz, A. O. (1978). *A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica*. Lisboa: Socicultor.

- Ferrari, O. (1986). *Borges em diálogo. Conversas de Jorge Luis Borges com Osvaldo Ferrari*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Freitag, B. (1991). *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Kamii, C. e DeVries, R. (1991). *Jogos em grupo*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- Lourenço, O. (1995). Família, Educação e desenvolvimento: Há estrelas, planetas e cometas! *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX (1), 3-20.
- Mannoni, M. (1977). *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Morin, E. (sd). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Pensadores, Os (Coleção). (1978). *Locke*. São Paulo: Abril Cultural.
- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1977). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Piaget, J. (1976). *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e os mecanismos comuns*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Piaget, J. & Heller, J. (1950). *La autonomia en la escuela*. Buenos Aires: Losada, S.A.
- Piaget, J. (1964). *Development and learning*. In: R. E. Riple, and V. N. Rockcastle, (Eds.), *School of Education*, Cornell University, Ithaca, (New York): Cornell University Press.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- Skinner, B. F. (1973). *O mito da liberdade*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.