

Moral e diferença em Piaget

Nelson Pedro-Silva

Como citar: PEDRO-SILVA, N. Moral e diferença em Piaget. *In:* MONTROYA, A. O. D. *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 139-154. DOI:
<https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-142-3.p139-154>



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

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

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

MORAL E DIFERENÇA EM PIAGET

Nelson Pedro-Silva

A fim de evitar qualquer mal-entendido, deixo claro de antemão que acredito no valor irredutível e sui generis da razão. (Jean Piaget)

Cada vez mais tem sido recorrente o discurso de que devemos respeitar as pessoas que apresentam condutas e valores diferentes dos nossos, mesmo que isso implique provocar prejuízos a outrem. Os proponentes desse enunciado argumentam que qualquer forma de interferência se traduziria na imposição de nossa cultura sobre a de povos e grupos dotados de um modo de vida próprios.

Acredito que tal visão está amparada na popularização de um tipo de interpretação de certos referenciais *neonietzschianos*, que, segundo Rouanet (1987), está eivado de equívocos. Conforme o referido filósofo, tal posicionamento concebe a razão como o principal instrumento de repressão e faz a apologia do respeito às diferenças, a ponto de se cair num relativismo cultural extremado, em que tudo passa a ser válido, em nome do pretenso respeito a tais diferenças. Com isso, as preocupações se resumem em evidenciá-las e supostamente aceitá-las; como se, dessa maneira, estivessem a buscar a convivência.

Acontece que, em nome dessa aceitação, temos como corolário a *ditadura do relativismo*, segundo a qual nada é “[...] definitivo e tem como seu maior valor o ego e os desejos de cada um” (FAUSTO, 2005, p. A3). Apoiado em Berlin (1991), o mencionado historiador afirma ainda que “[...] o relativismo corresponde a uma doutrina segundo a qual o juízo de um homem ou de um grupo é algo que se encerra em si mesmo, sem nenhum correlato objetivo determinante de sua validade ou exatidão” (FAUSTO, 2005, p. A3).

O problema é que, para se viver em sociedade – e o homem só o é por causa dela –, é necessário que nos submetamos a um conjunto de regras e valores

compartilhados, ou seja, a uma moral. Caso contrário, como se tem observado, acabamos por mergulhar em uma intensa crise de valores morais e éticos, isto é, no caos. Esse é, em linhas gerais, o diagnóstico feito por parcela considerável de filósofos, psicólogos e sociólogos dedicados à análise da atualidade, dentre os quais Bauman (1997), Bruckner (2000), Freire Costa (1988, 1989), Lipovetsky (2004), Rouanet (1987) e Sennett (1978, 2003).

Independentemente da opinião de tais pensadores e pesquisadores, acerca da concordância quanto a atribuir parte da responsabilidade por tal crise à apologia do discurso da diferença, é em vista dela que pesquisadores sociais têm observado as seguintes conseqüências:

- a) a manutenção dos indivíduos, privados do saber cultural erudito e de condição econômica desprivilegiada, num estado subalterno e de ignorância;
- b) o reforço e a produção de ações preconceituosas (justamente o que tal enaltecimento visava a combater), como apontado por Patto (1987), a propósito das causas do fracasso escolar (*deficiência de linguagem, desnutrição e carência afetiva*);
- c) a não realização de atos junto às pessoas necessitadas de cuidados especiais, pois, por serem diferentes, qualquer ação será entendida como normatizadora;
- d) a decretação da morte dos grandes referenciais de análise, como o freudiano, o marxista e o piagetiano, uma vez que eles desconsideram as singularidades, ao buscarem – como qualquer ciência – proceder a análises universais;
- e) e, por fim, como decorrência, a falência da moral. Ela, sinônimo de regras e valores que objetivam possibilitar a vida societária, impediria o respeito aos direitos e às identidades de grupos minoritários.

Diante desse cenário, buscarei refletir sobre a noção de *diferença cultural*, a partir da psicologia moral de Jean Piaget (1896-1980). Assinalo que, apesar de ela não ter sido objeto de estudo do emérito pensador, pretendo defender a tese de que a sua teoria sobre a construção do juízo moral nos permite inferir que ele leva em conta as diferenças culturais, sem que – por causa disso – negue a possibilidade de existência da moral.

Basicamente, eu me deterei nas suas considerações apresentadas n’*O juízo moral na criança* ([1932], 1994), mais especificamente no último capítulo, cujo teor são as “as duas morais da criança e os tipos de relações sociais”.

Antes disso, todavia, julgo necessário fazer algumas advertências.

ADVERTÊNCIAS

A primeira delas concerne ao fato de que não vou dissertar sobre as diferenças entre Piaget e Vygotsky. Sobre esse assunto, remeto o leitor às obras de Oliveira (1997) e de Oliveira, Dantas, La Taille (1992), e a um importante texto de Piaget ([1962], 1979) sobre as observações críticas de Vygotsky acerca d'*Le langage et la pensée chez l'enfant* (PIAGET, [1923], 1956) e d'*Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (PIAGET, [1926], 1956).

Segunda: talvez Piaget tenha sido um dos pesquisadores que mais buscaram (se não o maior) – no seu processo de compreensão da lógica infantil – evidenciar o quanto ela era diferente da do adulto. O que ele não fez foi contentar-se com isso, mas buscou ir além, investigando as leis responsáveis pelo seu desenvolvimento. Logo, Piaget não pode ser criticado quanto ao seu compromisso em evidenciar a diferença.

Terceira: não vou me deter nas diferenças de gênero. Embora Piaget tenha dado margem à ideia de que as mulheres são inferiores, do ponto de vista da codificação das regras dos jogos, La Taille (1994), sublinha que – ao abordar o tipo de relação necessária à construção da moral autônoma – Piaget não advoga conselhos educativos diferentes. Pelo contrário, sua teoria mostra-se extremamente igualitária, aspecto que desqualifica o fato de Gilligan ([1982], 1993) ter considerado sua teoria sexista.

Quarta. Sou professor de Psicologia e, portanto, é desse lugar que refletirei sobre o conceito de diferença. Julgo esse lembrete importante, porque penso que a discussão sobre tal faculdade intelectual é mais afeita ao campo da filosofia e ao da antropologia. Se a tomo como objeto de interesse, é apenas por causa das conseqüências (a meu ver, danosas) que tal apologia da diferença tem produzido no campo *psí*, como a de futuros psicólogos se negarem a intervir junto a pessoas que estão sofrendo ou considerar e valorizar os atos de seus pacientes, por mais condenáveis que sejam do ponto de vista moral, apenas amparados na noção de que são diferentes e, por conseguinte, devem ser respeitados nos seus desejos, sem qualquer reflexão acerca das conseqüências para si e para os outros.

A quarta advertência se refere ao discurso que afirma a incompatibilidade entre razão, ciência e diferença. Tal raciocínio ampara-se nas críticas feitas por Nietzsche (1999) – e, de certa forma, reforçadas por Foucault (1979) e Deleuze e Parnet (1977) – de que os grandes sistemas interpretativos estariam comprometidos na raiz, pois eles não problematizam a relação sujeito/objeto e partem do conceito de razão, visto por eles como prejudicial à vida, na medida em que a aprisiona, a esquiteja e, por fim, a normatiza.

Dessa maneira, se a falta de luz na Idade Média (falta de acesso ou impedimento de se produzir conhecimento) impedia o homem de ver, atualmente, o seu excesso – proporcionado pela Modernidade –, acabou por produzir o mesmo resultado. Ambos – a falta e o excesso – nos impediriam de enxergar. A esse propósito, penso que o romance *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago (1995), é uma ótima parábola a respeito desse excesso de claridade proporcionado pela contemporaneidade.

Sublinho: discordo de tal crítica ao conceito de razão e acredito que Piaget estaria de acordo com essa ressalva. Pelo menos, é o que depreendemos, ao ler o importante texto *Estudos sociológicos* (PIAGET, [1964], 1973).

É certo que o conceito de razão e uma das suas conseqüências – a ciência – tem-se prestado a inúmeros fins condenáveis. Provavelmente, isso se deve ao fato de a razão ter sido “partida” em *razão instrumental* e *razão filosófica*, além de esta última ter sido jogada no limbo. Para fazer tal afirmação, me apoio em Rouanet (1987) e Habermas (1990), quando afirmam que a razão instrumental realmente contribuiu e ainda colabora para esse quadro de cegueira, a ponto de vários pensadores, como Foucault (1979), não se darem conta dessa divisão (ou não buscaram atentar para esse aspecto). Contudo, não podemos raciocinar de maneira semelhante em relação à *razão filosófica*. Logo, a crítica deve dirigir-se unicamente à *instrumental* (a do mundo das técnicas, dos meios), pois a filosófica está preocupada com os fins a que se destina a produção de ciência e de técnicas, com o objetivo – hoje se sabe, apenas ideológico – de possibilitar uma vida digna a todos os homens.

Se fosse o inverso – a razão como a grande prisioneira da vida –, Piaget não teria exatamente, por meio dela e da experimentação, comprovado empiricamente o modelo psicogenético sobre o pensamento lógico e a consciência moral, em parte antecipado por Rousseau, em *Émile* ([1762], 1966).

Em outros termos, foi graças ao conceito de razão e sua fé na ciência que Piaget pôde demonstrar que a criança não é um *adulto em miniatura*, mas apresenta uma lógica de funcionamento mental qualitativamente diferente da do sujeito adulto (desde, é claro, que este seja dotado de pensamento racional) e mesmo de outras crianças localizadas em momentos diferentes do seu desenvolvimento.

Conclui-se, então, que graças à razão e à ciência Piaget demonstrou que há diferenças de raciocínio. O que ele não concordou foi com a idéia de que tais diferenças deveriam ser puramente aceitas e, em decorrência, permanecerem imutáveis. Piaget, ao contrário, sempre buscou compreender como o sujeito chega a construir o pensamento racional – o mais evoluído de todos de que se tem conhecimento e, justamente, o único capaz de fazer uso da argumentação dedutiva e da indutiva.

É evidente, também, que Piaget sempre se preocupou com o princípio da identidade. Afinal, fazer ciência – e o seu projeto era o de construção de uma Epistemologia genética – está em buscar o igual. Todavia, isso jamais significou, para ele, a desqualificação ou a desconsideração das particularidades. Simplesmente, sua seara não era a de buscar o diferente, justamente, o que fazem os psicólogos clínicos que procuram auxiliar o paciente na compreensão de sua singularidade e da de outras pessoas.

Quinto aviso: como ressalta La Taille (1998, p. 7), se aceitarmos a crítica de que o paradigma piagetiano, entre outros, deve ser descartado, por ser universalista, acabaremos por prescindir “de referenciais sólidos para refletir e pesquisar e, sobretudo, abala[rá] nossa segurança de que a ciência pode produzir um conhecimento abrangente, e não mera ilusões”.

Vê-se em curso, dessa forma, uma desmedida arrogância de pessoas advogando, em nome do discurso da diferença, a morte da moral e, em decorrência, levando às últimas conseqüências a máxima de Goethe de que *cinzenta é toda teoria e verde apenas a árvore esplêndida da vida*. Acontece que a vida sem sentido (sem a reflexão, sem a razão) deixa de ser vida (pelo menos, a de seres culturais).

Isso posto, antes de nos atermos aos argumentos favoráveis à tese de que Piaget leva em consideração o conceito de diferença, sem que isso signifique a morte da moral, julgo necessário tecer considerações sobre o termo *respeito*. Afinal, o argumento central dos detratores da razão (e da ciência) está exatamente centrado nessa palavra – possivelmente apoiados, como escrevi, em determinados estudos antropológicos, em certo empirismo ingênuo e em dada leitura de Nietzsche ([1887], 2004) sobre a *genealogia da moral* e de outros apologistas da diferença.

A propósito: antes de fazê-lo, afirmo que o citado filósofo alemão fez críticas radicais à cultura e aos valores de seu tempo, regidos pela moral cristã, por considerá-los decadentes, contrários à criatividade e ao próprio funcionamento da natureza humana. Enfim, uma crítica radical ao *espírito apolíneo* (o da ordem, da harmonia e da razão) em nome do *dionisíaco* (o dos afetos e da ação). Acontece que – e insisto – não vejo as críticas de Nietzsche à moral em si, mas à cristã (da expiação, da culpa e do sofrimento). De qualquer maneira, vamos admitir que ele tenha – indiretamente – depreciado todo tipo de moral. O problema é que ele defendeu sempre a vida como valor supremo. Em outras palavras, sem se dar conta – salvo melhor juízo –, advogou em nome de uma moral.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO *RESPEITO*

Segundo definição vernácula, a palavra *respeito*, entre outras definições aparentadas, significa “1. sentimento que leva alguém a tratar outrem ou alguma coisa com grande atenção, profunda deferência; consideração, reverência” (HOUAISS; VILLAR, 2001). Vê-se, assim, que ter atitude de respeito significa, antes de tudo, conceber o outro como valor.

Essa definição está de acordo com o significado da palavra, em latim, que é proveniente do termo *respicere* e, conforme Aranha e Martins (1986, p. 321), “[...] significa ‘olhar para’, ou seja, o respeito é a capacidade de ver a pessoa como tal, reconhecendo sua individualidade singular”. Em outros termos, respeitar significa colocar-se no lugar do outro com a intenção, primeira, de compreender seu ponto de vista e, em seguida, coordená-lo com o seu.

Dessa maneira, depreende-se que, além de o outro ser concebido como valor, ele deve ser respeitado enquanto tal, isto é, como um ser singular.

Nesse sentido, o termo *respeito* nos leva à *Ética da reciprocidade*. Presente em inúmeras culturas e religiões, como princípio moral, é traduzido de diversas maneiras, a saber: como sinonímia de *Lei do Talião* ou, o seu oposto, como na religião cristã e nos ensinamentos de Gandhi, como o princípio da não-violência.

É evidente que Piaget – ou desconheço – não chega a defender a *Lei do Talião* e tampouco o princípio de se oferecer o outro lado da face ou a não-violência, embora, entre os tipos de sanção por reciprocidade, ele tenha feito considerações e defendido a reciprocidade simples como forma de punição por alguma tolice cometida. Entretanto, o espírito que o motivou a apresentar esse tipo de sanção não era o de devolver com a mesma moeda o mal feito, mas o de fazer o autor compreender e “sentir na pele” os malefícios de ter buscado enganar o outro, como no caso da mentira.

Outro aspecto é que o sentido da palavra *respeito*, para Piaget, é mais amplo do que usualmente se emprega. Penso que ele a concebe próximo ao conceito de reciprocidade social, que, para ele, significa “[...] coordenação mútua de atitudes e dos pontos de vista, tanto afetivos como cognitivos” (PIAGET, , 1954, p. 71). Logo, nota-se que o termo *respeito* está visceralmente relacionado à máxima kantiana de só agir de maneira tal que a referida ação seja passível de universalidade (KANT, [1786], 1960).

Disso decorre que, para Piaget, o respeito está intimamente ligado à consideração pelo outro, desde que este esteja submetido à ideia de se preservar e aperfeiçoar a vida societária. “Quem diz ‘respeito’ diz admiração por uma personalidade, na medida em que esta personalidade se submete às regras” (PIAGET, [1932], 1994, p. 80).

Acontece que, para o respeito vingar, é necessário que os interlocutores apresentem a mesma competência cognitiva, linguística, moral e motivacional, como advoga Habermas (1990), em sua teoria da ação comunicativa. Nesse sentido, ele só é passível de existir quando há o respeito mútuo.

Resumidamente, o respeito mútuo ou simétrico está fundamentado na idéia de que as relações sociais são passíveis de legitimação (portanto, elas não são naturais).

Esse tipo de respeito, contudo, não é dado *a priori*, mas é produto de dois tipos de relações interindividuais – as de coação e as de cooperação – que, por sua vez, levam à produção de duas morais.

Cabe fazer um lembrete, para os propósitos do presente artigo: conforme Piaget ([1932], 1994, p. 258), “[...] cada um tem liberdade de inovar, mas na medida em que consegue fazer-se compreender pelos outros e compreendê-los”. Esse dado, sob certos aspectos, impede que – em nome da aceitação da diferença – as pessoas façam o que lhes der “nas telhas”. O imperativo da vida societária nos obriga a cumprir cegamente as leis ou a fazer os outros nos entender e, e ao mesmo tempo, entendê-lo.

Feita essa pequena observação, vê-se, então, que a moral da coação leva à produção do respeito unilateral, ao passo que a da cooperação conduz ao respeito mútuo.

De modo sintético, pode-se salientar que o respeito unilateral, o qual, segundo Piaget, é o defendido por Durkheim, leva à produção de relações assimétricas; por sua natureza, impede a reciprocidade e, em decorrência, reforça o egocentrismo. Apesar de absolutamente vitais, pois é por meio delas que o sujeito internaliza regras, as relações baseadas no respeito unilateral não podem ser compreendidas efetivamente como de respeito, e tampouco o possibilitam.

Afirmo isso porque a coação social – imposta exatamente por essa espécie de respeito – fundamenta-se num elemento de autoridade e não decorre da troca entre indivíduos iguais, do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral. Dessa maneira, não há legitimação das regras.

Diferente destino tem-se no tocante às relações mútuas. Baseadas na simetria, são relações constituintes; portanto, a exigência de descentração coloca-se como imperativo. Afinal, o desenvolvimento cognitivo e moral somente podem ocorrer se os sujeitos se descentrarem e, assim, compreenderem o ponto de vista alheio e talvez coordená-lo com o seu. Eu diria que aqui se tem o verdadeiro respeito.

Assim, respeitar para Piaget implica necessariamente a coordenação de pontos de vista. Diante disso, indago: como fazê-lo, sem a presença do respeito mútuo? Se “aceitarmos” as diferenças, será que estaremos oferecendo condições para que relações baseadas no respeito mútuo ocorram?

Piaget nutria tanto respeito às diferenças e as via como algo positivo que, ao fazer considerações críticas sobre o fato de Durkheim defender a unidade dos fatos morais e dos sociais, ressalta que a moral da independência ou da autonomia só é possível de ser construída a partir da “solidariedade das crianças entre si” (PIAGET ([1932], 1994, p. 254). Ora, para que isso aconteça, é condição necessária o respeito à circunstância de tais seres serem diferentes e terem um modo de agir próprio, pois é dele que nasce a verdadeira cooperação.

Dessa forma, para Piaget, respeitar as diferenças não é sinônimo, apenas, de aceitá-las. Respeitar as diferenças pede a coordenação de pontos de vista. E coordenar significa *conjuguar, concatenar, interligar*, isto é, dispor os elementos numa seqüência lógica. Nesse sentido, a coordenação solicita a interpretação ou a assimilação e a coordenação recíproca.

Essa coordenação é necessária, porque sem ela não seria possível a convivência, sobretudo em sociedades complexas, já que elas solicitam *regras de controle mútuo* (PIAGET ([1932], 1994, p. 258). Indagamos: como esse processo seria possível, se assumíssemos a idéia de respeito às diferenças, compreendida aqui como a sua aceitação, pura e simplesmente?

Ainda mais: a noção de “aceitação” da diferença, em si, ao impossibilitar o desenvolvimento individual e social, leva à morte da moral, porque, no processo formativo dos sujeitos como seres morais, o respeito unilateral é condição necessária, embora insuficiente. Ao aceitar as diferenças como sinônimo de respeito, os sujeitos provavelmente permanecerão numa condição de anomia, porque sequer poderão fazer uso da coação como meio para a internalização de regras e valores.

Pode parecer que estou “carregando nas tintas”. Entretanto, em nome desse suposto respeito (que, na verdade, é aceitação), pais e educadores estão deixando de educar seus filhos e alunos, a ponto de se ter a impressão – se não a certeza – de que estamos em franco processo de involução social.

PIAGET E A DIFERENÇA

Delineadas tais considerações, é possível depreender do pensamento de Piaget a maneira como ele concebe a diferença e sua relação com a moral.

Vejamos detalhadamente.

Ele está de acordo que a passagem da igualdade (homogêneo) para a diferença (heterogêneo) produz a diferenciação e, desse modo, a complexidade do social. Por isso, o desenvolvimento do ser e do social só é possível se se admitir a diferença como motor imprescindível.

Assim, diferentemente dos adeptos da noção de diferença, o estruturalista/genético/construtivista/interacionista Piaget não concebe a igualdade moral como sinônimo de homogeneidade; portanto, uma forma de aprisionamento e apagamento ou desconsideração das diferenças. Pelo contrário!

Nesse ponto, ele – como tantos outros – concorda com os sociólogos que é por causa das diferenças que se rompe com a tradição, possibilitando-se a liberdade e a conseqüente, autonomia dos sujeitos. São os embates entre o indivíduo e a sociedade que justamente enriquecem a personalidade, a ponto de os seres se reconhecerem como sociais; em decorrência, construídos e construtores de sua história. “Esta diferenciação, como os sociólogos o demonstraram, é precisamente condição da ruptura dos conformismos devidos à coação e, por conseqüência, condição de liberdade das personalidades.” (PIAGET ([1932], 1994, p. 295). Dessa maneira, é justamente o oposto que se verifica, quando deixamos de intervir com a finalidade de auxiliar os sujeitos a construírem o pensamento racional.

Aqui cabe fazer uma advertência. Nota-se que Piaget não propõe a intervenção junto aos sujeitos heterônomos, com o objetivo de mantê-los nessa condição. Igualmente é verdadeiro que Piaget – em nome de uma suposta não normatização – busca exatamente oferecer reflexões que, de posse dos educadores, possam orientá-los para o desenvolvimento de atividades capazes de auxiliar os sujeitos na construção da moral autônoma – justamente a baseada no respeito mútuo. Nesse sentido, ele não deixa – como dei a entender, em vários momentos do presente texto – de emitir juízo de valor (como se fosse possível a qualquer pessoa não fazê-lo) e, em decorrência, considerar a construção do pensamento racional como mero preciosismo de sua parte ou algo natural.

Advém desse raciocínio uma das críticas às teorias das diferenças culturais, pois não interferir em nome da possibilidade de se emitir juízo de valor, impor verdades, normatizar ou algo equivalente é privar as pessoas de determinados saberes e torná-las reféns das pessoas dotadas de pensamento racional, para ele, o mais desenvolvido que se conhece.

Soma-se a isso o fato de que, quando os sujeitos se reconhecem como diferentes – e isso apenas se dá por causa do outro – apresentam condições para compreender a

necessidade do “apego aos grupos sociais” (PIAGET ([1932], 1994, p. 264). Logo, o respeito às diferenças visa à otimização da vida societária. O problema está em aceitar tais diferenças, sem qualquer forma de intervenção (que o respeito possibilita), pois aí, sim, podemos ter a morte da moral.

Há outro aspecto que Piaget considera favorável à noção de diferença. Refiro-me à autonomia da vontade. Ele está de acordo, ao analisar as idéias de Durkheim sobre a doutrina da autoridade, que “[...] é contrário à moral racional impor o que quer que seja à própria consciência” (PIAGET ([1932], 1994, p. 265). Sua preocupação está em oferecer condições que talvez auxiliem os sujeitos a construir uma moral racional e, em decorrência, a se desvincularem da veiculada pela tradição e concebida como natural, sem qualquer exame crítico.

Cabe dizer que, apesar de levar em consideração as diferenças e de reconhecê-las como motor para o desenvolvimento (portanto, não podem ser simplesmente “aceitas”, mas respeitadas), ele não faz a apologia a qualquer tipo de intervenção. Se elas estiverem fundamentadas no respeito unilateral, praticamente o resultado que se terá são indivíduos conformistas e que construirão a idéia, por exemplo, de que não conseguiram sair-se bem na escola, porque eram pouco inteligentes. Porém, se elas estiverem amparadas no acordo mútuo e na cooperação, é certo que as diferenças não serão “aceitas”, mas respeitadas.

A regra da coação, ligada ao respeito unilateral, é considerada como sagrada e produz no espírito da criança sentimentos análogos àqueles que caracterizam o conformismo obrigatório das sociedades inferiores. Mas permanece exterior à consciência da criança e não conduz como o desejaria o adulto a uma obediência efetiva. A regra devida ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se, pelo contrário, no interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, na medida em que se associa com a vontade autônoma. (PIAGET ([1932], 1994, p. 270).

A propósito: cabe neste momento fazer algumas considerações sobre o significado de intervenção, para Piaget. Ele não advoga a imposição de nossos valores. Tampouco, quando ele sugere algum tipo de intervenção, está preocupado em fazer com que os pequenos pensem o que pensamos e ajam como agimos. Suas preocupações vão além, uma vez que o que lhe interessa é o sujeito desenvolver-se cognitivamente e moralmente, a ponto de não se submeter a deveres de maneira acrítica (ou seja, prender-se a conteúdos de “certo” e “errado”, “normal” e “anormal”), mas o de construir o método (a forma) que lhe possibilitará a produção de consensos.

É por essa razão que ele defende o trabalho entre iguais, sem que isso signifique uma espécie de pedagogia do *laissez-faire* e que tal processo leva ao apagamento do sujeito. É justamente o contrário, como podemos depreender do trecho a seguir:

[...] ser pessoal consiste em “situar-se”, o que não impede que, para se situar, seja preciso primeiramente “instruir-se”. Para educar a autonomia na criança, portanto, é útil “educá-la” cientificamente. Mas não basta, para isso, submetê-la à sociedade adulta, e fazê-la compreender de fora as razões desta submissão: a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação. (PIAGET ([1932], 1994, p. 276).

Ainda sobre a possibilidade de a intervenção levar ao desrespeito pelo outro, na sua singularidade, Piaget sublinha – como disse – que ser um indivíduo respeitado implica colocar-se no lugar do outro. E, para isso, a educação – que é uma forma de intervenção – é condição necessária, embora insuficiente.

Outro aspecto está na circunstância de que ele, ao reconhecer as diferenças, acaba por tomá-la como condição necessária ao estabelecimento da reciprocidade. Tal aspecto, seguindo a tradição kantiana, significa que não se tem que necessariamente fazer igual ao que os outros fazem ou concordar acriticamente com determinada lei, mas buscar a coordenação de pontos de vista.

Conclui-se, dessa maneira, que Piaget reconhece e legitima a noção de diferença, evidencia o perigo em tomá-la em si mesma e avança, ao enfatizar que a diferença apenas faz parte do processo que leva à coordenação de discursos e de ações e, em decorrência, ao desenvolvimento social. Se não fosse assim, Piaget não teria criticado o fato de Durkheim admitir uma única origem da moral, no caso, a sociedade. Muito menos discordaria de Bovet, quando acreditava que a autonomia seria decorrente do poder exercido por personalidades superiores.

Vê-se, novamente aqui, o quanto Piaget leva em conta a diferença e, mais do que isso, a respeita. Por causa disso, ele – apesar de considerar, em linhas gerais, as teorias de Durkheim e de Bovet semelhantes – sublinha a noção de *bem* como origem da moral autônoma e procura introduzir a razão como único elemento capaz de produzir personalidades autônomas.

É por esse motivo que se torna problemático aceitar o discurso de que a razão aniquila a diferença. Pelo contrário! A razão oferece as condições para o estabelecimento de um diálogo genuíno, em que as diferenças são respeitadas. Traduzindo: como afirma Savater (1998), a razão nos possibilita agir como se amássemos o outro (isto não quer dizer que tal competência nos leve a apresentar conduta correspondente, cabe sublinhar). Afinal, quando amamos alguém, entre outras condutas, procuramos nos dedicar ao outro, colocarmo-nos no lugar dele e compreendê-lo.

Isso não significa, do ponto de vista moral, que se deve nutrir tal sentimento por ele. Afinal, as pessoas não precisam se amar para viver de maneira harmoniosa, em

sociedade. No entanto, é condição *sine qua non* que tenhamos o respeito por outrem como máxima em nossas vidas, ou seja, que ajamos como se amássemos a todos.

Aqui cabe um lembrete. Embora Piaget tenha nutrido certa fé – diria até otimismo e convicção – de que, por exemplo, o sujeito autônomo age de maneira a respeitar outrem, a relação não é tão simples assim. Temos observado, cada vez com mais frequência, que não há correspondência entre competência e desempenho, a ponto de o sujeito deixar de executar determinada ação apenas por julgá-la incompatível com a confiança mútua ou não passível de universalidade.

Isso não expressa, porém, que a razão não se fará presente nessas ocasiões. A esse propósito, o próprio Piaget chegou a essa conclusão – em que pese toda fé nos poderes da razão – ao afirmar que ela influencia, mas não a ponto de determinar a ação correspondente. É essa a conclusão que depreendemos do seguinte trecho:

[...] podemos entender também que a inteligência é suficiente para melhorar a avaliação dos atos, sem que a criança seja, por isso, levada à boa ação. A esse respeito, um vagabundo inteligente responderá talvez melhor que um bom rapaz, pouco dotado. ... Uma criança, por exemplo, julga no decorrer do interrogatório a mentira “a” mais grave que a mentira “b”. Quer seja ou não mentirosa no dia-a-dia, isto é, quer pratique ou não aquilo que chama o bem, nós nos perguntamos simplesmente se, na ação, continuará a considerar a mentira “a” como mais grave que a mentira “b”. Não nos perguntamos então como a criança pratica sua moral, mas como julga o bem e o mal na própria prática dos atos. É sob esse ponto de vista somente que nos colocamos o problema de saber se os julgamentos de valor enunciados no decorrer dos interrogatórios correspondem ou não às avaliações do pensamento moral real. (PIAGET ([1932], 1994, p. 97-98).

Julgo que essa foi a razão que levou La Taille (2006) – pelo menos, foi o que me motivou – a debruçar-se sobre o estudo dos valores, isto é, *investimentos de afetividade*, que tendem (à maneira do singelo e belo poema de Drummond, 1928/2002) a colocar-se como uma pedra no caminho.¹

Buscarei explicar com um exemplo que costuma ser corriqueiro até na vida dos estudiosos do tema ética. O sujeito pode considerar-se e ser considerado pelos seus pares como alguém autônomo. Acontece que ele é visto também como uma pessoa leal aos amigos. Diante de um ato desonesto praticado por um de seus amigos, como ele se comportará? Ele o delatará, em nome da reciprocidade, ou se manterá em silêncio? Os estudos que tenho produzido têm demonstrado, infelizmente, que os

¹ “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra / no meio do caminho tinha uma pedra. / Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas. / Nunca me esquecerei que no meio do caminho / tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / no meio do caminho tinha uma pedra” (No meio do caminho).

adolescentes têm optado em se manter quietos, pois a delação é vista (mesmo nessa situação condenável) como um ato contrário ao valor da lealdade (SILVA, 2004).

Assumir postura contrária, como a de aceitar as diferenças, como o fato de o sujeito ser analfabeto, cometer atrocidades, manter relações sexuais com crianças, deixar o outro sofrendo psicicamente, é reforçar o egocentrismo, em nome de uma suposta cultura diferente da nossa, é manter as pessoas num estado de minoridade intelectual e moral, aspectos com os quais certamente Piaget não concordaria.

Em outros termos, é contribuir para a manutenção dos sujeitos numa condição egoísta ou egocêntrica. Sobre esse aspecto, assim Piaget ([1932], 1994, p. 297) se pronuncia:

Assim como o espírito começa por se confundir com o universo, antes de dissociar o que diz respeito às leis objetivas e o que pertence ao conjunto das condições subjetivas, do mesmo modo o indivíduo começa a compreender o que pertence às coisas ou às outras pessoas e o que resulta da sua perspectiva intelectual e afetiva particular. Desde então, o indivíduo não poderia estar consciente de seu próprio pensamento, implicando a consciência de si uma confrontação contínua do eu e do outro.

Nesse sentido, novamente ele oferece subsídios em defesa da diferença, como condição para a superação do egocentrismo intelectual e moral. Afinal, quem fala em interação está admitindo a existência do diferente e, o principal, a sua importância para o desenvolvimento psíquico e social.

A propósito, Piaget ([1932], 1994, p. 258) é tão simpático a idéias como a de liberdade, criação, diferença – desde que não se perca a noção de que vivemos em sociedade – que ele chega a afirmar: “[...] cada um tem liberdade de inovar, mas na medida em que consegue fazer-se compreender pelos outros e compreendê-los”. Ora, não vejo como o respeito à diferença, pura e simplesmente, possibilitaria a concretização do ideal democrático, a saber, distinguir o direito e o fato.

CONCLUSÃO

Piaget, diferentemente do que se pensa – por ser um pensador interacionista – não busca pura e simplesmente acabar com a diferença. Pelo contrário! Reconhece que a) ela é necessária ao desenvolvimento psicológico e social; b) portanto, ela deve ser respeitada. O que ele não concorda é com a sua eleição como uma espécie de *totem*. Ele reconhece que só o pensamento racional e a ação autônoma são capazes de tirar os sujeitos de uma condição de inferioridade – imposta em nome de um discurso sedutor de respeito às diferenças – quando elas representam, na verdade, desigualdades.

Alguns dirão que – apesar de reconhecer as diferenças – Piaget é construtor de uma teoria evolucionista. Desse modo, ele não deixa de considerar como condição imprescindível ao diálogo que o sujeito desenvolva o pensamento racional. Isso é verdade! Porém, o que Piaget busca demonstrar é que ele não está preocupado com o conteúdo a ser seguido, mas com o método a ser adotado, com a finalidade de obter a produção de consenso.

Nesse sentido, depreende-se que Piaget *educação* ([1948], 1977) é defensor do pluralismo, pois, em *Para onde vai à*, ele deixa entrever o respeito a valores que dizem respeito à dignidade humana. Dessa forma, ele defende ao mesmo tempo o fato de se ter as próprias opiniões, sem deixar de se estar aberto e respeitar as alheias.

Em síntese, ao demonstrar que a moral da autonomia somente é possível de ser construída se se levar em conta o outro (sem que isso signifique, necessariamente, agir de maneira igual), indiretamente, sublinha que os olhares e juízos alheios amiúde são diferentes. Contudo, não entende que tais diferenças devem ser desprezadas, mas coordenadas. Nesse ponto, ele se coloca para além da aceitação da diferença e das suas possíveis conseqüências – como de os sujeitos dotados de pensamento racional e de moral autônoma *controlarem* os sujeitos menos desenvolvidos –, visto que a coordenação pressupõe exatamente a organização de esquemas, isto é, a concatenação de um conjunto de atividades e de idéias. Conclusão: a noção de coordenação de diversos pontos de vista não elimina as diferenças e tampouco a moral, elementos centrais à existência e ao desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando*: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.
- BAUMAN, Z. *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press, 1997.
- BERLIN, I. *Limites da utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- BRUCKNER, P. *L'euphorie perpétuelle*. Paris: Éditions Grasset et Fasquelle, 2000.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Dialogues*. New York: Columbia University, 1977.
- FAUSTO, B. A ditadura do relativismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 maio 2005. Opinião, p. A3.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE COSTA, J. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, J. (Coord.). *Percursos na história da psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1988. p. 151-174.
- _____. *Psicanálise e moral*. São Paulo: EDUC, 1989.

- GILLIGAN, C. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, [1982], 1993.
- HABERMAS, J. *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1990.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2001.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, [1786], 1960.
- LA TAILLE, Y de. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. p. 7-20.
- _____. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-17.
- LA TAILLE, Y de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LIPOVETSKY, G. *Les temps hypermodernes*. Paris: Éditions Grasset et Fasquelle, 2004.
- NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *A genealogia da moral*. São Paulo: Escala, [1887], 2004.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.; LA TAILLE, Y de. Três perguntas a vygotkianos, wallonianos e piagetianos. In: LA TAILLE, Y de; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 101-106.
- PATTO, M. H. S. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo básico*. São Paulo, 1987. p. 51-61.
- PIAGET, J. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Centre de Documentation Universitaire, 1954.
- _____. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, [1923], 1956.
- _____. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, [1926], 1956.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, [1932], 1994.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio, [1948], 1977.
- _____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, [1964], 1973.
- _____. Commentaire sur les remarques critiques de Vigotski concernant le langage et la pensée chez l'enfant et le jugement et le raisonnement chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, Geneva, v. 47, n. 183, p. 237-249, [1962], 1979.
- ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ROUSSEAU, J. J. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier Flammarion, [1762], 1966.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVATER, F. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SENNETT, R. *The fall of public man*. New York: Vintage, 1978.

_____. *Respect in a world of inequality*. New York: W.W. Norton, 2003.

SILVA, N. P. Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 229-242, 2004.