

Do mundo amoral à possibilidade de ação moral

Lia Beatriz de Lucca Freitas¹²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

No plano de pesquisa do jovem Piaget, pode-se constatar que, além de construir uma teoria do conhecimento alicerçada na Biologia, ele aspirava estabelecer uma teoria sobre a moral. Através da análise dos textos por ele escritos sobre a questão moral, à luz da análise estrutural de sua obra, constatamos que o seu projeto inicial sobre a moral permaneceu inacabado. A análise dos conceitos da moral piagetiana nos permitiu, porém, verificar o que desse projeto foi realizado: Piaget buscou estabelecer as condições necessárias (mas não suficientes) para a ação moral. O principal objetivo desse artigo é explicitar quais são essas condições, segundo esse autor. *Palavras-chaves*: Ética; desenvolvimento moral; sentimentos morais.

From a non-moral world to the possibility of a moral action

Abstract

In the young Piaget's research project we can observe that, besides constructing a theory of knowledge based on Biology, he also sought to establish a theory of morality. Through the analysis of his written texts on moral issues and in taking into consideration all his writings, we ascertain that his initial project on morality remained clearly unfinished. However, the analysis of Piaget's concepts of his moral theory shows that part of this project was already developed: Piaget tried to establish the necessary conditions (but nevertheless not sufficient) for the moral action. The main aim of this paper is to highlight which are these conditions, according to Piaget. *Keywords*: Ethics; moral development; moral feelings.

A análise estrutural da obra de Jean Piaget demonstrou que o principal objetivo desse autor foi explicar como é possível o conhecimento necessário e universal (Ramozzi-Chiarottino, 1972), apesar de que outras formas de conhecimento possam ser explicadas através do legado piagetiano (Ramozzi-Chiarottino, 1998). Em seus escritos autobiográficos, Piaget (1959; 1965; 1976) testemunha que construir uma teoria do conhecimento alicerçada na Biologia foi a meta que ele escolheu para a sua vida, quando ele era ainda muito jovem. E essa idéia não foi apenas um sonho de adolescente. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), a obra piagetiana consiste em "... uma retomada da problemática kantiana que se resolverá à luz da Biologia e da concepção do ser humano como um animal simbólico" (p.29). Para realizar o seu propósito, Piaget recorreu à Psicologia.

No entanto, além de construir uma teoria do conhecimento, Piaget aspirava estabelecer uma teoria sobre a moral, e esse plano é também de sua juventude. No período entre setembro de 1916 e janeiro de 1917, Piaget (1918) escreveu um livro, em parte autobiográfico, em parte um ensaio de elaboração de suas leituras. Na terceira parte de *Recherche*, intitulada *La reconstruction*, ele propôs um sistema filosófico, o qual deveria ser entendido, segundo ele mesmo, "... como um ensaio, um programa de pesquisas e, de modo algum, como um resultado" (p.148). De fato, em

La reconstruction, encontramos o projeto de pesquisa do jovem Piaget. Nesse, a questão moral aparece ao lado do problema do conhecimento.

No âmbito da psicologia da moral, Piaget tem sido lembrado como o autor de *Le jugement moral chez l'enfant* (1932/1992), embora ele mesmo o considerasse apenas como um de seus estudos preliminares (Piaget, 1959;1976). É verdade que, exceto um pequeno estudo sobre a constituição de valores ideais coletivos (Piaget, 1965/1977), ele não realizou outras investigações empíricas nesse domínio, além daquelas publicadas em 1932; mas é verdade também que, ao longo de sua vida, ele voltou a escrever diversas vezes sobre esse assunto.

Em síntese, quando se considera que: 1) antes mesmo de iniciar suas pesquisas empíricas, no campo da Psicologia, Piaget aspirava também formular uma teoria sobre a moral; 2) o seu livro *Le jugement moral chez l'enfant* não é o único texto que ele escreveu sobre essa questão; e, 3) a Psicologia, na obra piagetiana, é apenas um meio, e não um fim em si mesma; torna-se pertinente investigar qual era a pergunta que Piaget buscava responder em seus escritos sobre a questão moral.

Com o intuito de encontrarmos uma solução para esse problema, realizamos uma pesquisa sobre o projeto da moral piagetiana (Freitas, 1997). Nesse estudo, verificamos que esse projeto foi iniciado, mas não concluído. A análise dos conceitos da moral piagetiana nos permitiu, porém, constatar o que desse projeto foi realizado: Piaget buscou estabelecer as condições necessárias (mas não suficientes) da ação moral. O objetivo deste artigo é explicitar quais são essas condições, segundo este autor.

Método

Escolha do Método

Em nosso estudo sobre a moral piagetiana, analisamos os textos escritos por Piaget, à luz da análise estrutural de sua obra. Por que escolhemos esse método? Na análise estrutural, a obra do autor é estudada do ponto de vista de sua lógica interna. Para se descobrir essa lógica, deve-se responder à pergunta: qual foi a intenção do autor ao projetar a sua obra? Se, por um lado, Ramozzi-Chiarottino (1972) já demonstrara que o principal objetivo da obra piagetiana foi explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento, por outro, no que diz respeito à moral, podia-se ainda perguntar: qual foi a intenção de Piaget?

É preciso esclarecer que não realizamos uma outra análise estrutural, mas sim procuramos explicar o significado dos textos escritos sobre a questão moral, na estrutura da obra piagetiana, já revelada por Ramozzi-Chiarottino (1972). Aliás, foi a existência dessa análise estrutural que nos permitiu pensar tal investigação, pois se, conforme já haviam assinalado outros autores (Ducret, 1990; Freitag, 1992; Vidal, 1994), os escritos de Piaget sobre a moral são inseparáveis de sua teoria do conhecimento, a compreensão dessa, abre caminho à elucidação de seu projeto inicial sobre a moral.

Regras do Método

Na análise estrutural, como dissemos, a principal meta a ser atingida é a descoberta da intenção do autor; tal intenção emerge de seus próprios textos. Deve-se utilizar apenas textos escritos na língua original em que o autor os escreveu. Inicialmente, a resposta dada à questão "qual foi a intenção do autor?" é uma hipótese de quem está fazendo a análise estrutural. É preciso comprová-la mediante a análise dos conceitos do autor. Através desse método, busca-se estabelecer a "ordem das razões", isto é, descobrir como a obra foi realizada - as etapas do projeto, sendo que a importância de um texto é determinada não pela época em que foi publicado, mas pelo lugar que ocupa na estrutura da obra.

Análise e discussão dos resultados

Para Piaget (1965/1977; 1967/1992; 1972), o conhecimento é possível graças ao funcionamento das estruturas mentais, que são estruturas orgânicas responsáveis pela capacidade do ser humano estabelecer relações. Tais estruturas, entretanto, não são inatas; o que existe no genoma são possibilidades próprias da espécie, as quais poderão ou não ser concretizadas. Para que essas possibilidades se realizem, é necessário que ocorram trocas entre o organismo e o meio; sem essas trocas, as estruturas mentais não se constroem. As suas pesquisas no campo da Psicologia visavam a estabelecer, conforme ele mesmo dizia, uma espécie de "embriologia da inteligência" ou "embriologia mental" (Piaget, 1965/1977; 1967/1992; 1972). Para ele, o papel desempenhado pela Psicologia, na explicação do conhecimento, é análogo àquele da embriologia:

"... trabalho inicialmente descritivo e que consiste em analisar as fases e os períodos da morfogênese até o equilíbrio final constituído pela morfologia adulta, mas pesquisa que se torna 'causal' desde que os fatores que asseguram a passagem de um estado ao seguinte sejam evidenciados." (Piaget, 1947/1967, p.55)

O desenvolvimento de uma embriologia mental permitiu a Piaget, traçar o caminho a ser percorrido por qualquer indivíduo da espécie humana na construção de suas estruturas mentais (os tão divulgados estágios ou níveis do desenvolvimento cognitivo). A existência desse processo evolutivo explicaria a ausência de pensamento lógico na criança, bem como a possibilidade de pensamento lógico do adulto.

Embora Piaget tenha desenvolvido um menor número de estudos (1932/1992), no campo da moral, ele procurou fazer o mesmo nesse domínio, isto é, explicar como a partir do mundo amor da criança pequena é possível ao homem agir eticamente. Ele herdou sobretudo de Bovet (1912) a idéia de que o estabelecimento de trocas inter-individuais é condição necessária para que esse processo evolutivo se concretize.

Já em *Le jugement moral chez l'enfant* encontramos a idéia de que a moralidade está enraizada nas ligações afetivas que se estabelecem entre os indivíduos: "... a condição primeira da vida moral [é] a necessidade de afeição recíproca" (Piaget, 1932/1992, p.138). Todavia, não se pode falar em moral sem a existência de normas: "toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (p.1). É próprio de uma norma ou regra ser sentida como obrigatória pelo sujeito, independentemente do fato de que ele a cumpra ou a viole.

No período sensório-motor, não existem normas, apenas regularidades espontâneas, as quais não são sentidas como obrigatórias. Piaget denominou anomia a esse período do desenvolvimento moral do ser humano. Conforme já haviam dito Bovet (1910; 1912) e Durkheim (1924/1951; 1925/1992), enquanto existe hábito individual não há sentimento de obrigatoriedade. Piaget (1932/1992) obteve uma prova empírica disso, em sua investigação sobre as regras do jogo: quando apresentava as bolinhas de gude à criança de um a dois anos, ela as manipulava conforme seus desejos e hábitos motores. Embora não se possa falar ainda em regras propriamente ditas, Piaget acreditava que essas regularidades constituiriam a base sob a qual assentariam as futuras normas racionais: "ora, o que é essa regra racional senão a regra motora primitiva, mas subtraída do capricho individual e submetida ao controle da reciprocidade?" (Piaget, 1932/1992, p.63).

Mas se existem regularidades, por que ainda não há normas nesse período? Embora desde muito cedo se possa observar reações afetivas do sujeito em relação aos objetos do mundo exterior e, especialmente, às pessoas, é apenas por volta de 1½ - 2 anos que ocorre uma primeira diferenciação sujeito-objeto (eu-outrem), conforme demonstrou Piaget (1937/1967). Ora, essa diferenciação é condição necessária para que ocorram trocas inter-individuais propriamente ditas.

"Quando a pessoa de outrem se torna um objeto independente, isto é, permanente e autônomo, as relações eu-outrem não são mais simples relações da atividade própria com um objeto exterior: elas começam a tornar-se relações de troca verdadeiras entre o eu e o outro (*alter ego*)."

 (Piaget, 1954, p.360)

Em função dessa diferenciação, é possível que os afetos, até então ligados à atividade própria (o prazer e a dor; o agradável e o desagradável), e os sentimentos elementares de sucesso e de fracasso, de alegria e de tristeza dêem origem aos sentimentos inter-individuais.

Para que uma regra seja sentida como obrigatória, é preciso que exista um sentimento de respeito entre os indivíduos. Segundo Piaget (1965/1977), o respeito é a expressão de um valor que se atribui à pessoa (e não apenas as suas ações ou serviços) e o valor, uma ligação ou troca afetiva entre o sujeito e o objeto (Piaget, 1954).

A primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano é o respeito unilateral, oriundo das relações coativas ou assimétricas. Piaget (1965/1977) chamou de coação social "... toda relação entre dois ou *n* indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio" (p.225). A relação estabelecida entre a criança e os pais, particularmente, os seus pais, é o protótipo das relações coativas. É no interior dessas relações inter-individuais que nasce a obediência, a primeira forma de controle normativo de que a criança é capaz.

As normas, as opiniões e os valores de seus pais têm um valor absoluto para a criança: ela busca imitá-los, assume os seus pontos de vista e adota a sua escala de valores. É porque a criança os respeita que ela acata o que eles dizem.

Diz-se que o respeito é unilateral porque o adulto não recebe ordens e *consignes*³ das crianças e, caso as recebesse, não se sentiria obrigado por elas. O adulto, evidentemente, também pode respeitar a criança, mas em um outro sentido: não lhe causa danos, considera seus desejos e necessidades etc. Essa consciência elementar do dever, engendrada nas relações de respeito unilateral, constitui, sem dúvida, um progresso, se considerarmos o estado anterior de anomia no qual o sujeito se encontrava. A obediência, contudo, dá origem a uma atitude paradoxal: a veneração à norma, em nível de consciência, mas, na prática, o sujeito não a segue. Essa forma de obrigação, além de ser insuficiente para transformar a conduta, produz consequências inopinadas. Em seus estudos sobre os efeitos da coação social na consciência moral da criança, Piaget (1932/1992) perguntava às crianças, por exemplo, qual a pior mentira: dizer a sua mãe que viu um cachorro grande como uma vaca ou contar ter obtido uma boa nota na escola, quando, de fato, não lhe foi atribuída nenhuma nota. As crianças pequenas compreendiam perfeitamente que na primeira afirmação há um simples exagero, enquanto através da segunda pretende-se obter uma recompensa, mas respondiam que a primeira é pior, porque não existe um cachorro desse tamanho e, portanto, ninguém acreditaria nisso.

Piaget (1932/1992) denominou realismo moral a tendência da criança (e do adulto que permanece criança) de considerar os deveres e os valores a eles relacionados como exteriores à sua consciência, de observar as normas ao pé da letra, sem compreender o seu espírito, e de avaliar apenas a legalidade das ações, isto é, a sua conformidade com as normas, em detrimento da intenção do agente. Segundo ele, o realismo moral resulta do encontro do egocentrismo espontâneo da criança e da coação social: "...a *consigne* do adulto, apesar de toda a auréola que a cerca, só pode permanecer exterior, 'colada', por assim dizer, em um pensamento cuja estrutura é outra" (Piaget, 1932/1992, p.130). A coação social não suprime o egocentrismo; pelo contrário, o faz recrudescer. Apesar de suas limitações, essa é uma etapa fundamental do desenvolvimento moral do sujeito, visto que o sentimento de respeito unilateral é condição necessária (mas não suficiente) para que formas superiores de respeito e, por conseguinte, de obrigação sejam possíveis (Freitas, 1997).

Uma das mais importantes descobertas de Piaget, no campo da Psicologia da moral, foi a de que "...com a idade o respeito muda de natureza" (Piaget, 1932/1992, p.79). Na medida em que as trocas sociais são estabelecidas também com outras crianças (e não apenas com os adultos) e que a criança passa a ver os adultos como seus iguais (e

não mais como superiores), desenvolve-se, ao lado da coação social, uma outra forma de relação inter-individual: a cooperação. Piaget chamou de cooperação "...toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio" (Piaget, 1965/1977, p.226). Os vínculos que a criança estabelece com os seus pares é a principal fonte de relações cooperativas, nas quais o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo. Há respeito mútuo quando os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente. Esse tipo de relação é possível, em um primeiro momento, entre indivíduos que compartilham opiniões, gostos e valores, como ocorre no companheirismo espontâneo que nasce, a cada geração, entre as crianças e entre os adolescentes e nas relações de amizade, em geral. A cooperação, ao contrário da coação social, não determina o conteúdo das normas e dos valores que devem ser observados; uma relação de respeito mútuo não impõe senão a norma da própria reciprocidade, que obriga cada um a se colocar no ponto de vista do outro. Em sua pesquisa sobre as regras do jogo, Piaget constatou que é no bojo dessas relações que as regras deixam de ser percebidas pelo sujeito como existentes em si mesmas e passam a depender apenas da livre decisão coletiva. A criança compreende a diferença entre uma norma e uma lei e que nem sempre o que a norma determina é justo.

Enquanto para as crianças pequenas tudo o que é solicitado ou determinado pelo adulto é justo, para as maiores e principalmente para os adolescentes, o justo é definido pelo princípio de igualdade. Aquele que pensa que tudo o que é determinado pela autoridade é justo (e pouco importa qual seja o conteúdo dessa determinação, podendo ser até mesmo a regra de reciprocidade) carece da autonomia requerida pela verdadeira noção de justiça: "...a justiça só tem sentido se ela é superior à autoridade" (Piaget, 1932/1992, p.224). Da mesma forma que a noção de conservação da substância é o primeiro *sintoma* de que a criança é capaz de operar, a constituição da noção de justiça é o primeiro *sintoma* de sua autonomia moral.

"Após 7-8 anos, a criança torna-se capaz de avaliações morais pessoais, de atos de vontade livremente decididos, de sentimentos morais que podem, em certos casos, entrar em conflito com aqueles da moral heterônoma da obediência. Assim, o sentimento de justiça (...) é o índice de uma nova extensão do domínio dos sentimentos morais." (Piaget, 1954, p.533)

Piaget (1965/1977) descobriu também que a própria noção de igualdade passa por uma evolução: "...a igualdade não é natural aos indivíduos, mas se conquista pouco a pouco" (p.246). Na medida em que a noção de justiça se torna mais refinada, a igualdade meramente matemática dá lugar à equidade, na qual a definição de igualdade leva em consideração a singularidade, isto é, a situação e as características particulares de cada um.

O sujeito descobre, assim, a sua capacidade de ser normativo, isto é, de instituir normas. A partir desse momento, mudar uma regra deixa de ser uma transgressão. Piaget (1954) chamou de autonomia "... a possibilidade do sujeito elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas" (p.534). Essa possibilidade - entendemos nós - marca a passagem da moral da heteronomia para a moral da autonomia.

Todavia, se a reciprocidade fosse possível somente entre indivíduos que compartilham os mesmos gostos, opiniões e valores, o ser humano estaria confinado aos restritos círculos que são as classes de *co-valorisants*. Piaget (1965/1977) chamou de classes de *co-valorisants* todo conjunto de indivíduos que trocam valores segundo uma escala comum: grupo de amigos, indivíduos de uma mesma classe social, de uma mesma cultura, etc. Em função disso, ele estabeleceu a importante distinção entre a reciprocidade espontânea e a reciprocidade normativa.

Em uma troca espontânea de valores, o indivíduo age (presta um serviço ou faz um favor para o outro) tendo por fim o seu sucesso (ser reconhecido, ser valorizado). Nesse caso, a satisfação do outro é apenas um meio para atingir esse fim. Pelo contrário, a ação moral caracteriza-se pela satisfação indefinida de outrem. Indefinida, porque o esforço do indivíduo para satisfazer o outro não é determinado pelo próprio interesse (sucesso, reconhecimento, etc.), mas sim pelas possibilidades de satisfazer o outro, isto é, a satisfação do outro deixa de ser um meio e torna-se um

fim. Por outro lado, o indivíduo alvo dessa ação, aquele que recebe o serviço, o favor, etc., não a julga em função de sua satisfação pessoal: o resultado obtido não é valorizado segundo a sua escala de valores, mas segundo a intenção do sujeito que age. Essas duas condições - a satisfação indefinida de outrem e a avaliação da ação segundo a sua intenção - constituem a condição que define a reciprocidade normativa de ordem moral, a qual Piaget (1965/1977) denominou substituição dos pontos de vista, substituição recíproca das escalas ou substituição recíproca dos meios e dos fins. Respeitar uma pessoa significa, então, reconhecer a legitimidade de seu ponto de vista, isto é, que os seus valores e suas obrigações são tão válidos quanto os seus próprios. Nesse caso, já não importa o conteúdo dos valores ou das convicções de cada um, mas o fato de se ter uma escala de valores, um ideal.

Nas relações de amizade, a reciprocidade é uma tendência espontânea do sujeito; nas trocas morais, uma obrigação. Em suas pesquisas empíricas, no campo da psicologia da moral, Piaget (1932/1992) não foi além das relações de simpatia, regidas por uma reciprocidade espontânea. Ele considerou esse tipo de relação como uma etapa necessária para que a reciprocidade normativa de ordem moral seja possível (Freitas, 1997). Mas por que a reciprocidade normativa é sentida como obrigatória pelo sujeito? Disse Piaget (1954): "O respeito mútuo implica a necessidade de não contradição moral: não se pode ao mesmo tempo valorizar o seu parceiro e agir de maneira a ser desvalorizado por ele. Tal é, pelo menos, a norma, da qual a moralidade de fato pode, evidentemente, afastar-se, da mesma forma que o pensamento comum pode afastar-se das regras de não contradição lógica." (p.535)

Por exemplo, um indivíduo A não pode, ao mesmo tempo, estimar o seu amigo B e lhe mentir, porque, então, esse último deixará de estimá-lo e, nesse caso, ou A deixa de prezar B, ou deixa de estimar a si mesmo. E isso ocorrerá, ainda que B ignore a sua mentira, e continue estimando-o, visto que: "...para aquele que respeita a norma, a obrigação permanece a mesma independentemente da reação do outro" (Piaget, 1965/1977, p.125). Para Piaget, a essência da ação moral é a coerência. Uma pessoa que não compreenda o princípio de contradição não pode ser ética; falta-lhe a condição *a priori* para sê-lo. Esse princípio, conforme demonstrou, é construído pelo sujeito nas trocas com o meio e, do ponto de vista psicogenético, aparece simultaneamente no pensamento e na ação: o primeiro torna-se lógico; a segunda, moral.

As operações lógicas são, segundo Piaget (1965/1977), os instrumentos mentais que permitem a coordenação de diferentes pontos de vista, seja os pontos de vista de indivíduos distintos seja as intuições sucessivas de um mesmo indivíduo. A vontade desempenharia, no plano afetivo, uma função equivalente à operação, no plano intelectual. Por isso, operação e vontade aparecem em um mesmo momento do desenvolvimento mental. Dizemos que há vontade quando, após oscilar entre um prazer tentador e um dever, o indivíduo opta pelo dever. Por exemplo: quando se fica em dúvida entre aceitar o convite de um amigo para uma festa ou dar continuidade a um trabalho que deve ser entregue em breve, como explicar o fato de que, embora o desejo de ir à festa seja muito forte, escolhe-se permanecer trabalhando? No campo cognitivo, encontramos conflitos semelhantes. Nos experimentos idealizados por Piaget e Szeminska (1941/1964) sobre as noções de conservação, o conflito entre a experiência perceptiva atual e a dedução lógica é *visível* no comportamento dos sujeitos que se encontram em um nível intermediário entre a não-conservação e a conservação. Por exemplo, quando se apresentam duas fileiras com o mesmo número de fichas e, a seguir, se aproxima (ou, ao contrário, se afasta) as fichas de uma delas, a criança oscila entre afirmar e negar que ainda tem a mesma quantidade de fichas. Podemos dizer que graças à operação é possível situar a configuração atual em um conjunto de relações não dadas no campo perceptivo atual (a relação de equivalência anterior, a relação densidade *versus* comprimento da fileira, etc.). Como nos explicou Piaget, o raciocínio lógico consiste em conservar os dados perceptivos anteriores e tirar uma conclusão coerente com esses dados. O mesmo ocorre nos atos de vontade: não se trata de rejeitar a configuração afetiva atual, mas de ultrapassá-la, de mudar de ponto de vista, de modo que apareçam relações não dadas de imediato. Por exemplo, conseguimos deixar de ir à festa evocando valores não presentes na situação atual: a palavra empenhada ao prometermos o trabalho, a confiança das pessoas a quem o prometemos, etc. O ato de vontade consiste em conservar os valores e conduzir-se de

forma coerente, isto é, não contraditória, com esses valores. A vontade, como a operação lógica, é uma conquista do sujeito: a capacidade operatória liberta-nos das ilusões perceptivas; a vontade não nos deixa à mercê de desejos e interesses imediatos. Torna-se possível, então, ao sujeito estabelecer fins prioritários a longo prazo e conduzir-se em função deles.

Até onze ou doze anos, os investimentos afetivos da criança restringem-se aos objetos e às pessoas; com o início da adolescência, amplia-se, mais uma vez, o universo do sujeito. Ao mesmo tempo que se torna capaz de raciocinar sobre hipóteses, ultrapassando as fronteiras do real, o sujeito realiza a "descoberta afetiva" de que existe "...uma coletividade mais geral, que tem seus próprios valores, distintos daqueles do eu, da família, da cidade e das realidades visíveis ou concretas" (Piaget, 1965/1977, p.291). Estão dadas as condições para que se construa o que Piaget chamou de valores ideais coletivos. A partir da adolescência, às relações interpessoais somam-se os vínculos com grupos mais amplos como, por exemplo, o próprio país, as doutrinas religiosas, os grupos políticos... As pessoas e os grupos sociais mediatizam, de alguma maneira, valores ideais, tais como a justiça, a solidariedade, a paz, a liberdade... "*Eu amo a Suíça, porque é um país livre*" (p.291), disse Lucien, um menino de onze anos entrevistado por Piaget.

Com a possibilidade de instituir normas próprias, a constituição da vontade e dos valores ideais, estão dadas as condições para a formação da personalidade: "...um sistema 'pessoal', no duplo sentido de particular a um dado indivíduo e que implica uma coordenação autônoma" (Piaget, 1964/1989, p.94). Segundo Piaget, um indivíduo tem personalidade quando elabora seu projeto de vida e age de forma coerente com os ideais que ele mesmo escolheu para si: "... dir-se-á, por exemplo, que um homem tem uma forte personalidade, não quando ele conduz tudo a seu egoísmo e permanece incapaz de se dominar, mas quando ele encarna um ideal ou defende uma causa com toda a sua atividade e com toda a sua vontade" (p.94). A individualidade vem a ser personalidade, na medida em que o eu renuncia a tomar o seu próprio ponto de vista como absoluto e insere a sua perspectiva particular no conjunto das perspectivas possíveis: "a personalidade é então uma síntese *sui generis* daquilo que há de original em cada um de nós com as normas da cooperação" (Piaget, 1965/1977, p.245). É somente em uma relação de respeito mútuo entre personalidades autônomas que é possível, simultaneamente, a diversidade e a igualdade. Para Piaget, somente um indivíduo que tenha uma personalidade autônoma - "... o produto mais refinado da socialização" (p.245) - é capaz de ação moral.

Conclusões

Cabe chamar atenção, antes de mais nada, para o fato de que, segundo a teoria piagetiana, sem que se estabeleçam trocas com o meio não há nem conhecimento nem ética possíveis. Podemos dizer, também, que o desenvolvimento intelectual, isto é, a possibilidade de raciocínio lógico, a relação de respeito mútuo com o outro e a constituição de uma tábua de valores são condições necessárias para a conduta ética.

A idéia de Piaget de que a ação moral (ou conduta ética) implica uma relação com o outro merece ser ressaltada. Segundo ele, não há sentimento de obrigação a não ser em uma relação interindividual de respeito. A obrigação moral não apenas tem sua origem em uma relação de respeito mútuo, mas ela a implica constantemente (Piaget, 1954). Todavia, se, na gênese da moralidade, o outro é uma determinada pessoa, uma vez o sujeito ético constituído, o *outro* é o ser humano e é só nesse momento que "... a obrigação [moral] permanece a mesma independentemente da reação do outro" (Piaget, 1965/1977, p.125). Isso explicaria, por exemplo, por que um amigo desleal não faz com que se passe a ser um traidor.

Quanto à necessidade da constituição de uma tábua de valores, Piaget apenas traçou um esboço, o mesmo acontecendo com a idéia de liberdade. Eis uma das razões pelas quais dissemos que o projeto piagetiano sobre a questão moral permaneceu

inacabado. Além disso, como sabemos, uma pessoa capaz de agir eticamente nem sempre, de fato, o faz (assim como uma pessoa capaz de raciocinar logicamente nem sempre pensa de acordo com as normas lógicas). Piaget deixou intocado o mistério de por que mesmo uma pessoa que tenha as condições necessárias para a ação moral nem sempre age eticamente.

Referências

Bovet, P. (1910). La conscience de devoir dans l'introspection provoquée: Expériences sur la psychologie de la pensée. *Archives de Psychologie*, 9, 304-369. [[Links](#)]

Bovet, P. (1912). Les conditions de l'obligations de conscience. *L' Année Psychologique*, XVIII, 55-120. [[Links](#)]

Ducret, J.-J. (1990). *Jean Piaget: Biographie et parcours intellectuel*. Neuchâtel et Paris, França: Delachaux et Niestlé. [[Links](#)]

Durkheim, E. (1951). *Sociologie et philosophie*. Paris: PUF (Original publicado em 1924) [[Links](#)]

Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris: Quadrige/PUF (Original publicado em 1925) [[Links](#)]

Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas: Papirus. [[Links](#)]

Freitas, L.B.L. (1997). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. Tese de doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. [[Links](#)]

Piaget, J. (1918). *Recherche*. Lausanne: La Concorde. [[Links](#)]

Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, VII, 143-150, 346-361, 522-535, 699-701. [[Links](#)]

Piaget, J. (1959). Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psychophysiques dans l'explication en psychologie?: esquisse d'autobiographie intellectuelle. Bulletin de Psychologie, XIII (169), 7-13. [[Links](#)]

Piaget, J. (1965). Sagesse et illusions de la philosophie. Paris: PUF. [[Links](#)]

Piaget, J. (1967). La construction du réel chez l'enfant (4.ed.). Neuchâtel et Paris, França: Delachaux et Niestlé. (Original publicado em 1937) [[Links](#)]

Piaget, J. (1967). La psychologie de l'intelligence (7.ed.). Paris: Armand Colin. (Original publicado em 1947) [[Links](#)]

Piaget, J. (1972). Épistémologie des sciences de l'homme. Paris: Gallimard. [[Links](#)]

Piaget, J. (1976). Autobiographie. Cahiers Vilfredo Pareto: Revue Européenne des Sciences Sociales, XIV (38-39), 1-43. [[Links](#)]

Piaget, J. (1977). *Études sociologiques*. (3.ed.). Genève: Droz. (Original publicado em 1965) [[Links](#)]

Piaget, J. (1989). *Six études de psychologie*. Paris: Denoël/Gonthier. (Original publicado em 1964) [[Links](#)]

Piaget, J. (1992). *Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Neuchâtel et Paris, França: Delachaux et Niestlé. (Original publicado em 1967) [[Links](#)]

Piaget, J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant* (7.ed.). Paris: PUF. (Original publicado em 1932) [[Links](#)]

Piaget, J. & Szeminska, A. (1964). *La genèse du nombre chez l'enfant* (3.ed.). Neuchâtel et Paris: Delachaux et

Niestlé, França. (Original publicado em 1941)

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1972). *Piaget: Modelo e estrutura*. Rio de Janeiro: José Olympio. [[Links](#)]

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática. [[Links](#)]

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1998). *Piaget selon l'ordre des raisons*. *Bulletin de Psychologie*, 51(3), 333-342. [[Links](#)]

Vidal, F. (1994). *Piaget before Piaget*. Massachusetts/London: Harvard University Press. [[Links](#)]

Sobre a autora:
Lia Beatriz de Lucca Freitas é Psicóloga, Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo e Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, UFRGS, Rua Ramiro Barcelos, 2600, Porto Alegre, RS, 90035-003. Fone: (51) 3165314, Fax: (51) 3165405. E-mail: lblf@vortex.ufrgs.br

²A autora agradece à Prof^a. Titular Zelia Ramozzi-Chiarottino pelas valiosas sugestões.

³Pierre Bovet (1912) utilizou a palavra consigne para traduzir para o Francês a palavra Alemã Aufgabe. Segundo esse autor, uma consigne tem as seguintes características: trata-se de uma ordem ou proibição dada sem indicação precisa dos motivos ou das sanções; é válida até que se diga o contrário; refere-se a um ato subordinado a circunstâncias exteriores, que devem ser reconhecidas pelo sujeito. Piaget utilizava a palavra consigne no mesmo sentido que Bovet. Em Português, não encontramos uma palavra equivalente, por isso decidimos deixá-la em Francês no texto.