

O “ser solidário” e a construção da Cultura de Paz

The “human solidarity” and the construction of culture of peace

Solange Martins Oliveira Magalhães

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás - Brasil
solufg@hotmail.com

Resumo

Neste trabalho discute-se a proposta da construção de uma Cultura de Paz via Educação para Paz, buscando compreender, prevenir e combater a violência, sobretudo no contexto escolar. Relaciona-se a essa discussão a proposta piagetiana de desenvolvimento do sujeito moralmente autônomo e sua necessidade racional de agir cooperativa e solidariamente, indicando-se que esse agir envolve a vivência de relações respeitadas e de reciprocidade que precisam ser ensinadas na escola. Favorecer o desenvolvimento do “ser solidário” mostra-se o “calcanhar de Aquiles” da educação, ou da escola, que pretende ser construtora de uma Cultura de Paz. Questiona-se a recomendação homogeneizante pela paz idealizada mediante a demanda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como uma forma de fomentar o debate sobre a violência, com vistas ao que se passa dentro e muito além da própria escola.

Palavras-chave: Cultura de Paz. Educação Escolar. Educação para Paz. Solidariedade.

Abstract

In this paper is discussed the proposal of building a Culture of Peace through Education for Peace project, as a way to understand, prevent and combat the violence, particularly in the school context. Relates to this discussion, the Piaget's theory on the moral development of the individual self and its rational necessity to act cooperatively and jointly, indicating that this action involves the experience of respectful relationships, reciprocity, that need to be taught in school. Encourage the development of “be supportive” shows the “Achilles heel” of education, or school, you want to be a builder of a Culture of Peace. We question the recommendations homogenizing peace idealized demanded by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), as a way to foster debate on violence, with a view to passing within and beyond the school itself.

Keywords: Culture of Peace. Education for Peace. School Education. Solidarity.

Cultura de Paz

Em meio às transformações sociais e históricas que influenciaram as condições de vida atual verifica-se, constantemente, o desejo de justiça, paz, tolerância e solidariedade entre as pessoas. Entretanto, de modo geral o que se presencia é a crescente sensação de perda de referências e valores que, associada ao aumento dos índices de violência constantemente exacerbado nos jornais e noticiários diários, ajuda a generalizar gradativamente a desesperança e a desconfiança entre as pessoas. Presencia-se o espanto que as abate diante do espetáculo da violência divulgado cotidianamente. Espanto que é associado ao desejo de segurança, melhoria das relações sociais, soluções para as várias formas de violência, possibilidade de convivência pacífica pautada em relações de tolerância e paz.

No entanto, o que se tem feito para promover um ambiente social capaz de lidar com seus dissensos e tensões?

É possível identificar no cotidiano ações que têm enriquecido e contribuído para naturalizar práticas sociais e morais que reforçam a violência, impedindo a compreensão e a expressão de complexas demandas que forjam esse fenômeno em suas múltiplas e atuais formas. Paradoxalmente, o número de enfrentamentos militares cresceu substancialmente no século XX. E mesmo sem considerar rebeliões curtas, golpes militares e genocídios, verifica-se que em todo o século XIX ocorreram 107 guerras; pelo mesmo critério, no século XX, até 1995, sem considerar as guerras mundiais, houve um total de 241 conflitos armados, das quais 166 eclodiram a partir de 1950. Nada menos que 70 países envolveram-se em guerras no período de 1994 a 1997!

Esses dados indicam que o fenômeno da violência desencadeia, na ordem dos sentimentos sociais, uma perturbação que outros fenômenos não poderiam facilmente provocar, e sua compreensão exige um movimento que transcende a dimensão social, histórica e subjetiva. Por exemplo, entender e traduzir o fenômeno da violência depende do contexto histórico e cultural em que ocorre, razão pela qual há uma diversidade de discursos, por vezes antagônicos, por vezes aliados, que procuram dar sentido à violência atual. Por isso, é possível compreender porque cada sociedade tem um modo de conceber sua própria violência, de atribuir-lhe maior ou menor gravidade e de definir quais ações podem ser implantadas no processo de intervenção, prevenção e combate.

Certo é que sob qualquer forma ou tipo o fenômeno da violência gera transtorno social. No caso da sociedade brasileira, percebe-se seu agravamento no tecido social, nas famílias e nas escolas, e isso deveria ser suficiente para que sua discussão ocupasse centralidade na agenda social. No entanto, segue-se sem solução, mas é possível exercitar a crítica ao perceber uma espécie de jogo social que envolve uma série de interesses velados que, no conjunto, procuram manter a crescente sensação de insegurança, retroalimentando uma indústria rentável da segurança. Para seu fortalecimento, exarceba-se a produção do medo da violência entre as pessoas, como dispositivo de mobilização e aprovação de medidas que acabam violando direitos em nome de discursos, de políticas de paz e de supostos enfrentamentos do fenômeno.

Como uma peça desse jogo perverso, a educação tem sido convocada a dar respostas à violência, o que também envolve interesses que se ligam à implantação de políticas públicas que acabam atribuindo à educação cada vez menos o sentido de bem comum – princípio que deveria ser incorruptível no atual estágio da democracia no país. Encaminha-se, assim, paulatinamente, o rompimento histórico com o sentido de construção do *ethos*, ou seja, do modo de ser e agir do homem por meio da ação intelectual e moral sobre / no mundo.

Mesmo que a escola possa ajudar no desenvolvimento do sentido ético e moral das pessoas, para que sejam capazes de estabelecer uma convivência social pautada no conceito de paz, este não representa a ausência de conflitos, mas sua resolução pacífica, dialogada e respeitosa. Nesse sentido, sabe-se que a escola tem importante papel na desnaturalização de práticas sociais e morais que autorizam (e até sustentam) o fenômeno da violência na sociedade brasileira, em suas múltiplas formas; entretanto, não se pode depositar somente na escola a centralidade de sua resolução, como tem sido divulgado recentemente, mesmo que ela constitua parte importante no processo de sua compreensão.

O que se percebe é o fato de a escola ser um dos elementos que compõem a totalidade do *habitus* da violência, mas, ao ser responsabilizada, esvazia-se da discussão o caráter sociopolítico para centraliza-la numa discussão particularizada, orientada nos sujeitos, no caráter individual. Esse movimento simplifica as causas do fenômeno da violência, dada a ausência de informação e construção de conhecimentos pelos próprios sujeitos educandos, cognitivamente e em pequenos grupos sociais. Aliás, no âmbito escolar tal movimento ajuda a configurar uma perspectiva extremamente negativa – a exacerbação do individualismo ao qual

todos estão sujeitos. O individualismo contribui com o fenômeno da violência ao anular a multiplicidade de fatores que confluem para seu incremento e sua manutenção.

Morin define que esse processo produz hipertrofia individualista; para ele, as atuais demandas da lógica neoliberal que visam apenas o desenvolvimento técnico-econômico, “[...] produz igualmente subdesenvolvimentos morais e psicológicos ligados à hipertrofia individualista” (MORIN, 2004, p.74). Complementando a análise, o autor esclarece que esse mesmo processo gera, dentre muitas outras coisas, a “(...) perda da solidariedade em relação ao outro, em função de um egocentrismo devastador.” Atinge-se a sociedade, a natureza, os lares, inclusive as escolas, que têm se mostrado, em muitos casos, mais preocupadas em formar indivíduos para o mercado de trabalho do que cidadãos cooperativos e solidários.

Não se pode responsabilizar a escola ou a ausência da educação como culpadas de todos os problemas que advêm do aumento dos índices de violência ou das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, ou de processos de desfiliação social e de violação de vários direitos. Morin (2004) posiciona-se contrariamente à posição que culpabiliza a escola pelos atuais problemas sociais; propõe que se repense a escola como instituição essencial para o desenvolvimento de consciências morais, para a formação de “cabeças bem-feitas” que estimulem ações diferenciadas na organização social, que priorizem a ressignificação da construção de uma Cultura de Paz (PIAGET, 1994; 1998; DE LA TAILLE, 1992; 1996; 2001; 2010; MACEDO, 1996).

Diz-se ressignificação porque a proposta inicial de estruturação de uma Cultura de Paz é fruto das recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (1998), via fomento da Organização das Nações Unidas - ONU (1999a; 1999b). Iniciativa que desde seu início inseriu-se num quadro complexo de relações de poder que impõe refletir sobre as influências que subjazem às suas concepções e diretrizes. Mesmo que não sejam objeto de análise deste texto, destaquem-se os comentários de Evangelista (2003) sobre a Unesco e sua atuação. A autora considera que nessa instituição existe uma relação de forças extremamente contraditórias que desde a sua origem é mais complexa que suas próprias intenções e controversa em seus próprios fins. Ela é o resultado de um momento específico da sociedade ocidental e “[...] se estrutura na dinâmica contraditória de um processo de ocidentalização, realizando-se num jogo

de forças que une e opõe nações, povos, gentes; formas de organização social; Estado, empresas privadas e organizações não-governamentais.” (EVANGELISTA, 2003, p. 56)

Entende-se que, se de um lado a Unesco revela-se articulada à racionalidade cujos princípios e métodos estão ligados às leis de mercado, estabelecendo intrincada relação com os interesses do capital e as diretrizes dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, de outro surge como órgão supranacional de integração cultural e política, abrindo espaços para o debate sobre a universalização da educação. Mesmo diante de forças contraditórias que a conduzem, é necessário respeitar o fato de que a Unesco ocupa, na atualidade, centralidade determinante no planejamento e no desenvolvimento da educação. No jogo de forças em que está inserida, há múltiplas falas que consagram seu caráter cosmopolita e ideológico que, aliás, fazem com que a Unesco coloque em questão as condições de construção e realização da hegemonia. (IANNI, 1997)

Sob esse aspecto, dialeticamente pode-se considerá-la, em alguma medida, como espaço de conflitos, de abertura do diálogo sobre o sentido e tipo de formação das escolas atuais. Nesse mesmo quadro residem as possibilidades e os limites da Unesco em relação ao ensejo de inventar a educação para uma finalidade humana, mais que econômica. É nesse sentido que a questão da Cultura de Paz coordenada pela Unesco, quando compreendida a partir de uma perspectiva histórico-política e social, pode ajudar a superar a ideia de que o processo educativo deve contribuir com a construção de uma suposta paz social idealizada, conforme disposto em vários documentos desse organismo. Entende-se que essa construção passa necessariamente pela educação para paz. Essa é outra aspiração, mas bem se sabe que não há como seguir um receituário de programas universais dirigidos a todos os países, como se as realidades socioculturais fossem homogêneas. Esse movimento, de certo modo, enviesa politicamente uma questão que é bem mais complexa do que o proposto pela Unesco. Com cautela, é necessário considerar que seu discurso tem anunciado o propósito de fazer uma abordagem ampla da educação, considerando suas múltiplas mediações na sociedade, reafirmando-se cada vez mais como parâmetro para a educação escolar.

Esse entendimento gera uma série de reflexões e debates comprometidos com o saber e com a cultura (CORBINIANO, 2012). À educação cabe recriá-los, o que reafirma sua natureza política, vinculada à sociedade e às suas necessidades concernentes ao bem comum.

Educação para paz: meios para a construção de uma Cultura de Paz

A Educação para Paz tem sido discutida, proposta e analisada por vários autores (JARES, 1999; GUIMARÃES, 2002; 2004; 2005). Ela se baseia em princípios que garantem a dignidade humana, levando em conta o respeito às diferenças, a superação das situações de exclusão, a solidariedade entre os povos e o diálogo como instrumento de negociação. Tem a paz não como meta, mas como um fim utópico, senão um processo, algo que se pretende alcançar e construir. A paz, em síntese, também não é o contrário da guerra, mas a ausência de violência estrutural, um estado de coisas que favorece a resolução pacífica de conflitos, a paz entre as pessoas e do ser humano consigo mesmo e com a natureza.

Para se pensar a estruturação de uma Educação para Paz entende-se que a violência favorece conflitos nos quais as pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, ou afirmam valores antagônicos, ou têm interesses divergentes que, em essência, denotam incompatibilidades e provocam choques de interesses entre pessoas e grupos, envolvendo tanto questões estruturais quanto pessoais. Em síntese, pensar a paz pressupõe pensar também uma educação comprometida com a promoção do diálogo e da cooperação; com o pleno reconhecimento e a promoção de todos os direitos e liberdades fundamentais; com o compromisso de solução pacífica dos conflitos; com a materialização do esforço para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e a proteção do meio ambiente para as gerações presentes e futuras; com o respeito e o fomento da igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens, e, igualmente, o respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação. Essa educação manifesta adesão aos princípios de democracia, liberdade, justiça, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo e diversidade cultural, gerando entendimento e diálogo em todos os níveis da sociedade para, assim, favorecer a paz social.

Em princípio, a ideia dominante, no campo educacional, para uma cultura e educação de paz é que os valores prioritários sejam a justiça e a igualdade. Isso quer dizer que quando em educação para a paz se fala de justiça como valor prioritário, como objetivo a conseguir por determinadas pessoas ou coletividades, refere-se a situações em que existe uma relação assimétrica de desigualdade. Em que pese o aspecto utópico e ideológico da proposta de uma educação para a paz,

compartilha-se das orientações próprias da não-violência política. Já o conceito de justiça significa algo mais que “[...] virtude que inclina a dar a cada um o que lhe pertence” (JESUS, 2003, p. 110), pois não haverá justiça se não se compensar a diferença. Isto é, enquanto houver assimetrias nas relações sociais as necessidades das pessoas ou coletividades desfavorecidas serão maiores.

Esse entendimento foi gerado em um momento crucial, quando a sociedade se encontrava em busca de novas concepções sociais e educacionais tendentes a assegurar ações que agregassem a ética e a moral ao cotidiano social, familiar e educacional. Caberia, pois, à Educação para Paz e, conseqüentemente, à escola, a função de formar sujeitos capazes de consensos para a paz, de agir de forma não violenta, de abolir preconceitos e estereótipos, de instrumentalizar a resolução de conflitos sem o recurso da violência, de diminuir o potencial de agressão, de criar aversão a todas as formas de violência, de instituir uma atitude crítica frente à atual cultura da violência e a suas formas de manutenção e controle. Reforce-se que a formação desse sujeito envolve o desenvolvimento de uma “moral da reciprocidade” que possa ajudar no progresso da afeição mútua e espontânea entre as pessoas e que, além de ajudar na futura construção de imagens positivas de si, motivará atitudes de generosidade como objeto de maior investimento afetivo. A escola, que também é promotora desse desenvolvimento, influencia nas escolhas que definirão o tipo de pessoa que o sujeito virá a ser e o tipo de mundo (*ethos*) que ele ajudará a criar.

Um exemplo interessante dessa condição formadora foi reforçado no século XX em Dez propostas para a educação para a paz (SÁEZ, 2006), cuja estrutura pedagógica pautava-se no princípio da não-violência, caracterizada pelos seguintes elementos: a) socialização regulada pelos valores que estimulam a mudança social e pessoal; b) superação da educação tradicional, bancária; c) estímulo à capacidade crítica, ao auto-desenvolvimento e à harmonia pessoal dos alunos; d) luta contra a violência simbólica, estrutural; e) aprendizagem da resolução de conflitos de forma não-violenta; f) criação de uma nova sensibilidade ética, sentimento empático que favoreça a compreensão e a aceitação do outro; g) incentivo à participação, cooperação, tolerância, solidariedade e demais valores vividos no cotidiano, bem como a partir de exemplos. A articulação desses elementos inclui dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade, e também princípios éticos, superando a proposta inicial da Unesco.

Parece bem interessante a ideia que a escola pode ajudar no desenvolvimento moral das crianças, esperança que tem sido fortalecida no século XXI, no qual, gradativamente, foi-se entendendo que a Cultura de Paz requer dos sujeitos o envolvimento e a disponibilidade de desenvolver e praticar valores em favor da paz, valores que permitam gerar atitudes que modifiquem as relações interpessoais no contexto da escola, o que poderá sustentar a ruptura com os condicionantes (objetivos e subjetivos) do fenômeno da violência.

Portanto, parte-se do pressuposto de que a educação se faz importante na resolução do complexo fenômeno da violência, que tem na proposta de uma educação para a paz as diretrizes de um novo fazer pedagógico que exige a autonomia dos sujeitos; estimula o princípio da liberdade de conduta e do bem comum; incentiva a tomada consciente de decisões respeitadora de regras e valores como a tolerância e a solidariedade. Esse entendimento redimensiona a importância do desenvolvimento da consciência moral na construção de uma Cultura de Paz.

Desenvolvimento da consciência moral: alicerce de uma Cultura de Paz

Na obra *O julgamento moral na criança*, Piaget (1994) apresenta um extenso estudo que mostra que o desenvolvimento moral ocorre a partir de um forte paralelismo entre o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e moral, aspectos complementares de toda a conduta humana. O autor afirma que os afetos e a inteligência são duas categorias inseparáveis, pois não há conduta sem estrutura cognitiva, e também não há conduta sem uma energia que a move. Portanto, seria da afetividade que surgem os valores, e esses representam a motivação da ação e também o investimento afetivo que o sujeito realiza nas trocas interpessoais, o que se traduz na valorização das outras pessoas, de si próprio e das ações realizadas cotidianamente no social.

A concepção piagetiana centraliza na reciprocidade a fonte de constituição e conservação dos valores, mas tal conservação só se estabelecerá pelas trocas afetivas que a criança estabelece. A princípio, pelo respeito unilateral característico que se devota aos pais e aos outros adultos, depois, pela reciprocidade, só conseguida nas relações em que o respeito for mútuo. Essa reciprocidade, compreendida como a capacidade de reconhecer e respeitar o ponto de vista do outro, não

surge repentinamente na vida dos sujeitos, é uma conquista operatória, firmada por instrumentos cognitivos capazes de descentrarem os sujeitos de seus próprios pontos de vista. Piaget (1994; 1998) distinguiu quatro estágios desse desenvolvimento, denominando-os “estágios do afeto”:

ESTÁGIO	FAIXA ETÁRIA APROXIMADA
Inteligência sensório-motora	até 2 anos de idade
Inteligência simbólica ou pré-operatória	de 2 a 7, 8 anos
Inteligência operatória concreta	de 7, 8 anos a 11, 12 anos
Inteligência operatória formal	a partir de 12 anos

No primeiro estágio têm-se reflexos afetivos ou emoções primárias extremamente ligadas ao sistema fisiológico do bebê. Acompanhando o desenvolvimento das estruturas cognitivas, definem-se os afetos perceptivos ligados a uma inteligência sensório-motora, que dependem da própria ação da criança para motivar sensações de agradável ou desagradável. Esse nível inicial de afetividade apresenta-se ligado ao egocentrismo, condição da criança pequena que, nessa fase da vida, interessa-se apenas por seu corpo e pelos resultados de seus próprios movimentos.

Num segundo estágio, a conquista do esquema de objeto permanente pela criança torna-se um componente “[...] básico para a construção das noções de espaço, tempo e causalidade” (FERREIRA, 1994, p. 35), a partir do qual a criança começa a projetar suas experiências para outros objetos, o que também significa que os sentimentos que projeta se diferenciam e se multiplicam. Ela experimenta alegrias e tristezas ligadas ao sucesso ou fracasso de suas próprias ações sobre objetos exteriores, sobre si mesmo, gerando sentimentos de simpatias e antipatias.

No terceiro estágio consolida-se a função simbólica ou capacidade de representação, o que permite à criança uma significativa evolução, não só em questões de estruturas cognitivas que a ajudam a interiorizar as ações no pensamento, mas também quanto às questões afetivas. Gradativamente, os afetos da criança mostram-se ligados a sentimentos interindividuais, baseados em juízos de valores (pois afetivos) que farão surgir sentimentos de superioridade e inferioridade, que se desenvolvem sempre relacionados às comparações com outras pessoas. Esses sentimentos estão próximos aos sentimentos morais e ajudam a criança a conservar valores, graças ao aparecimento da vontade, mesmo que esses valores

ocorram, num momento inicial, em função da subordinação da criança à autoridade adulta, o que a ajuda a desenvolver os primeiros sentimentos morais que se ligam a uma regra recebida.

O desenvolvimento da moralidade, conforme Piaget (1994), liga-se a uma nova maneira de perceber, conviver e respeitar o outro, e constitui simultaneamente a personalidade da criança por ajudá-la a fazer uma síntese superior de sua vida afetiva, ao mesmo tempo em que também permite regular todos os seus valores. Novamente configura-se o estreito paralelismo entre cognição e sentimentos e, mais amplamente, à própria vida afetiva dos sujeitos. O desenvolvimento da moralidade vai desde a heteronomia, quando o controle e o julgamento das ações estão no outro, até o desenvolvimento da autonomia moral, condição em que o sujeito já internalizou as regras morais e age de acordo com essa situação, independentemente de um controle externo, o que também é característico das relações afetivas. Nesse processo, a ação educativa adequada deve inserir a criança num meio de iguais, onde ocorra a cooperação, a reciprocidade, mais do que a coerção e o respeito unilateral. O processo educativo ajuda na passagem da heteronomia à autonomia moral, o que também conduz ao desenvolvimento da consciência moral.

A evolução da consciência moral, por sua vez, está diretamente relacionada com a compreensão dos jogos de regra (PIAGET, 1994), toda moralidade tem regras estabelecidas, assim como o jogo, atendendo, portanto, ao mesmo princípio. As regras dos jogos, ao serem criadas com a participação efetiva das crianças, são fáceis de serem respeitadas, além de as crianças o fazerem com consciência. Dessa forma, para que a criança possa iniciar a compreensão das regras do jogo, é necessário que ela seja capaz de operar a descentração, ou seja, sair do estágio egocêntrico do desenvolvimento, do seu próprio ponto de vista, para coordenar suas ações com as dos outros. Essa operação mental ajuda a criança a entender, posteriormente, o conjunto de regras estabelecidas no jogo social e as regras do jogo de contratos estabelecidos com outras pessoas.

Por isso, há que fortalecer a crítica aos educadores que têm prazer em punir e em usar sua autoridade para "moldar" a vontade da criança, pretendendo, com isso, ensinar comportamentos, inclusive morais. Nas interações sociais em que predomina o respeito unilateral haverá heteronomia, pois a autonomia só se desenvolve com experiências de reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de

tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994; 1998). Piaget lembra que quando as crianças estão sujeitas aos processos de intervenção e de coação adulta, instauram-se processos que irão favorecer a consolidação ou do medo ou do amor na criança.

Seria, então, da aurora ao decorrer do desenvolvimento humano que se encontra a necessidade de afeição recíproca; se essa necessidade for suprida, têm-se os elementos que ajudarão a criança a compor a consciência moral da reciprocidade, manifestada na afeição mútua espontânea motivadora de atitudes de generosidade, não orientadas pela obediência, por isso mesmo mais atraentes e objeto de maior investimento afetivo. Portanto, em seu desenvolvimento as crianças passam de um estágio de anomia – ausência total de regras –, depois pela heteronomia ou moral sem contratos, para alcançarem a autonomia ou moral contratual. Isso acontece porque as crianças pequenas não têm como decidir, em sua curta existência, o que podem ou não fazer. É possível observar que elas terão, em relação aos adultos, um respeito característico dessa fase – respeito unilateral. Isso ocorre porque como o adulto é supostamente quem sabe tudo, pressupõe-se uma relação de poder de um sobre o outro.

O próximo passo no desenvolvimento moral é a evolução para outro tipo de respeito, no qual as regras deixam de ser interiorizadas para serem legitimadas. Trata-se de um momento importante, sobretudo quando se pensa na implantação de um projeto de Educação para Paz em que as crianças passam a respeitar as regras não mais porque o adulto mandou, mas por terem participado na elaboração de seu contrato.

Ao final do que Piaget (2000) nomeou de estágio do egocentrismo, mais ou menos aos sete anos de idade, a criança apresenta um pensamento capaz de justapor-se a outro, o que também implica na conquista da reversibilidade cognitiva, condição necessária para o estabelecimento das regras do jogo, como explicado acima, e muito mais da própria reciprocidade. Se há reciprocidade, significa que a criança está próxima do desenvolvimento da autonomia, ela já não pensa utilizando um objeto exterior a ela (sob as ordens do adulto), mas utiliza-se de um instrumento psicológico interno que vai além da interiorização porque a ela se legitima, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio.

Um aspecto importante a ser compreendido pela própria criança nesse momento do desenvolvimento é que autonomia não é coerência entre obediência e respeito, pois pode-se obedecer sem respeitar. Quando a criança ainda

está na fase da obediência heterônoma, ela pode ser obediente às regras, mas, em compensação, destitui delas o valor do sagrado porque apenas interiorizou respeito a um sistema, sem legitimá-lo. Quando a autoridade do adulto emana na criança o respeito a ele antes da regra, tem-se o respeito unilateral que representa a moral heterônoma, exterior à consciência da criança, o que não lhe permite compreender o porquê das regras. A criança apenas as aceita como absolutas, imutáveis, impostas pelo mundo adulto. Por outro lado, na obediência autônoma, a criança visualiza a perspectiva do outro, podendo legitimar um sistema de valores, o que torna as regras, para ela, sagradas. Esse processo institui uma nova forma de respeito – o mútuo. Conclui-se que as regras (ou a lei) não são a origem do respeito: é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas adquiram força de “lei” na consciência daquele que respeita. O respeito é a origem da lei e a moral está no respeito. (PIAGET, 1994)

O respeito mútuo baseia-se nas relações de reciprocidade, o que significa dizer que a criança que adentra a este estágio do respeito experimenta a necessidade de ser respeitada e manifesta, ao mesmo tempo, a necessidade de respeitar o outro. As relações de reciprocidade fazem com que as diferenças entre a criança e o adulto desapareçam, dando oportunidade para ações cooperativas, como forma de equilíbrio nas interações que se estabelecem entre a criança, os adultos e o mundo. Para que a criança chegue ao nível das relações recíprocas ou da consolidação da evolução dos juízos morais, ela passa por dois estágios, ou critérios: o critério da gravidade, relacionado aos danos objetivos das ações, e o critério da intenção, que indica pensamentos mais próximos à autonomia. O critério da gravidade define a responsabilidade objetiva: um crime, por exemplo, seria tanto mais grave e mais merecedor de castigo quanto maior fosse o dano material; já o critério da intenção ancora o princípio da justiça, que por sua vez atende a dois novos critérios: os da igualdade e da isonomia (PIAGET, 1994). A novidade nessa linha evolutiva é o aparecimento do princípio de justiça. Na verdade, trata-se de dois princípios: o primeiro nível está relacionado à justiça retributiva que se caracteriza pela retribuição em função das razões dos atos, e a segunda, a justiça distributiva, tem como característica mais marcante a igualdade.

Então, pedagogicamente é preciso compreender que na obediência heterônoma não há pensamento de justiça pelo critério da igualdade/equidade, mas apenas pela autoridade (que nunca poderá ser fonte de justiça). Na autonomia, ao contrário, o contrato coletivo produz a igualdade entre os que o estabelecem, e

quando o adulto pratica a reciprocidade com a criança, minimizando seu poder de decisão e demonstrando-o com exemplos (não apenas palavras), poderá favorecer o desenvolvimento de critérios de justiça mais elevados como a equidade¹. No registro pedagógico a ênfase deve ser dada à condição da afetividade, reafirmando que a aprendizagem de valores tende a ser mais afetiva do que racional, o que justifica a ideia de que o sujeito virtuoso passa a sentir o que o outro sente, fazendo aflorar em si mesmo um sentimento que o levará a agir generosa ou amorosamente, portanto, muito mais perto de uma atitude solidária.

Até aqui, foi possível compreender que a fonte de constituição e conservação dos valores são as relações de reciprocidade que se dão no processo de reconhecimento do outro. O equilíbrio só acontecerá pelas trocas cognitivas e afetivas que a criança realiza em sua vida com os outros. A reciprocidade e a conservação de valores são frutos, portanto, de um longo processo que pressupõe o respeito mútuo e minimização do poder de uns sobre os outros, assim favorecendo relações de cooperação, pressuposto de uma Educação para Paz. Esse entendimento estabelece uma nova lógica de relação, na qual cada um (ser) é acrescido do outro, levando a criança (a pessoa) a atingir o juízo virtuoso ou o juízo moral.

O “ser solidário”: aprendendo na interlocução com a escola o agir solidário e cooperativo

Pensar o agir solidário como objeto de interseção entre os domínios morais, cognitivos e afetivos e a escola leva a algumas constatações. Conforme a teoria piagetiana, esse agir permanece ligado a um sistema conceitual de regras estabelecidas, legitimado nos sujeitos quando há trocas recíprocas, isto é, haverá reciprocidade quando houver compreensão.

Não se está afirmando que a ação solidária e a manifestação da cooperação e da solidariedade nos sujeitos é o resultado de uma relação de causa e efeito, linear; afirma-se apenas que ela não pode ser imposta ao sujeito e muito menos ser pré-regulada por um comando exterior, conforme já discutido com o auxílio de Piaget (1994; 1998; 2000). O agir solidário não se atém a critérios de obediência cega às regras e às autoridades porque a lei que o rege é fruto da cooperação, somente estabelecida nas relações de reciprocidade, portanto, está acima do dever e do direito, é regida pelo desejo (da própria criança) de contribuir.

Isso tira das mãos da sociedade as possibilidades do comando da ação solidária e remete-as de volta à socialização, à Educação, como condição que inspira ações pedagógicas que promovam, no sujeito em vias de autoformação, o desenvolvimento do sujeito autogovernado, num processo que exige o viver cotidiano enquanto fonte de experiências morais e valorativas. Pode-se afirmar que nem a autonomia da pessoa que pressupõe o pleno desenvolvimento moral nem a reciprocidade que evoca o respeito pelos direitos e pelas liberdades de si e de outrem poderá desenvolver uma atmosfera solidária entre as pessoas, pois essa reclama imperiosamente que o sujeito tenha a experiência vivida para que ocorra a própria formação, cognitiva e emocional, do despertar solidário. (PIAGET, 2000)

Assim, a construção de uma Cultura de Paz requer desenvolvimento moral e este se relaciona com afeto e com uma prática interativa livre, contratual, que se concretiza no momento em que o sujeito passa a sentir o que o outro sente. Só assim pode aflorar em si um sentimento que o levará a agir, quer generosamente, amorosamente ou solidariamente. Essa perspectiva abre espaço importante para atuação da escola, cujo objetivo é a construção de uma Cultura de Paz.

Parece que liberdade é a palavra da ordem (GONÇALVES; BRUNO, 2010). No campo do desenvolvimento moral institui-se o primado do dom, uma vez que, como se viu, as regras (ou a lei) não são a origem do respeito, mas é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas adquiram a força de lei na consciência daquele que a respeita. Se o respeito é a origem da lei, uma reciprocidade imposta de forma autoritária pode gerar obediência, mas nunca respeito e jamais práticas cooperativas e solidárias. Essa afirmação é confirmada com Piaget (1994), na medida em que, segundo o autor, existem dois tipos de solidariedade aliados à evolução do pensamento heterônomo para o autônomo: solidariedade externa e solidariedade interna. A solidariedade externa caracteriza-se pelo pensamento pré-lógico, que impossibilita o sujeito de operar mentalmente, de pensar sobre hipóteses e de inferir que o pensamento do outro possa ser diferente do seu; essa forma de pensamento (heterônomo), portanto, obriga a criança a apresentar solidariedade limitada à obediência ao adulto. Por outro lado, a solidariedade interna, ideal, buscada pela Educação para a Paz e necessária para a construção de uma Cultura de Paz, se atém à lei como produto da própria colaboração da criança que a incorpora ao seu sistema de significações. Ela passa a ser capaz de pensar com controle recíproco em suas discussões e a regular sua carga

afetiva a ponto de compreender o ponto de vista do outro e a agir acima da ordem do dever e do direito, pelo desejo de contribuir. Assim, é possível dizer que as crianças (futuramente adultos) estão sendo amigas, compreensivas, tolerantes e solidárias, o que garante a ação solidária nas mãos daquele que se propõe, não pela obediência, mas por suas disposições (DE LA TAILLE, 1992, 1996, 2001, 2010; MACEDO, 1996). Do ponto de vista pedagógico, esse entendimento pode orientar um novo fazer educativo que busque favorecer a formação de pessoas virtuosas, especialmente solidárias, construtoras de uma Cultura de Paz.

Longe de receitas, apenas tentando sistematizar uma síntese para esta reflexão, pode-se destacar que o desenvolvimento do agir solidário e cooperativo tem sua interlocução com a escola quando a mesma: 1) “[...] trabalha o lado afetivo do desenvolvimento, sobretudo da moral [...]”, ajudando a criança a construir estruturas de razão (pensar sobre agir solidário), numa proposta de ajuda mútua; 2) “[...] promove a experiência solidária [...]” enquanto alternativa à disciplina e aos limites; 3) “favorece atividades de cooperação” entre as crianças por meio de jogos e atividades que sejam sempre desenvolvidas em grupo. Os jogos e atividades são indispensáveis para que a criança tenha oportunidade de confrontar o seu ponto de vista com o de seus colegas, e ainda: as atividades cooperativas favorecem a passagem do pensamento egocêntrico para o pensamento operatório e também a passagem da imitação involuntária para a imitação refletida. É a cooperação que ajuda a criança a distinguir um mecanismo psicológico necessário para as atividades cotidianas, isto é, a reciprocidade; 4) “promove trabalhos entre os pares ou em grupo” para que haja a troca entre iguais. A contraposição de argumentos entre as crianças exerce grande influência na evolução cognitiva e moral dos sujeitos. Por outro lado, entre pares há uma certa tendência natural das crianças em agir virtuosamente, elas mostram-se muito mais solidárias entre elas; 5) “promove o elogio apreciativo e escuta sensível e atenciosa”, atitude necessária e adequada, na qual a criança precisa saber se seu comportamento é desejável ou não, se pode falar e ser ouvida; 6) “promove diálogo aberto e afetivo” - é necessário que as crianças expressem o que sentem, especialmente em situações de agressão física, pois o agredido precisa expressar o que sentiu em

relação ao que a outra criança lhe fez; 7) “proporciona conteúdos” que relacionam direitos humanos, valores e inclusão; que promovem a tolerância e a aceitação dos diferentes pontos de vista (JESUS, 2003; GUIMARAES, 2005; PANASIEWICZ et al., 2012). Depreende-se que é papel da educação para a paz, portanto, da escola, ajudar na conquista de uma autonomia intelectual e moral suficiente, permitindo o exercício de um pensamento livre, o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de resistir às múltiplas pressões do meio, além de contribuir para a afirmação de uma atitude social de reciprocidade, suscetível de ser generalizada por etapas progressivas, desde as relações elementares da criança pequena com seus colegas até as relações entre grupos sociais cada vez mais amplos.

Como disse Piaget (1998), a solidariedade não se decreta e nem se institucionaliza, mas ela pode ser vivida, convivida, ensinada e aprendida (BRANDÃO, 2004). Nessa mesma linha de raciocínio, o jovem Piaget (1994) foi brilhante quando indicou o estudo transdisciplinar da liberdade, da solidariedade e da cooperação como maneira de encontrar a paz universal. Esta passa pela formação do sujeito autônomo, capaz da prática do bem comum, capaz de reestruturar o *ethos* de consensos para a paz, agir de forma não violenta, abolir preconceitos e estereótipos, instrumentalizar a resolução não-violenta de conflitos, diminuir o potencial de agressão e criar uma atitude crítica diante da atual cultura da violência.

Se formar esse sujeito autônomo mostra-se o “calcanhar de Aquiles” na construção de uma Cultura de Paz na e pela escola, isso não se resolverá a partir de receitas preestabelecidas e homogeneizantes advindas da Unesco. Em tese, a consolidação de Cultura de Paz passa pela articulação transdisciplinar de vários campos do saber, como é o caso das contribuições da psicologia e do desenvolvimento da moralidade. Ao final, a interlocução ajuda na reflexão e na produção de campos interessantes de debate sobre a violência escolar, com vistas ao que passa dentro e muito além da própria escola.

Nota

- 1 Equidade, em Piaget, significa o estabelecimento de uma relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação real de cada indivíduo. (PIAGET, 1994)

Referências

- BRANDÃO, C. R. *Contribuições ao artigo*. São Paulo: Campinas, 2004.
- CARNEIRO, M. E. A. Educação e cidadania: a formação humanista da juventude nos Projetos Político Pedagógicos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 399-431, abr./jun., 2012.
- CORBINIANO, S. M. A. A formação nos horizontes. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 569-582, set./dez., 2012.
- DE LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. N: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, jul. 2001.
- _____. Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, p. 105-114, 2010.
- EVANGELISTA, E. G. dos S. *A Unesco e o mundo da cultura*. Goiânia: Editora UFG, 2003.
- FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender*. Brasília, DF: Coordenação Nacional Para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1993.
- GUIMARÃES, M. R. *A Educação para a Paz na Crise da Metafísica: Sentidos, Tensões e Dilemas. Tese* (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.
- _____. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: Educas, 2005.
- _____. *Aprender a Educar para a Paz – Curso de Educação para a Paz*. Apostila editada pela ONG Educadores para a Paz. Porto Alegre, 2004.
- IANNI, O. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. E. *Desafios da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- JESUS, R. de C. D. P. *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.
- MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.
- ONU. *Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz*. Assembléia Geral de 15 de dezembro de 1978, nº 33/73. (Original: Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz -tradução da autora). Disponible em www.onu.org) Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (traducido por la autora), 1999a.

ONU. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (tradução da autora). (Home page www.unu.org), 1999b.

PANASIEWICZ, R.; BAPTISTA, P. A. N.; BRAGA, A. de S.; CARNEIRO, M. E. A. Educação e cidadania: a formação humanista da juventude nos Projetos Político Pedagógicos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 399-431, abr./jun. 2012.

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

_____. *A representação do mundo da criança*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

SÁEZ, P. Dez propostas para a educação para a paz. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 38. p. 11-13, maio/jun. 2006.

UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, MEC, Ed Cortez, 1998.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

recebido em 25 mar. 2013 / aprovado em 2 maio 2013

Para referenciar este texto:

MAGALHÃES, S. M. O. O "ser solidário" e a construção da Cultura de Paz. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 117-134, jul./dez. 2013.