A ARTE DE EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DO SENTIMENTO

Solange M. O. Magalhães

Resumo: *no Brasil de hoje, diluído internacionalmente pelo neoliberalismo, sufocado internamente pelo corporativismo, a solidariedade talvez seja o tema mais fundamental a ser debatido, na tentativa de encontrarmos novas soluções para uma série de velhos problemas dos brasileiros. A educação tem sido apontada como o caminho para a resolução da maior parte de nossos problemas. Tal objetivo implica numa atuação pautada na arte de educar para a solidariedade, como uma proposta especial, capaz de instituir uma nova ética que acelere o advento de uma cidadania mundial.*

Palavras-chave: *solidariedade, sensibilização solidária, educação da infância*

Os tempos modernos são uma constelação de "porquês" nos quais só brilham, muito debilmente, longínquas respostas. Por que, a despeito de um mundo tecnológico edificado sobre a racionalidade e a lógica, o mundo vai tão mal? Por que o qualitativo, o retorno ao sentido global ou holístico do real, é sentido de forma tão imperiosa? Questões como essas têm sido formuladas com freqüência nestes nossos dias. São dilemas e desafios que têm exigido um esforço de proporções incomensuráveis na busca de soluções, além da reunião de todos aqueles que solidarizam, fraternizam e universalizam porque, segundo o antropólogo Carvalho (2000), são estes que acreditam na força dessa proposta: a arte de educar para a solidariedade.

Uma resposta tem sido comum: a educação é o caminho para a resolução da maior parte de nossos problemas. Vários autores concordam com esta colocação: para eles, a educação pode trabalhar a vontade, o sentimen-

to, o intelecto, o coração e a afetividade. Com Assmann (2000), temos o educar para a arte da solidariedade, ou para a sensibilidade solidária; também temos a perspectiva de educar na biologia do amor e da solidariedade (MORAES, 2003); ou a educação para a paz (JARES, 2003); o humanizar o infra-humano (ARRUDA, 2003); o educar com o coração (PUEBLA, 1997); educar para a esperança, pedagogia do amor (FREIRE, 1992) e o educar para a solidariedade (SEQUEIROS, 2000), propostas que fazem parte das reflexões dos educadores deste novo milênio e, sobretudo, daqueles que pensam nas possibilidades de transformação da nossa sociedade como a única forma de instituir-se uma nova ética que acelere o advento de uma cidadania mundial[1].

Quem se posiciona desta maneira diante da realidade busca um sentido mais humano para a educação. Este é o desejo daquele que sonha com a melhoria das condições de vida, com a inclusão da dignidade humana no cotidiano das pessoas. Se essa nova realidade só aparece como possibilidade e, se ainda não existe, pelo menos ela inspira aquele que a procura como algo que deveria ser.

Quando pensamos nas possibilidades de transformação e as desejamos, passamos a viver dentro de um horizonte de esperanças e de utopia. Utopia[2] no sentido de desejar e de ver as possibilidades de um mundo diferente, uma proposta que dá sentido às nossas ações porque nascem do desejo de um mundo melhor. De certo modo, como diria Assmann (2000), estaríamos olhando o mundo com um olhar sensível e solidário, e a "sensibilidade solidária", ainda na voz do autor, suscita um desejo que articula um novo horizonte às nossas vidas, realimentando nosso desejo por um mundo mais humano, acolhedor e solidário.

Foi essa sensibilidade solidária, tão bem descrita por Assmann (2000), que, em dias de primavera, inspirou-nos a olhar e "ver" as pessoas e sua variadas formas de relações, nas pequenas ruas da cidade histórica de Goiás, patrimônio histórico da humanidade. Uma cidade que nos faz respirar sua historicidade. Seus muros de pedras refletem o trabalho escravo e, com eles, muitas histórias. Suas casas coloridas recitam poemas de Cora Coralina, seus doces alegram o corpo e a alma, suas igrejas são visíveis de qualquer ponto da cidade, como um convite à comunhão e à oração. A paisagem da cidade é harmoniosa: nada é grande, exagerado, ou pequeno demais. Nela há morros verdes, os dias são claros, o céu é azul , vida é tranqüila e lenta. Lá vive-se o "tempo da vida".

Como seriam as experiências cotidianas vividas naquela cidade interiorana chamada Goiás? As pessoas pareciam aproveitar a vida numa

antiga harmonia: a "amorosidade", do "viver-compartilhar". A vida cotidiana demonstrava o reencantamento, porque passou a ser a vida dos amores ou, talvez, dos medos, da vida e da morte, das experiências que, ali, naquela pequena cidade de Goiás, tornavam-se irresistíveis aos olhos interessados. Havia uma sabedoria do comum, uma pedagogia da práxis, uma negociação permanentemente comunicativa, uma presença duradoura; uma interessante forma de conviver-amar.

A partir daquele momento, não estávamos somente vendo, estávamos aprendendo muito mais do que a história contada pelos becos, pelas ruas e igrejas daquela cidade. Na verdade, reencontrávamos a esperança por um mundo melhor e vivíamos "novas-antigas" possibilidades que redirecionaram nossas reflexões, reafirmando propostas e ideais de vida.

O SAGRADO[3]: UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA DA VIDA COTIDIANA – UMA FACETA MAIS ESTÉTICA, CULTURAL E SOLIDÁRIA

Como fortalecer processos de incluir, diferir, comunicar, solidarizar e amar, numa humanidade onde também estão em latência as hierarquias, excludências, violências de diferentes ordens e culto a um Deus do mercado? Uma proposta de compreensão da vida cotidiana transpassada de "caos", como a nossa, não pode ser marcada pela onipotência e desejo de domínio; nunca eivada de arrogância e de vazio, mas, sim, completa em sua humildade da idéia de um viver mais solidário, cada dia mais necessária para articular a ética da includência e da amorosidade, contra as mais variadas formas de exclusão.

O paradigma dessa proposta tem que ser comprometido, aberto, múltiplo, dialógico e não-linear. Essas idéias enfatizam formas de empatia com a vida e, em especial, com a vida humana. Propomos ressignificações que ajudem o ser humano a atuar em conjunto, a amar a vida e os viventes através de relações solidárias.

Essas idéias não são importantes simplesmente pelo fato de serem diferentes, mas pela potência que engendram quando se propõem detectar alguns indícios de movimentos instituintes de uma outra cultura, a *Cultura de Paz*, que tende a maior amorosidade.

O aporte intelectual é quem dá suporte para o jogo categorial dos conceitos expostos, procura superar toda a dualidade que nos é imposta, sua leitura do mundo, dos sentimentos e da vida e, como diria Bachelard (1991), por viver a "dialética da imaginação e da matéria", a perspectiva dialética

pode ser capaz de enxergar a presença da solidariedade na cotidianidade humana.

O ponto de partida, lugar de onde estamos falando, é o mercado central da cidade interiorana Goiás Velho, no Estado de Goiás. A cotidianidade pode ser descrita por pessoas, uma mistura delas, convivendo, caracterizadas pelos seus gestos modestos, interioranos, que comemorava o "Dia de Santa Bárbara". Eram brancos, negros, velhos, jovens, crianças, todos que quiseram participar. Tantas, tantos, únicos.

Ao participar, o movimento da vida no impôs um exercício da dimensão ética, e essa nos instigando o conhecimento numa aventura responsável e prazerosa. Aparentemente, pessoas andavam despreocupadamente[4], conversavam coisas da vida, no "tempo da vida" (BRANDÃO, 2003). A primeira cena que despertou maior atenção foi a de uma criança que pedia o "pão". A princípio, uma outra, companheira, titubeou em chegar mais perto. A resposta veio de uma terceira pessoa: um homem que deu "o pão" a criança e no mesmo gesto, ofereceu à segunda criança. Essa ficou surpresa numa postura quase incrédula. Olhou o pão e sua voz saiu em alto e bom tom, expressando um agradecimento permeado pela surpresa, mas também era nítida a gratidão.

Quando a segunda criança aproximou-se temerosa, e aceitou o pão, teria sido vencida pela fome ou teria sido motivada pela generosidade expressa no primeiro gesto? Aquela foi uma atitude virtuosa? Expressão do cuidar, quem sabe uma pequenina ação sagrada, solidária?

O que passamos a chamar de *sagrado* neste texto não é algo destituído do que é humano, ao contrário, sagrado porque eleva a condição humana ao que ela tem de mais belo: a atitude solidária, respeitosa, de partilha, capaz de promover a compreensão e a cooperação entre os povos. Sabemos, entendemos a partir de agora que aquele foi um pequeno gesto: "sagrado".

Mosteiro da Anunciação do Senhor, cidade de Goiás. Pessoas chegavam. Houve uma conversa informal, cumprimentos entre companheiros de fé (como eles mesmos intitulam-se). A conversa foi afável, receptiva, mas extremamente breve. Poucas pessoas poderiam resumir em tão poucas palavras os acontecimentos, os sentimentos e as emoções de tantos dias de separação. Aquelas pessoas tinham a facilidade de encontrar palavras que traduziam à consciência e ao coração o significado de estar ali, de poder compartilhar a alegria daquele reencontro. O "toque do sino" transmitia aquele sentimento e o seu significado a todos da comunidade; todos sabiam que aquela ação só acontecia para anunciar a chegada de um ente querido a todos do mosteiro (e da vida). Observou-se que o som marcava a chegada, um reencontro de paz, de amor, tão experenciados na convivência pacífica

e harmoniosa de outros dias naquela mesma casa. De um lado, de outro, em um silêncio festivo, todos aproximaram-se saudando o irmão recém chegado. Encontro, reencontro, partilha um simples gesto de amizade: "sagrado".

Capela de Santa Bárbara, Dia da Santa Padroeira. A comunidade reuniu-se para comemorar um dia considerado santo. A simplicidade e a felicidade manifestada na festa expressavam a forma humilde com que aquele povo comemorava, e isso é o que mais chama a atenção. As pessoas estavam ali por um único motivo: festejar, comemorar juntos o dia de Santa Bárbara. Conversavam, riam e trocavam experiências, esperanças. Aquele encontro demonstrou o quanto o ser humano precisa de pouco para estar perto do céu e, literalmente, a capela de Santa Bárbara fica perto do céu, pois está no topo de um morro, na cidade, de Goiás Velho.

Felizes, comemoraram o Dia da Santa, agradecendo as bênçãos alcançadas, os milagres concedidos, as felicidades que marcaram o caminhar de um povo humilde. Ao mesmo tempo, reiteravam pedidos, intervenções, promessas e reforçavam a sua fé. Uma fé que não pode ser explicada cientificamente; somente o olhar sensível, disponível, ou quem sabe um coração atento, poderia captar a expressão simples da fé daquele momento.

Vários autores definiriam aquele encontro de "gentes" como simples manifestação de ideologias ou falta de clareza sobre aquilo que eles estavam ali praticando (GRAMSCI, 2000; CHAUÍ, 2001). Diriam ainda que, naquele lugar, naquela festa, as pessoas estariam reinventando ou cultuando um Deus, por eles mesmos criados, por si próprios idealizados, mas estariam muito distantes de identificarem-se como criadores daquele culto e daquele Deus. Autores, cientistas, mal sabem eles que a festa quer ser a memória do que os homens teimam em esquecer – e não devem [...]. Séria e necessária, a festa apenas quer brincar com os sentidos, o sentido e o sentimento (BRANDÃO, 1981; 2002).

As festas colocam em foco aspectos da realidade (a religiosidade, o disciplinamento moral, a conservação de hábitos tradicionais da cultura camponesa que se perdem no espaço urbano, a condição infantil, dentre outros), reapresentando aquilo que se repete no fluir das muitas instâncias e etapas de nossa existência. Abrem um espaço para que se pense na própria vida, atitude difícil de ser experimentada no cotidiano repleto de urgências e em uma sociedade que nos ensinou a desvalorizar a quietude necessária para que especulemos sobre nós mesmos, sobre o sentido das coisas, das relações e da vida que vamos produzindo.

A festa reforça a fé naquilo que não se pode ver. O dia de Santa Bárbara sagra e consagra aquilo que não pode ser definido porque não tem uma

presença física, mas tem sentido, sentimento, razão, que tornam simples ações em aspectos decisivos no *ser,* no *proceder* e no *fazer* de um povo, especialmente, "daquele povo" (MATURAMA, 1997; MORAES, 2003). Ritos, festas, encontros, gestos: "sagrados".

E as pessoas? Compartilhavam, conversavam, cumprimentavam-se. Participavam e desejavam a presença do outro. Partilhavam o possível. Uma simples contribuição era bem aceita e agradecida porque possibilitava aquele momento. Convivência, amor ao próximo, respeito demonstrado entre as pessoas, reciprocidade, generosidade e solidariedade de um povo. Eram tantos pequeninos gestos, todos: "sagrados".

Entardecer no morro da Capela de Santa Bárbara. Lá vinham elas novamente, muitas. Pessoas da comunidade local que se dirigiam para o alto do morro, para a capela, rezar mais um pouco, conviver outro tanto e apreciar o pôr-do-sol. Sentaram-se descontraídas, falavam, moviam-se por todos os lados, batiam o sino anunciando o momento. Não havia gestos grosseiros, nem diferenças de classes. Não se sabia quem era o lavrador, o comerciante, o estudante, o mestre, o intelectual orgânico e muito menos o doutor (GRAMSCI, 2000). Se havia algum rico, pobre, negro, branco, naquele momento não se soube. Todos estavam ali para viver mais um momento da vida, queriam apenas apreciar um espetáculo generoso, marcado pelo inexplicável, pelo "aqui-agora". Um momento que marcava a vida de pessoas, sensíveis o bastante para parar e apreciar algo bom, advindo de onde o homem nunca deveria ter se afastado: das coisas simples da vida, de Gaia. Viver, sentir, apreciar, pequenos gestos: "sagrados".

As experiências sagradas existem no cotidiano, mas será que podemos transferi-las para o cotidiano escolar?

"Vivido": se conseguimos socializar, alfabetizar, ensinar matemática, música, artes, então também podemos educar para a solidariedade a quem nada sabe sobre ela

"Ensinar primavera às areias e gelos é coisa difícil.
Gelos e areias nada sabem sobre primaveras..." (Cecília Meireles)

Nas últimas décadas, a educação tem buscado caminhos para superar vários problemas de indisciplina, motivação, falta de valores entre nossas crianças. As respostas encontradas nem sempre satisfazem a necessidade da compreensão das verdadeiras razões dos problemas expressados pelos professores, alunos e pais da modernidade.

Todos aqueles que assumem a tarefa de educar a infância têm manifestado dificuldade em lidar com as crianças. O que vemos são várias propostas, diferentes, algumas presentes e outras tantas de almas ausentes, que

não conseguem promover soluções criativas para os problemas que os socializadores da infância têm se defrontado. Parece-nos uma preocupação comum: encontrar um caminho eficaz para concretizar um ideal maior de educação que possa contribuir para a formação de um sujeito mais humano, consciente e solidário. A questão central é como formar crianças cidadãs que saibam exigir os seus direitos no futuro e, acima de tudo, que se tornem "pessoas de bem", "virtuosas", "valorosas", "solidárias", participativas no estabelecimento de um mundo melhor, mais justo e igualitário (MAGALHÃES; BARBOSA, 2003).

Em todas as culturas, de um modo geral, os responsáveis pela socialização da infância têm manifestado a queixa sobre o "como" e o "que" priorizar na educação das crianças, quer seja na educação formal, institucionalizada, ou nas não institucionalizadas, como aquelas visíveis na cotidianidade das pessoas da cidade de Goiás.

É característico que na educação formal os modos de proceder, os saberes, o conhecimento, os valores e as chamadas virtudes, que nos permitem conviver em comunidade, sejam objeto da educação. Somos a única espécie que ensina e se preocupa com sua perpetuação através da transmissão cultural (BRANDÃO, 2002, 2003; MORAES, 2003).

No cotidiano de nossas crianças, elas precisam aprender formas de conviver, tarefa que tem sido transferida cada dia mais cedo para a escola. Através dela espera-se que a criança continue a ser socializada – socialização secundária, como proposto por Berger e Luckman (1996) –, o que requer não só a aprendizagem como também a compreensão de hábitos, normas, virtudes, valores. Espera-se que as crianças tornem-se inteligentes, socialmente habilidosas, autônomas, competentes e, ainda, que sejam "pessoas de bem" ou, como preferimos qualificar, um "ser solidário"[5].

É bem verdade que o nosso viver tem nos colocado em uma situação de insegurança e quase desamparo frente a tantas novidades, a ideologia neoliberal está gerando, "a perda de esperança nas possibilidades de transformação social". Instituíram-se relações de intensa competitividade, individualismo, dependência, conformismo, passividade entre as pessoas, o que acabou por promover o aumento do poder das elites, estreitamente associado aos interesses dos centros econômicos e políticos do sistema. Esse é um problema que também permeia a escola.

Isso compromete o espaço para a aprendizagem e o exercício da cidadania e da democracia, revelando uma clara contradição entre o que se estipula e o que se pratica nesses novos tempos. Muito embora estejamos há quase um século das primeiras tentativas explícitas de fundamentar uma

"educação para a paz[6]". De um ponto de vista psicopedagógico, ainda hoje percebemos uma tendência hesitante, entre a maioria das pessoas, principalmente entre educadores e pesquisadores que pensam os projetos educacionais, em considerar qualquer diálogo, salvo algumas exceções, sobre a implantação de preceitos que promovam uma "educação em valores", com objetivos explícitos para a construção de uma "cultura de paz", mantendo um discurso que classifica tais iniciativas como difíceis e até mesmo como utópicas (GUIMARÃES, 2005).

A questão é: que modelos educativos prepariam as crianças para o século XXI?

Nestes tempos, o futuro da educação das crianças e, portanto, da sociedade, tem sido debatido em todos os países do mundo e parece-nos que a expressão mais conhecida e assumida por boa parte dos que se dedicam à socialização da infância, é: "educar para a paz", "educar para uma cultura de paz", com o objetivo de educar as novas gerações para que elas possam ter a capacidade de desenvolverem novas convicções, normas, atitudes e valores que as levem a adotar uma postura perante às situações sociais, de forma "crítica", "criativa" e "solidária". Neste sentido, um mundo que tem mostrado-se falido, paradoxalmente também apresenta-se como um mundo de enormes possibilidades.

A SOLIDARIEDADE E SEU PRIMADO DO DOM: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA PSICOLOGIA

Delimitamos três momentos: o primeiro, o "sagrado", fala-nos sobre coisas simples da vida; o segundo, o vivido, fala das dificuldades encontradas por aqueles que procuram socializar a infância e sobre a urgência de pensarmos novas práticas educativas e, com elas, "novas posturas solidárias"; o terceiro, o "desejado", propõe-nos a união dos três momentos para que consigamos o restabelecimento da condição humana.

Em nossos tempos, ser "mais humanizado" significa perceber a necessidade de melhoria dos modos de ser e fazer que constituem nossa realidade. Essa percepção tem passado pelo entendimento do conceito de "solidariedade". Mas alertamos que o conceito que é evocado em todas as situações de desarranjo humano, com o intuito de chamar a atenção das pessoas para se colocarem no lugar do outro para ajudar, (proposta que pode ser observada nas campanhas do agasalho, campanhas natalinas, ajuda aos desabrigados, às pessoas que sofrem com a seca no nordeste), nem sempre leva ao entendimento do verdadeiro conceito de solidariedade. Colocar-se no lugar do outro não

significa ser mais humanizado e solidário, pois posiciona a ação apenas como um dever, imposto para aquele que tem e que deve ajudar.

Demo (2002) diz que uma solidariedade que se propõe como resposta a toda espécie de desarranjo humano, pode ser analisada por duas óticas: na primeira, admite-se que a solidariedade associe-se à generosidade, e a evocação da simples idéia de que a solidariedade possa motivá-la, suscitá-la, e até, reforçá-la, mostra-se adequada; a segunda, mais limitante, e até condenável, compreende o conceito como uma "postura assistencialista", emergencial e pressupõe a superioridade de quem dá sobre quem recebe. Essa presunção de superioridade não ocorre apenas pelo fato de que o doador possa ter mais bens, mas também quando o doador considera-se mais virtuoso e mais sábio.

Podemos então dizer que o conceito de solidariedade pensado como generosidade, acaba sendo uma forma de ação solidária, reducionista, mas que, de certa forma, desencadeia uma atitude que acaba nos levando em direção aos outros, algumas vezes em direção a nós mesmos. Com um pouco de sorte ou, como Moraes (2003) descreve, pode ser o início de um caminhar rumo à "biologia do amor e da solidariedade".

Essa idéia é reforçada nas palavras de Comte-Sponville (1995) sobre a generosidade,

> *[...] somada a justiça, faz-se equidade. Somada à compaixão, torna-se benevolência. Somada à misericórdia, vira indulgência. Mas seu mais belo nome é seu segredo, que todos conhecem, somada à doçura, ela se chama bondade* (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 113).

Por contemplar tantas virtudes, a generosidade pode estar percorrendo uma via cujo ponto de chegada pode ser a solidariedade. Dizemos isso porque sabemos que a verdadeira solidariedade bem como tantos outros valores (ou virtudes), devem fazer parte constante dos objetivos educacionais de forma sistematizada, promovendo experiências que favoreçam a legitimação de valores, de forma a conceber experiências da solidariedade.

Mas o que é valor? Virtude? Moral? Retornamos à psicologia para compreendermos por que a simples interiorização de valores não é suficiente para garantir o desenvolvimento moral das pessoas e, muito menos, favorecer a consolidação da solidariedade entre as mesmas.

Desde o final do século XIX, os estudos sobre a "moral" têm avançado intimamente ligados às concepções filosóficas, psicológicas e epistemológicas do conhecimento, procurando compreender a formação de juízos

mais elevados; a experiência da cooperação; a manifestação da afetividade e de conflitos cognitivos, morais e sociais que pudessem gerar tomadas de consciência.

Uma pergunta relevante destes estudos foi por que as pessoas são morais? De fato, se todos fossem justos, se nos amássemos, a moral não seria necessária, mas como isso não acontece. Distinguindo moral da ética, moral é um conjunto de regras prescritivas; ética é o conjunto de princípios norteadores dessas regras que embasam uma sociedade. A moral é um conjunto de regras e valores de uma determinada sociedade, e a ética, é a reflexão filosófica dessas regras e valores (MAGALHÃES, 2004).

Existem diferenças. Então, quais os critérios da moral que afloram nos casos cotidianos? Que valores a permeiam?

Vários campos da ciência misturam-se nessa discussão, tentando responder às necessidades reais das pessoas, mas, sem dúvida, essa é uma discussão filosófica, e também percorre vias da sociologia e psicologia. Diferentes teorias – aprioristas, com sua gênese da moral, predizendo a condição hereditária da moral; interacionistas, que explicam a moral através das trocas que o indivíduo estabelece com o meio; empiristas, que afirmam que os valores são ensinados, portanto a moral é externa ao sujeito – querem entender as razões que distinguem as atitudes do ser humano, buscam identificar qual o sentido moral que conduz as pessoas ao "caminho do bem". Mesmo existindo várias definições, identificamos uma concordância entre as teorias. Segundo estas, os homens educam-se uns aos outros, destacando a importância da educação, por ela o homem construiria juízos e atitudes mais morais tornando-o capaz de propagar o bem (PALÁCIOS; MARCHESI, 1995).

A psicologia também destaca a importância da educação na formação de consciências morais, e com Piaget (1994), encontramos a maior contribuição no estudo da moralidade. Na abordagem piagetiana o desenvolvimento da moralidade e, posteriormente, da solidariedade, apresenta-se ligada à necessidade das construções paralelas entre sistemas cognitivos e morais. A evolução da solidariedade, assim como de outros diferentes valores, inicia-se a partir de estruturas endógenas na integração com o meio, intimamente ligada ao progresso cognitivo.

De acordo com Piaget (1994), a evolução da moral está relacionada com a compreensão dos jogos de regra, porque toda moralidade tem regras estabelecidas. A criança inicia a compreensão das regras do jogo, ao conseguir operar a descentração, ou seja, ela precisa sair do estágio egocêntrico, o que significa ter a capacidade de sair do seu próprio ponto de vista e coordenar suas próprias ações com as do outro.

Para Piaget (1994) a moral é contratual e tem uma distinção. Na verdade, seriam duas morais: a moral não contratual dita "heterônoma", e a moral contratual ou "autônoma". É correto afirmar que um bebê nasce numa ausência total de regras, estágio chamado pelo autor de "anomia", e à medida que estabelece contato com o meio e com as pessoas começa a viver a necessidade de regras para sua adaptação no mundo, o que acaba por estabelecer um princípio, ou melhor, um contrato, o que implica na gradual interiorização da regra.

Em seu desenvolvimento, as crianças passam pela heteronomia ou moral sem contratos. Isso acontece porque crianças pequenas não têm como decidir, em sua curta existência, o que podem ou não fazer. Terão, em relação aos adultos, um respeito característico desta fase, chamado "respeito unilateral". O próximo passo é a evolução para um outro tipo de respeito em que as regras deixam de ser interiorizadas para serem legitimadas. É um momento importante, em que as crianças passaram a respeitar as regras não mais porque alguém mandou, mas por terem participado na elaboração de seu contrato. Acrescentamos, ainda, que ao final do egocentrismo, entre 7 e 10 anos, a criança apresenta um pensamento capaz de justapor-se a outro, o que implica na conquista da reversibilidade, condições necessárias para o estabelecimento da regra e, muito mais, da própria "reciprocidade".

Se há reciprocidade, a criança está próxima da autonomia, já não pensa com um instrumento exterior a ela (ordens do adulto). Agora, utiliza-se de um instrumento psicológico interno que vai além da interiorização porque ela legitima, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio. Um passo importante a ser compreendido é que autonomia não é coerência entre obediência e respeito. Quando a criança ainda está na fase da obediência heterônoma, ela pode ser obediente às regras, mas, em compensação, ela destitui delas o valor do "sagrado" porque apenas interiorizou um sistema sem legitimá-lo.

A autoridade do adulto emana na criança o respeito a ele antes da regra. Por isso, Piaget (1994) diz-nos que essa forma de respeito é a "unilateral", representa a moral heterônoma, exterior à consciência da criança, o que não lhe permite compreender o porquê das regras, fazendo-a aceitá-las 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, muito mais importantes; o que institui uma nova forma de respeito, o "mútuo". Portanto, 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 a força de lei na

consciência daquele que respeita. O respeito é a origem da lei, e a moral está no respeito.

As relações de reciprocidade fazem com que as diferenças entre a criança e o adulto desapareçam, dando a oportunidade para as ações cooperativas enquanto uma forma de equilíbrio nas interações que se estabelecem entre a criança 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" (danos objetivos das ações) e o "critério da intenção" (pensamentos mais próximos a autonomia). O critério da gravidade define a responsabilidade objetiva; um crime 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: o "princípio da igualdade" e o da "isonomia" (todos têm as mesmas regras e a equidade) (PIAGET, 1994).

A novidade nesta linha evolutiva é o aparecimento do princípio de justiça. Na verdade, trata-se de dois princípios de justiça: a primeira é a "justiça retributiva" que se caracteriza pela retribuição em função das razões dos atos, e a segunda, "justiça distributiva" que tem sua característica maior na igualdade. Então, enquanto 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" o contrato comunitário produz a igualdade entre os que o estabelecem, e quando o adulto pratica a reciprocidade com a criança, minimizando seu poder de decisão, demonstrando com exemplos e não apenas palavras, poderá favorecer o desenvolvimento de critérios de justiça mais elevados, como a equidade[7] (PIAGET, 1994).

Na sua definição de moral, Piaget (1994) seguiu a rota *kantiana* quando priorizou nos estudos sobre a moral, dois conceitos básicos: heteronomia e autonomia. Contudo, Piaget distancia-se das palavras de Kant e amplia o conceito quando denomina as duas morais de "moral da obediência" (heteronomia) e "moral do bem" (autonomia), que integra os valores morais legitimados pelo sujeito ao seu juízo.

Kohlberg (1989), continuador dos estudos de Piaget, aprimorou, na década de 1960, as discussões sobre o desenvolvimento da moralidade. Ele desenvolveu três níveis de desenvolvimento moral: o primeiro, nível *pré-convencional*, corresponde ao máximo da heteronomia (autocentrismo); o segundo, *nível convencional*, e o terceiro, nível pós-convencional, que corresponderia ao máximo da autonomia. Sua teoria sofreu várias críticas dentre os behavioristas e culturalistas, dentre elas, a de Gilligan (1982), que

contribuiu com a "teoria do cuidado" [8], que, segundo a autora, seria uma moral própria da moral feminina. Esta pressupõe pensar a sociedade não mais a partir da justiça, que é de domínio moral, mas, sim, pensar o outro não só como sujeito de direitos, mas como sujeito enquanto totalidade.

Danon (1995) também contribuiu com a psicologia moral, uma perspectiva que concebe a moral como construção da personalidade. Segundo essa idéia, a construção da personalidade inclui valores e regras que dizem respeito ao próprio "eu". Este autor instaurou novas formas de pensar a moralidade a partir das virtudes. Quanto mais a moralidade está integrada ao *Self*, mais o sujeito agiria de maneira coerente. O autor define, assim, a "moral altruísta" que reside no resgate da dimensão humana, concebida a partir da compreensão da diversidade.

Tanto Piaget (1994) quanto Gilligan (1982) e Danon (1995) manifestam o correspondente *afetivo* e o *cognitivo* da moralidade. Para eles, a moral é impregnada de afetividade, sentimentos e emoções porque quando o sujeito age, ele define um valor como preferência para a sua conduta e ao valor atribuía-se um claro componente afetivo e cognitivo. Os valores são crenças carregadas de carga afetiva, o que define uma relação intrínseca entre valores e sentimentos (BERKOWITZ, 1996; MAGALHÃES, 2004).

E os valores? São ou podem ser virtudes? A virtude é compreendida como toda e qualquer qualidade humana que existe no caráter, motivando uma prática moral. Em sua formação encontram-se os desejos. Portanto, um valor pode ser entendido como virtude. É a disposição do caráter para fazer o bem, como já defendia Aristóteles.

Em Platão, virtude é a perfeição humana; em Sócrates, é o conhecimento do bem; em Voltaire, é ser bom para todos; em Comte-Sponville (1995), é a disposição para o bem; em Aristóteles, as virtudes são excelências morais que se compõem de emoções, faculdades e disposições. As emoções designam desejos e sentimentos, acompanhados de prazer ou sofrimento; as faculdades são as inclinações que temos por sentir as emoções, e as disposições traduzem-se pela forma com que essas emoções e sentimentos são vividos pelo sujeito. Quem age virtuosamente não o faz sem uma disposição para tal, de maneira que essa disposição lhe agrade e não lhe cause nenhum mal. Seu caráter espontâneo é inerente, por isso, o que importa para quem age virtuosamente não é tão somente o objeto a quem remete a ação virtuosa, mas também, e talvez isso seja o mais importante, quais sentimentos esse objeto lhe causa. Hoje, as virtudes são nossos valores morais (LALANDE, 1992).

Agir virtuosamente ou valorosamente significa buscar tanto o bem dos outros como o bem do próprio sujeito. Agir solidariamente para com

alguém, por sua vez, está intrinsecamente ligado às relações que se estabelecem com o outro (o objeto) e, portanto, como eu me sinto por agir assim. Retornamos à condição da afetividade para reafirmar que a "virtude tende a ser muito mais afetiva do que racional", o que justifica a idéia 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 e, portanto, muito mais perto de uma atitude solidária.

A afetividade engendra uma tomada de posição que permite dosar o que se sente, levando-nos a agir, ou não, solidariamente. Assim, da proposta piagetiana retiramos a idéia de que é da afetividade que surgem os valores, ou seja, o investimento afetivo que o sujeito realiza nas trocas interpessoais traduz uma valorização das pessoas, de si próprio ou das ações realizadas. São os "valores", em Piaget, que apresentam a motivação da ação, do interesse desinteressado.

A fonte de constituição e conservação dos valores seria as relações de "reciprocidade", enquanto que 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, capaz de minimizar o poder de uns sobre os outros e, assim, favorecer relações de cooperação. Este processo estabelece uma nova lógica de relação, na qual cada um (ser) é acrescido do outro, levando a criança a atingir o "juízo virtuoso" ou "juízo moral".

Para Piaget (1994), valores morais, como a solidariedade, serão legitimados nos sujeitos quando houver trocas recíprocas, portanto haverá reciprocidade quando há compreensão. Ela só virá com a ação. A "ação solidária", a "experiência solidária" podem levar à compreensão da solidariedade, mas essa não é uma relação de causa e efeito. A ação solidária não pode ser imposta ao sujeito, e muito menos ser pré-regulada por um comando exterior; a solidariedade não se atém a critérios de obediência cega às regras e às autoridades porque a lei que a rege é fruto da cooperação, estabelecidas nas relações de reciprocidade. Ela está acima do dever e do direito; é regida pelo desejo (da própria pessoa) de contribuir, de apresentar-se disposto a ser solidário.

Isso tira das mãos da sociedade as possibilidades do comando da ação solidária e remete-as de volta às mãos do sujeito autogovernado, autônomo, num processo que exige, paradoxalmente, o viver cotidiano enquanto fonte de experiências morais, pois nem a autonomia da pessoa que pressupõe o pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade que evoca o respeito pelos

direitos e pelas liberdades de outrem, poderá desenvolver uma atmosfera solidária. Ela reclama imperiosamente que o sujeito tenha a experiência vivida e a liberdade de pesquisa para que o processo – autonomia, relações de reciprocidade, experiências solidárias, interiorização, legitimação, respeito mútuo, autonomia – aconteça e para que "ocorra a própria formação, cognitiva e emocional, do despertar solidário, a fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas ilusão" (PIAGET, 2000, p. 71).

Em outras palavras, a solidariedade não advém de uma reciprocidade imposta, ao contrário, as relações de reciprocidade implicam na experiência do respeito mútuo, no qual a criança experimenta a necessidade de ser respeitada, ao mesmo tempo em que manifesta a necessidade de respeitar o outro, movimento que dará oportunidade para o surgimento de ações cooperativas. A solidariedade relaciona-se com afeto e com uma prática interativa livre que concretiza-se no momento em que o sujeito passa a sentir o que o outro sente. Só assim pode-se aflorar em si um sentimento que o levará a agir, quer generosamente, amorosamente ou solidariamente.

Liberdade é a palavra da ordem, institui-se o primado do dom, uma vez que, como vimos, 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 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 solidariedade.

A solidariedade, quando é fruto da lei imposta, distancia-se do sagrado. Solidariedade só pode ser fruto do desejo, do fora da lei, do estabelecido numa troca livre (BRANDÃO, 2003).

Piaget (1994), a este respeito, ainda apresenta 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, de pensar sobre hipóteses e inferir que o pensamento do outro possa ser diferente do seu. Por outro lado, a solidariedade interna, ideal, buscada pela educação, não se atém a critérios de obediência cega às regras e autoridades porque a lei é produto da própria colaboração desse sujeito que a incorpora ao seu sistema de significações. O sujeito 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, de apresentar-se disposto a ser solidário.

Falamos de pessoas não como radicalmente boas ou más, mas, sim, como pessoas que buscam atender suas necessidades a partir dos valores

associados ao "eu" (personalidade/*Self*), buscando tornarem-se seres humanos melhores em todos os momentos (DE LA TAILLE, 1996, 2001; MACEDO, 1996).

Se a solidariedade é fruto do contrato estabelecido entre as pessoas, através das relações de reciprocidade, então podemos pensar nas possibilidades de trazê-la para o campo do contrato social, sobretudo através da educação, e apesar de não podermos deixar de considerar as diferenças sociais e as lutas de classe, uma verdadeira democracia implica no convívio de pessoas livres que, pela força do desejo (aspecto afetivo que, segundo Piaget, é parte essencial junto do cognitivo), podem estar possibilitando a criação de novas e criativas formas de partilha (cooperação e reciprocidade).

Para finalizar, citemos Brandão (2004) quando ele diz que a solidariedade pode ser vivida, convivida, ensinada e aprendida. Se somos capazes de alfabetizar, de socializar, de sensibilizar a criança para as artes, música, beleza podemos pensar nas possibilidades de promover um ambiente que seja sociomoral, que se fundamente nas práticas de cooperação, que promova a autonomia moral, intelectual, com uma proposta solidária. Nesta mesma linha de raciocínio, o jovem Piaget (1994) foi brilhante quando indicou o estudo da liberdade, solidariedade e cooperação[9] como formas de encontrar a "paz universal".

Notas

[1] O termo cidadania mundial foi inspirado no livro de Boff (2003), *Civilização planetária*: *desafios à sociedade e ao cristianismo*.

[2] Nietzsche (1978, p.222), no livro *A gaia ciência*, diz-nos que o germe da utopia sempre fomenta as idéias e as intuições. É neste sentido que vivemos a utopia de mundo reencantado, ecológico, que aceita o diferente, que conserva as variedades, que assegura educação, saúde e vida para todos. É preciso sentir e viver a utopia, pois ela faz parte da essência humana, muito embora saibamos que o marco de sua morte foi o nascimento da proposta cartesiana.

[3] O sagrado, no dicionário da Língua Portuguesa, significa "aquele ou aquilo que se sagrou, consagrado, venerável, santo". O verbo "sagrar", por sua vez, significa "dedicar ao serviço de Deus, abençoar, tornar venerado, investir alguma dignidade por meio de cerimonial, consagrar-se". Já o verbo "consagrar" significa tornar sagrado, autorizar, sancionar, destinar, eleger, dedicar-se, consagração; e "consagração" significa confirmação solene, reconhecimento, honra, homenagem, tributo. Sem querer fazer um jogo de palavras, podemos dizer que aquilo que é considerado sagrado está diretamente relacionado a uma atitude virtuosa, aquilo que é digno, investido de dignidade, é o dedicar-se, eleger uma importância, um ato solene, oferecer um tributo. Muito embora o significado da palavra sagrado esteja diretamente relacionado àquilo que é oferecido por culto e homenagem à Deus, ele comporta em si todo o significado proposto por essa reflexão para o valor da solidariedade. Assim, escolhemos a palavra "sagrado" para significar, neste texto, um ato solene, virtuoso, aquele que investe dignidade numa ação em relação ao ser humano. Portanto, sagrado não é algo destituído do que é humano, mas, ao contrário, sagrado porque eleva a condição humana ao que ela tem de mais belo: a atitude solidária, respeitosa, de partilha, capaz de promover a compreensão e a cooperação entre os povos,

um ato que nos desperta verdades existenciais, esperanças, desejos e utopias (RIBEIRO, 2001, p. 179).

[4] Cultura impõe regras em todos os ambientes e espaços, em especial, naqueles em que as pessoas obedecem regras para viver a comemoração, mesmo que pareçam libertas e despreocupadas (GEERTZ, 1989). A cultura funciona como paradigma quando garante princípios ocultos que impõem uma certa mundo visão as idéias, a sua natureza, a vida, o *habitat* e a organização (MORIN, 1997; 2003).

[5] O ser solidário deveria ser formado como o qualificador que concretiza que sumaria nas práticas da vida, o "ser cidadão". Pois cidadão acabou sendo um termo gasto e generalizado na Educação (BRANDÃO, 2004).

[6] As primeiras discussões sobre a implantação de uma "Educação para a paz" – proposta que se inscreve na história da renovação educacional – aparecem com nitidez após o início do século XIX, em especial a partir da tragédia da Primeira Guerra Mundial (JARES, 2002). Mesmo antes destas discussões, podemos considerar a famosa Declaração dos Direitos Humanos como uma das grandes tentativas para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

[7] 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).

[8] A "teoria do cuidar" ou "saber cuidar" também são propostas discutidas por Boff (1999) e Arruda (2003).

[9] Cooperação para Piaget é operar com, é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc. (MENEM, 1996, p.52).

Referências

ASSMANN, H. *Competência e sensibilidade solidária:* educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, M. *Humanizar o infra-humano*: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.

BACHELARD, G. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: M. Fontes. 1991.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERKOWITZ, M. W. Educar la persona moral em su totalidad. In: BRUXARRAIS, M. R.; MATÍNEZ, M. (Orgs.). *Educación em valores y desarrollo moral.* Barcelona: Editorial; Espanha: Signo, 1996.

BOFF, L. *Saber cuidar*: a ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. *Civilização planetária*: desafios à sociedade e ao cristianismo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. *Anotações de sala de aula.* Goiânia: Ed. da UFG, 2003.

BRANDÃO, C. R. *Contribuições ao artigo.* São Paulo: Campinas, 2004.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: M. Fontes, 1995.

DANON, W. *The moral child: nurturing children's natural moral grouth*. Nova York: The Free Press, 1995.

DANON, W. A educação Moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

DE LA TAILLE, Y. J. J. M. R. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Revista Educação e Pesquisa,* São Paulo, jul. 2001.

DEMO, P. *Solidariedade como efeito de poder*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, P. *Educar para a esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1982.

GRAMSCI, A. *Cadernos dos Cár*ceres. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 3.

GUIMARÃES, M. R. *Educação para a paz*: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educs, 2005.

JARES, X. R. *Educação para a paz*: sua teoria e sua prática. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil.* Madrid: Alianza, 1989.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia.* [S.l.:s.n.], 1992.

MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MAGALHÃES, S. M. O.; BARBOSA, I. G. A educação por mães-professoras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA. *Anais...* João Pessoa, 2003.

MAGALHÃES, S. M. O. Vos sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas: um estudo sobre a socialização da infância: valores, princípios e possibilidades de um educar transformador. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MATURANA, H. *De máquinas a seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. São Paulo: Vozes, 2003.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. et alli. (Ed*.). Ensaios de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, E. *O método 5*: a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PALÁCIOS, J.; MARCHEHSI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. I.

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

PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.

PUEBLA, E. *Educar com o coração*: uma educação que desenvolve a intuição. São Paulo: Peirópolis, 1997.

RIBEIRO, D. R. *Dicionário global da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: DCL, 2001.

SEQUEIROS, L. *Educar para a solidariedade*: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Abstract: *present-day Brazil is internationally influenced by neoliberalism and internally by corporativism. Perhaps solidarity is the most important theme to be debated in this country, so that we maybe find solutions to Brazilians' old problems. Education has been indicated as the way to the majority of our problems. That is why its performance has to be focused on the "art of educating for solidarity", which accelerates the development of a worldwide citizenship.*

Key words: *educating for solidarity, children education, childhood*

SOLANGE M. O. MAGALHÃES
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora na Faculdade de Educação da UFG. Psicóloga. *E-mail*: solufg@hotmail.com