

De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia um Caminho para o Estudo das Virtudes

From Piaget to Gilligan: moral development retrospective in Psychology
A way to the virtues' study

**Vanessa
Aparecida
Alves de Lima**

*Psicóloga formada na
Universidade Federal de
Rondônia, Especialista
em Metodologia do
Ensino. Mestre em
Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento
Humano pela USP;
doutoranda em
Psicologia pela USP;
docente do
Departamento de
Psicologia da
Universidade Federal de
Rondônia em Porto
Velho (RO).*



Resumo: Este artigo é a adaptação de um capítulo da dissertação desenvolvida no Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. Implica a visitação teórica das obras de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan sobre o desenvolvimento moral na perspectiva da Psicologia. As teorias são construídas a partir de uma concepção da moralidade por meio de fatores cognitivos e baseados na justiça, na opinião dos dois primeiros autores, até o desenvolvimento da ética do cuidado, na teoria da terceira autora. Tal caminho nos leva inevitavelmente a considerar que diversos elementos, não só a justiça, participam do juízo e da ação moral, entre eles, virtudes como a generosidade.

Palavras-Chave: Desenvolvimento moral, virtudes, generosidade.

Abstract: This article is an adaptation of a chapter from the USP Psychology Institute Master's degree dissertation in School Psychology and Human Development. It involves the theoretical knowledge of Jean Piaget, Laurence Kohlberg and Carol Gilligan about the moral development in the perspective of Psychology. The theories are built based on a conception of morality through cognitive factors and based on justice, according to the two first authors, up to the development of the care ethic, according to the third author's theory. This concept leads us, inevitably, to consider that several elements, not only justice, take part in sense and moral action, among them, virtues as generosity.

Key Words: Moral development, virtues, generosity.



Juízo Moral na Criança Segundo Jean Piaget

Na obra "O Juízo Moral na Criança", publicada pela primeira vez em 1932, Piaget traz a proposta de tentar compreender o juízo moral do ponto de vista da criança, e descreve as regras morais que se estabelecem durante seu desenvolvimento.

O estudo da moralidade é uma parte da obra piagetiana na qual o autor não aprofundou suas pesquisas. As razões podem ser várias: tempo e

objetivo despendido pelo pesquisador com o problema epistemológico, preferência pessoal, ou até razões políticas, ligadas à delicada posição que ocupava no Instituto Jean Jacques Rousseau.

Estudiosos piagetianos reconhecem que as idéias presentes em "Juízo Moral na Criança" permearam toda a obra de Piaget e já existiam desde 1916 ou 1917, quando escreveu *Recherche*: "um livro em

parte autobiográfico, em parte um ensaio de elaboração de suas leituras (...) sob a forma de romance filosófico (...) para não se comprometer no campo da ciência” (Freitas, 1997, pp. 66-67). Em “Juízo Moral na Criança”, traçou estratégias para estudar o jogo de bolinhas de gude, comum entre os meninos da região pesquisada, e os jogos de pique e amarelinha com as meninas, procurando comprovar a relação entre respeito e moralidade. Formulou às crianças de 6 a 12 anos questões morais em forma de dilemas ou perguntando-lhes livremente sobre o tema. É fundamental esclarecer que Piaget achava importantíssimo o inquérito que se seguia ao teste.

Para demonstrar como observou e comprovou a construção dessa moralidade, vamos seguir os passos de Piaget em “Juízo Moral na Criança”.

Os Estágios e Regras na Prática do Jogo de Bolinhas de Gude

Quanto ao estudo das regras do jogo de bolinhas de gude, variação do quadrado (“traça-se no chão um quadrado, dentro do qual se colocam algumas bolinhas; o jogo consiste em atingi-las de longe e fazê-las sair desse quadrado”(Piaget, 1932/1994, p. 5), Piaget chegou à conclusão de que há quatro estágios, do ponto de vista da prática das regras.

1º estágio (até os 2 anos): motor e individual, quando a criança simplesmente manipula as bolinhas para sua própria exploração e utiliza-as como objetos diversos para estabelecer alguma ritualização, processo de adaptação efetiva.

2º estágio (entre 2 e 5, 6 anos): caracterizado pelo egocentrismo infantil. A criança aceita as regras que recebe do exterior, dos adultos ou dos meninos mais velhos (no caso do jogo). Considera as regras sagradas e imutáveis e é completamente avessa à sua alteração. Há uma característica que deve ser detalhada: é o fato de haver uma desorganização da memória da criança aproximadamente até os 7 anos de idade, quando ela crê que sempre soube o que acabou de aprender. Assim, quando Piaget joga com as crianças, logo que modifica as regras, elas não aceitam, para, em seguida, concordar. Segundo Piaget, elas não se apercebem da mudança. Jogam com os outros, imitando-os. Crêem que estejam em interação com os demais, enquanto jogam só para si e modificam as regras sem perceber.

3º estágio (entre 7, 8 anos e 11, 12 anos): caracterizado por uma cooperação que começa a surgir; a criança já conhece as regras e já aceita suas mudanças, desde que o grupo esteja de acordo com elas. No entanto, o que o observador

das crianças pôde coletar a respeito é que, na verdade, elas jogam juntas, mas com uma infinidade de regras concomitantes.

4º estágio (11, 12 anos): finalmente, a organização do pensamento e a autonomia. As crianças jogam pelo prazer da disputa, mas procuram interagir quanto às regras, que jamais são fixas e dispõem de possibilidade de mudanças, decididas pelo grupo. Somente a partir destas os procedimentos do grupo podem ser julgados.

Piaget surpreende-se com a organização que os meninos desenvolvem para compreender e praticar as regras do jogo, a ponto de assinalar esta como uma diferença básica entre meninos e meninas.

Ao estudar o pique com o grupo de meninas, percebeu basicamente o mesmo desenvolvimento na estruturação das regras, evoluindo de um estágio egocêntrico, por tomar as regras como imutáveis, ao momento de discutir as regras com o grupo e decidir os procedimentos da situação. Faz a ressalva de que as meninas têm um “espírito jurídico” menos desenvolvido que os meninos.

À parte qualquer reclamação do gênero feminista que se possa bradar, na verdade, Piaget julgou que todos os brinquedos das meninas eram muito simples e não possibilitavam as codificações da jurisprudência que construíram os meninos em seu jogo de bolinhas.

Relacionando a questão moral com o estudo do jogo de bolinhas, pôde chegar à conclusão da existência de três regras:

- **regra motora:** faz parte da fase pré-verbal, quando a criança ritualiza sua ação sobre os objetos e os elabora;
- **regra coercitiva:** caracterizada por ser uma fase na qual a criança compreende as regras como sagradas e imutáveis, porque considera aquele que as informa, o adulto, como superior e inatingível.
- **regra racional:** em que, quase adolescente, as regras não são mais aceitas como dadas, a menos que atendam às necessidades e/ou desejos do outro. Podem ser modificadas, desde que haja uma decisão e aceitação grupal.

Provavelmente, partindo das observações de que, principalmente nos 2º e 3º estágios, a criança verbaliza um juízo, mas comporta-se de outra forma, Piaget questiona a oposição do juízo moral teórico e o juízo moral da experiência.

Anna E. B. Costa e Angela M. B. Biaggio (1996) procuram, de certa forma, abordar esses aspectos contraditórios entre o julgamento moral e as ações morais de cada indivíduo, colocando a afetividade como um tema determinante de atos (a)morais.

Noção de responsabilidade objetiva e subjetiva

Para Piaget, essa noção distingue-se pelo fato de que, em seus julgamentos morais, a criança mais nova aplica uma responsabilidade objetiva, e a criança mais velha aplica uma responsabilidade subjetiva. A primeira é fruto da coação moral (adulto) e a segunda, fruto da cooperação (entre pares).

A Responsabilidade Objetiva é o Momento em que:

- O indivíduo julga os atos pelas suas conseqüências, e não por sua intenção; quanto maior o resultado, o “estrago” da ação, tanto mais a criança responsabiliza o agente, embora possa distinguir se ele tinha intenção ou não de praticá-lo.
- Prevalece na criança a questão da obediência ou não às regras estabelecidas pelo adulto: “a criança não dissocia o elemento de responsabilidade civil, por assim dizer, e o elemento penal” (Piaget, 1932/1994, p.106). O mais importante é obedecer aos mais velhos, ser agradável e aceita por eles.
- A consciência da regra e da moral, por extensão, dá-se exteriormente ao indivíduo, como que “colada” a ele, mas não dentro, introjetada. Ele “assume” essas regras e se culpa, em sua ausência, por considerar seu estrito dever segui-las, pois são dadas por um adulto a quem a criança atribui autoridade (por ser “maior” e prover-lhe as necessidades).

A responsabilidade subjetiva é o momento em que:

- Descentrada de seu egocentrismo, a criança começa a perceber a intencionalidade dos atos. Dá-se conta das conseqüências distintas que as ações possuem.
- Surge o sentimento do dever preciso de não mentir, mas não porque as regras (adultas) sejam “sagradas” e a coação mais forte que a autonomia, mas pela necessidade de cooperação.
- Acontece a relação estreita de interdependência entre o desenvolvimento da inteligência psicológica e uma crescente cooperação. Fatos como a mentira e outros atos de enganar são proscritos da relação entre as crianças pela própria necessidade de cooperação.

A noção objetiva e a noção subjetiva da responsabilidade não caracterizam dois estágios, mas o segundo é decorrência do primeiro, num processo de desenvolvimento do juízo moral, já que a criança se desvencilha da coação adulta e penetra, cada vez mais, na cooperação.

A existência do realismo moral, um verbalismo do julgamento moral que a criança faz completamente condicionada à coação (influência da autoridade) adulta, irá dando passagem a um julgamento moral mais autônomo.

Quanto à Noção de Justiça, Piaget Percebeu Três Tipos:

- justiça retributiva: completamente ligada à idéia de sanção. O ato deve ser corrigido com uma punição correspondente da mesma monta.
- justiça distributiva: ligada à idéia contrária à da sanção. O importante é repor, ao ofendido ou prejudicado, a perda. Levam-se em conta as condições e intenções.
- justiça imanente: novamente em presença da coação adulta, a criança acredita haver, na justiça declarada por este, algo de sagrado e imutável. É atribuída à natureza como um todo, inclusive ao adulto, o poder de tudo saber.

Essas três noções de justiça estão presentes no desenvolvimento do juízo moral da criança e diferenciam-se, hierárquica e cronologicamente, nas crianças mais novas e nas mais velhas, podendo ser definidas como as “duas morais”.

As duas morais

Embora o “Juízo Moral na Criança” só viesse a ser editado em 1932, a idéia das “duas morais” da criança já era divulgada por Piaget em 1930, como no “V Congresso Internacional de Educação Moral”, em Paris, quando falou sobre “Os Procedimentos da Educação Moral”.

A pesquisa de Piaget em “Juízo Moral na Criança” definiu a existência de dois períodos da experiência do indivíduo com a moralidade.

Inicialmente, o adulto exerce um controle externo sobre o juízo moral da criança. São as coisas exteriores, a ordem dada pelo adulto, os exemplos dos mais velhos nas brincadeiras, as cópias, os modelos, que “obrigam” o indivíduo a selecionar seus comportamentos em face de sua aceitação/participação no grupo. É a moral heterônoma.

À medida que uma série de condições psicológicas se estabelece, como a capacidade de raciocínio

lógico e reversível, as estruturas do indivíduo possibilitam uma tomada de consciência sobre a forma como as regras são construídas e sobre a possibilidade de mudá-las. É chegada a moral autônoma.

“Cremos que podemos afirmar que existem entre as crianças, senão no geral, duas “morais” (...) Essas duas morais que se combinam entre si mais ou menos intimamente, ao menos em nossas sociedades civilizadas, são muito distintas durante a infância e reconciliam-se, mais tarde, no curso da adolescência” (Piaget, 1930/1996, pp. 03-04).

Por si só, o indivíduo não é capaz dessa tomada de consciência e também não estabelece normas sem um parâmetro. Estas se darão, com segurança, na convivência entre os indivíduos, na discussão que fazem da validade das normas existentes, do que levam em conta para estabelecer novas regras.

É devido a esse encadeamento que a moral para sua realização (normativa e factual) depende da coletividade, e esta, do desenvolvimento da inteligência. “O ato moral, como ato de um sujeito real que pertence a uma comunidade humana, historicamente determinada, não pode ser qualificado senão em relação com o código moral que nela vigora” (Sánchez Vázquez, 1998, p. 63).

O que leva o indivíduo, inicialmente, a acatar as regras de seu grupo social é a heteronomia, fruto da coação do adulto sobre a criança e dos aspectos externos sobre os internos.

O desenvolvimento da inteligência dá-lhe uma condição de socialização que, na cooperação, ao discutir a moral de seu grupo, desenvolve certa autonomia, uma consciência, e passa a regular-se livremente (conforme seus motivos).

É a cooperação entre os indivíduos que nos leva a um tipo de regulamentação moral, que colabora para o progresso moral dos grupos sociais e dos indivíduos e, em seu desenvolvimento, caracteriza-se, entre outras coisas, por um aumento do grau de consciência e de liberdade, a tal ponto que o indivíduo, para chegar a isso, precisa do grupo e da cooperação. Se abandonados à heteronomia, ao egocentrismo, os indivíduos jamais chegam à autonomia e a uma consciência de seu papel na moral do seu grupo. “Ora, a crítica nasce da discussão, e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (Piaget, 1932/1994, pp. 298-299).

O objetivo é que o indivíduo, ao agir moralmente, o faça pela consciência e liberdade; este, sim, será um “homem moral”, homem, aqui, referenciado pela consciência de sua moralidade.

Para definir a consciência que deve ter um indivíduo para atingir a moralidade plenamente, citaremos Puig (1996): “Portanto, entendemos a consciência moral como a faculdade de julgar a retidão de juízos ou ações morais. (...) Dizemos, portanto, que um sujeito é autônomo quando é capaz de agir de acordo com sua própria vontade (...) No entanto, isso não impede que se possa agir como juiz de si mesmo, mas por delegação de uma instância alheia: pode-se usar a consciência moral de modo heteronômico” (p. 80).

Obviamente, o desejo a que nos impelem os sentimentos mais dignos de solidariedade é de que todos atinjam essa autonomia, mas muitos indivíduos comportam-se heteronomamente até mesmo na fase adulta.

O Juízo Moral Segundo Lawrence Kohlberg

“Essays on Moral Development” (1981), com suas raízes na experiência de L. Kohlberg, nasce como teoria em sua tese de doutorado, em 1955.

A teoria kohlberiana é uma busca da definição científica e filosófica da moralidade, onde qualquer descrição da forma ou modelo de estrutura social é necessariamente dependente de estruturas cognitivas, assim como os afetos e as atitudes dos indivíduos também não podem ser distinguidos dessa estrutura. Os motivos de uma ação moral têm também um elemento cognitivo formal.

As descobertas na área da moral, para Kohlberg, estruturam-se em estágios e são construções tipológicas ideais que delimitam diferenças qualitativas nas organizações psicológicas da evolução do indivíduo, sendo seqüencialmente previsíveis em uma escala ordinal.

Kohlberg acreditava que uma parte essencial da estrutura de cada estágio era sua perspectiva sociomoral, pois isso confrontava a perspectiva cognitivo-evolutiva com a perspectiva da socialização no desenvolvimento moral.

A estrutura madura e elaborada de sua teoria são os três níveis de desenvolvimento sociomoral, divididos em seis estágios :

Nível pré-convencional

- moralidade heterônoma;
- individualismo, intenção instrumental e troca;

“Cremos que podemos afirmar que existem entre as crianças, senão no geral, duas “morais” (...) Essas duas morais que se combinam entre si mais ou menos intimamente, ao menos em nossas sociedades civilizadas, são muito distintas durante a infância e reconciliam-se, mais tarde, no curso da adolescência” (Piaget, 1930/1996, pp. 03-04).

Nível convencional

- expectativas interpessoais, mútuas relações e conformidade interpessoal;
- sistema social e consciência;

Nível pós-convencional

- contrato social ou utilidade e direitos Individuais;
- princípios éticos universais.

Seus estudos apontavam para o fato de que, em todas as culturas, classes sociais, grupos de sexo e subculturas estudados:

- com a idade, aumenta a discriminação da intencionalidade;
- essa tendência relaciona-se com o desenvolvimento mental da inteligência;
- o desenvolvimento mental, nessas culturas, diferencia-se pela quantidade de estimulação cognitiva.

Essas afirmações só se tornaram possíveis porque os estudos Kohlbergianos, além de estudos transversais, usando os dilemas morais, também implicaram estudos longitudinais durante 12 anos, com um grupo de 70 sujeitos, entrevistados a cada três anos, além dos estudos interculturais desenvolvidos em várias partes do mundo por sua equipe, como México, Israel, Turquia, Taiwan, Canadá.

A teoria da moral de Kohlberg é a teoria da *justiça moral*. Ao aplicar seus dilemas nas pesquisas, considerava que há, certamente, uma relação entre as perspectivas de nível social e as perspectivas de nível moral: “Os estágios do juízo moral são estruturas de pensamento sobre a prescrição das regras e dos princípios que obrigam os indivíduos a agir por formas consideradas moralmente corretas” (Kohlberg, 1981/1992, p. 571).

Ao descrever os estágios do juízo moral em Kohlberg, também iremos detalhar sua análise quanto ao raciocínio da moralidade.

Estágios Morais

Nível pré-convencional

O nível pré-convencional é aquele em que se localiza a maioria das crianças abaixo de 9 anos, alguns

adolescentes e muitos adolescentes e adultos delinquentes.

O indivíduo ainda não compreende as regras e normas de seu grupo social e, portanto, não pode colaborar com sua manutenção. As normas e expectativas sociais são exteriores ao indivíduo. Subdividem-se em:

- Moralidade heterônoma;
- Individualismo, intenção instrumental e troca.
- *Moralidade heterônoma*

O ponto de vista egocêntrico do indivíduo não considera os interesses dos outros, nem reconhece que sejam diferentes dos seus, não relacionando os dois pontos de vista. Considera os fatos pelas suas consequências, e não por suas intenções. Evita romper as normas, não por reconhecê-las, mas para evitar ser castigado.

Quanto ao raciocínio moral, ocorre um realismo moral ingênuo, ou seja, no significado moral de uma ação, a sua qualidade é vista como “boa” ou “má”, inerente e imutável; a aplicação das regras é literal. Não existem, ainda, os conceitos de intenção e merecimento.

Individualismo, Intenção Instrumental e Troca

A perspectiva é individualista e concreta. O sujeito tem consciência de que todos possuem objetivos a alcançar, e isso o leva a um conflito entre o correto e o relativo.

Segue as normas somente quando há um interesse imediato próprio. Cada um deve seguir seus interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo. O correto é o que é justo, o que é uma troca, um trato. Procura atender suas próprias necessidades enquanto convive com o grupo e compreende que os outros também têm seus interesses.

Quanto ao raciocínio moral, com a compreensão de que diferentes pessoas têm diferentes interesses pelas mesmas questões, ainda que igualmente válidas na sua reclamação de justiça, passa a desenvolver uma relatividade moral, embora o indivíduo não tenha meios de solucionar satisfatoriamente o problema.

Nível moral convencional

É o nível em que se localiza a maioria dos adolescentes e adultos de nossa sociedade e de outras. O termo convencional designa conformidade e manutenção das regras sociais, é baseado na autoridade. Há expectativas ou acordos da sociedade. Nesse nível, o indivíduo identifica-se com as regras e expectativas dos outros, principalmente das autoridades. O nível acha-se subdividido em:

- Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal;
- Sistema social e consciência.
- Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal

A perspectiva do indivíduo está nos outros à sua volta. Compreende agora que muitos sentimentos e expectativas coletivas têm, além dos interesses individuais, interesses e, às vezes, até preferências de partilha com os demais. Embora ainda não haja uma perspectiva generalizada do sistema, já regula seus pontos de vista através dos pontos de vista do outro, ou o que se denominou regra de ouro: "Faça aos outros o que você desejaria que lhe fizessem".

Quanto ao raciocínio moral, as diferentes perspectivas do indivíduo coordenam-se com as perspectivas de terceiros, representadas pelo grupo e pelas normas morais, desde que se suponha sejam compartilhadas entre os seus. Essas normas morais são discutíveis e transcendentais diante das situações particulares, como a "intenção", os "bons" e "maus" motivos.

Sistema Social e Consciência

Nesse ponto, o indivíduo já é capaz de fazer distinção entre o ponto de vista da sociedade e dos acordos ou motivos interpessoais. Assume o ponto de vista da sociedade, que define as normas e os papéis, e considera as relações individuais conforme o lugar que ocupam no sistema.

O objetivo desse comportamento é manter o funcionamento do sistema. Há um imperativo da consciência para que se cumpram todas as obrigações, assim como para cumprir as regras acordadas. É correto dedicar-se ao grupo, instituição e sociedade.

Quanto ao raciocínio moral, o indivíduo agora considera-se um membro da sociedade, que se baseia em um sistema social, o conjunto consistente de códigos e procedimentos, aplicados imparcialmente a todos os membros. Perseguir interesses individuais só é legítimo quando beneficiar todo o grupo e a manutenção do sistema sociomoral.

Nível Pós-Convencional

Nele, localiza-se, somente depois dos 20 anos, uma minoria de adultos.

O indivíduo, baseado em sua própria elaboração sobre os princípios morais, sobre as regras e normas

da sociedade, aceita-as e não distingue entre o eu e as normas ou expectativas do outro, porque define seus valores segundo princípios auto-escolhidos. Esse nível subdivide-se em:

- Contrato social ou utilidade e direitos individuais;
- Princípios éticos universais.
- *Contrato social ou utilidade e direitos individuais*



A perspectiva do indivíduo já não dá mais tanta preponderância ao social. O individual começa a ser consideravelmente respeitado, portanto, nas questões que envolvem a legalidade e a moralidade, e suas perspectivas são reguladas por contratos e outros mecanismos formais.

Como continua considerando a razão para agir moralmente, na obrigação à lei há uma preocupação em compreendê-la: no princípio: "o maior bem para o maior número de pessoas" estão regulados os sentimentos de compromisso contratual ao qual se aderiu espontaneamente.

Quanto ao raciocínio moral, é a ação do agente humano, moral e racional, que, embora consciente dos direitos universalizantes, considera as leis válidas somente na medida em que preservam e protegem os direitos humanos fundamentais. O "bem-estar" de todos os membros é o resultado de um contrato social livremente aceito pelos indivíduos.

Princípios Éticos Universais

Nesse estágio, a que só chega uma minoria de pessoas, a natureza da moralidade está assentada no fato de que as pessoas são fins em si mesmas e precisam ser tratadas como tal. Isso é dado pela crença de que há princípios morais universais e que os indivíduos estabelecem compromissos com esses princípios.

Busca-se seguir princípios éticos universais, como a justiça, a igualdade, a dignidade dos seres humanos; portanto, mesmo os princípios auto-selecionados, leis particulares e acordos sociais estão baseados nesses princípios. Até mesmo quando as leis são violadas, seguem-se esses princípios.

Quanto ao raciocínio moral, é uma forma ideal que, nas relações entre os seres humanos, devem os indivíduos considerar a si mesmo e aos outros pessoas livres e autônomas, ou seja, respeitar consideravelmente os interesses e pontos de vista do outro ou de todo aquele que sofrerá conseqüências a partir da decisão de uma ação moral. Governam essa fase a justiça, a imparcialidade e a reversibilidade.

Os múltiplos princípios de justiça, nessa fase, incluem o máximo de qualidade de vida para cada um, a liberdade compatível entre os indivíduos, a equidade na distribuição de bens e o respeito entre “irmãos e irmãs”.

A universalidade está implícita em toda a característica do estágio. É o reconhecimento dos indivíduos enquanto seres humanos e de seus direitos; pode ser resumido em uma questão: “Eu gostaria que alguém, em meu lugar, escolhesse a forma que escolhi?”

O Desenvolvimento do Juízo Moral Segundo Carol Gilligan

As pesquisas de Carol Gilligan, demonstradas no livro “In a Different Voice”, reúnem os resultados obtidos com três grupos: 1° estudantes universitários; 2° mulheres encaminhadas pelo serviço de orientação numa clínica de aborto; 3° estudo sobre direitos e responsabilidades. Os resultados corroboram a chamada “ética do cuidado”. Essa obra é a referência teórica que usaremos para defender a idéia da autora.

O primeiro e o terceiro grupo de estudos têm participantes homens e mulheres. O primeiro está desigualmente distribuído entre os sexos porque trata-se de alunos inscritos num curso de moral e política a partir do segundo ano de faculdade. Já o

terceiro grupo se preocupa com essa divisão sistematicamente, pois a amostra total de 144 indivíduos está dividida em 11 faixas etárias – entre 6 e 60 anos – 8 homens e 8 mulheres em cada faixa.

A autora justifica sua preocupação em exaustivas revisões na ausência da voz das mulheres na bibliografia sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano. Freud, Erikson, Kohlberg, Levinson, Vaillant ou leituras do cinema e teatro da época demonstram-nos o quanto a voz das mulheres esteve subordinada ao auto-sacrifício e não era ouvida ou respeitada.

Por outro lado, Gilligan traz vários autores que começaram a abrir perspectivas destinadas a tentar perceber que há uma forma diferente de raciocinar por trás das atitudes das mulheres, como Martina Horner, Nancy Chodorow e Janet Lever, que amplia as descobertas de Chodorow, David McClelland, Georgia Sassen (1980) e outros.

Das conclusões dos estudos de Horner com o TAT, Gilligan utilizou o raciocínio e selecionou algumas figuras que demonstravam situações de realização e afiliação; realização, a fim de comprovar que o medo manifestado pelas mulheres em situações de competição e de disputas pelo sucesso não se relaciona à sua incapacidade, mas à preocupação com os relacionamentos e sua condição após; afiliação, para demonstrar que os homens, em situações de intimidade, projetam mais violência que as mulheres, vendo na intimidade uma ameaça pessoal, uma perda da liberdade.

Refletir e analisar uma ética do cuidado é pensar essa “voz diferente” que se inicia na concepção de separação, na diferente visão que homens e mulheres têm dessa experiência, opondo separação/conexão. A necessidade de separar-se é apresentada, para o homem, como a condição necessária ao estabelecimento de sua masculinidade, enquanto a identidade feminina só se estabelece na conexão definitiva com a figura materna.

Os homens seguem a vida associando a independência a não estabelecer conexões que os prendam em suas atitudes. A preocupação feminina direciona-se ao cuidado e à preservação dos relacionamentos.

“A masculinidade define-se através da separação, enquanto a feminilidade define-se através do apego; a identidade de gênero masculina é ameaçada pela intimidade, ao passo que a identidade de gênero feminina é ameaçada pela separação” (Gilligan, 1982).

Para Gilligan, a “voz diferente” que as mulheres possuem é a voz do “cuidado”, em contraposição à voz da “justiça” presente nos homens. Os estudos de Gilligan demonstram que, nas mulheres, o caminho do desenvolvimento moral e a evolução do conceito de moralidade são os mesmos.

As mulheres, durante muito tempo de suas vidas, acreditam que o cuidado seja o mais importante. No respeito pelo outro, há sempre a procura de “arrumar” as coisas para que ninguém seja magoado. Contudo, uma crise vivenciada pela mulher deflagra a necessidade de garantir a própria sobrevivência, de fato ou simbolicamente (pela sobrevivência da personalidade da mulher).

Os sentimentos vividos por ela, nessa fase, são de egoísmo, de estar sendo injusta com aqueles que ama. Ela procura, incessantemente, uma solução que contemple os dois lados, para terminar por se convencer de que essa solução não existe. As partes envolvidas estão definitivamente afetadas por aquela experiência, seja de que extensão for. Precisa, então, procurar uma solução na qual os prejuízos sejam menores, mas o grande peso fica sobre os resultados que a ação tende a causar nos relacionamentos. As crises também criam o caráter, colaboram no desenvolvimento da responsabilidade com uma seqüência coerente de sentimentos e pensamentos.

A crença de que haja uma única verdade, de que o “bom” e o “certo” saltarão à sua percepção, começa a se desanuiar. Ela precisa fazer escolhas, e isso coloca em pauta os relacionamentos e os resultados dessas escolhas.

Claire, uma entrevistada, veterana no grupo de universitários, aos 27 anos, define a pessoa moral como sendo alguém que, ao agir, “considera seriamente as conseqüências para todas as pessoas envolvidas”, ainda que “chegue ao ponto em que penso que não posso ser boa para ninguém a menos que eu saiba quem sou”.

Considerar seriamente as conseqüências que envolvem moralmente todos os indivíduos num relacionamento é considerar mais que os direitos e deveres de cada um, é considerar o que se quer dar a cada um pela ética do cuidado, da generosidade.

No dilema de Heinz¹, o direito à justiça sobrepõe-se, para os homens, ao direito à propriedade. Para as mulheres, há uma preocupação em observar todos os lados da questão, inclusive o farmacêutico, onde ele não tem o direito de se negar, e o do marido, que, se for preso, deixará a esposa desamparada.

Sobre Amy, 11 anos, Gilligan nos diz:

“Incapaz de perceber o dilema como um problema, em si, de lógica moral, ela não discerne a estrutura interna da sua solução; (...) vendo o mundo constituído de relacionamentos e não de pessoas isoladas, um mundo compatível com conexões humanas em vez de um sistema de regras (...), para ela, a solução do dilema consiste em tornar a solução da mulher mais saliente ao farmacêutico” (p. 40).

As mulheres possuem sensibilidade para as necessidades dos outros, e a crença de que sejam responsáveis por terceiros leva-as a incluir pontos de vista alheios em seus julgamentos. Por esses motivos, as mulheres foram definidas como “fracas moralmente”, confusas e imaturas em seus julgamentos. Contudo, a sua grande força moral, a força da ética do cuidado, reside nos mesmos aspectos que foram usados para criticá-las.

Os movimentos feministas pelos direitos das mulheres, principalmente nas décadas de 60 e 70, fizeram irromper uma crise, para muitas mulheres, semelhante àquela que viveram as universitárias ao se formarem e começarem a disputar seu lugar no mercado de trabalho ou ao terem que considerar seriamente a necessidade/possibilidade de um aborto, pela primeira, segunda ou terceira vez.

A defesa dos direitos das mulheres levou-as a pensar em si. A abnegação e o auto-sacrifício não mais eram valorizados pelas feministas e pelos novos direitos como necessários às suas virtudes.

Ao pensar que poderiam, então, dizer “não” aos pais ou maridos, elas inicialmente se viam como egoístas, tentavam recuperar aquele alto senso de cuidado com o outro e justificavam-se por estarem prejudicando ou magoando ao outro mais do que a si próprias.

As mudanças no ponto de vista de uma mulher sobre seus direitos, ou seja, que pode levar em consideração também as próprias necessidades, e não somente as dos outros, deflagram um desenvolvimento que pode ser relacionado aos seguintes pontos:

- Percepção da auto-exclusão;
- Ampliação da obrigação de não se prejudicar ao ter responsabilidade nos relacionamentos;
- Compreensão dos relacionamentos como uma fonte de força moral;

“Incapaz de perceber o dilema como um problema, em si, de lógica moral, ela não discerne a estrutura interna da sua solução; (...) vendo o mundo constituído de relacionamentos e não de pessoas isoladas, um mundo compatível com conexões humanas em vez de um sistema de regras (...), para ela, a solução do dilema consiste em tornar a solução da mulher mais saliente ao farmacêutico” (p. 40).

1 O Dilema de Heinz é um dilema clássico e muito conhecido, que pode ser encontrado nas obras de Kohlberg e Gilligan aqui citadas. Um resumo mais completo está no capítulo, com 43 páginas, da dissertação de mestrado que gerou este artigo, que pode ser disponibilizado pela autora através do e-mail “limavanessa@uol.com.br”.

- Ampliação do julgamento moral, incluindo o fator da verdade psicológica e tornando-se mais tolerante e menos absoluto;
- Egoísmo e auto-sacrifício são, agora, questão de interpretação.

As considerações sobre esse auto-respeito não permitem ao seu agente, a mulher, voltar atrás, abnegar-se. A conclusão é definitiva: cuidar dos



outros é também cuidar de si. Não há uma única verdade, e muitas outras modificações se sucedem, descobrindo-se, afinal, que não há uma verdade monolítica. Ocorre a mudança final de perspectiva, através da qual ela não mais se esquivava das acusações, identificando-se com a voz da primeira pessoa.

No desenvolvimento da moralidade entre homens e mulheres, ambos consideram a responsabilidade e os direitos como necessários ao desenvolvimento integrado do indivíduo. Contudo, homens e mulheres justificam essa necessidade de formas muito diferentes.

Embora as conclusões da autora durante grande parte do livro dirijam-se somente às mulheres, o último capítulo, "Versões da Maturidade", lembra aos leitores que essa "voz do cuidado" também está nos homens. O que temos é uma preponderância dessa voz nas mulheres, mas,

conquanto o desenvolvimento da moralidade seja diferente num e noutro, ela também pode ser ouvida nos homens.

É por isso que, agora, podemos também ouvir diferenças nas vozes dos homens, ouvir, ao lado de palavras de autodefinição que sempre foram marca da voz masculina, como: "lógico", "disciplina", "razoavelmente inteligente" e "arrogante", ouvir palavras da voz feminina, como "conciliador", "compreensivo", "interessado", "ardente".

A teoria gilliginiana preocupa-se, principalmente, em identificar uma ética diferenciada daquela da justiça de Piaget e Kohlberg, a ética do cuidado, uma concepção de moralidade que centra o desenvolvimento moral em torno da compreensão da responsabilidade e dos relacionamentos.

Seus estudos em "Uma Voz Diferente" apontam para o fato de haver, nos homens, a preponderância de uma voz de "justiça" e, nas mulheres, uma voz de "cuidado". O fundamental é compreender que não há apenas uma forma de identificar as éticas que coabitam a existência humana. Gilligan, portanto, abre a possibilidade de pensarmos sobre outras. A virtude da generosidade é uma delas.

Em escritos mais recentes, com sua teoria mais amadurecida, a autora deixa definitivamente claro que as duas orientações estão presentes nos dois sexos. Homens e mulheres possuem as duas orientações na resolução dos conflitos morais, tanto a orientação da justiça quanto a orientação do cuidado. "Em essência, esta pesquisa sugere que as pessoas compreendem duas lógicas de solução dos problemas morais, e que, analiticamente, distinguem as orientações da justiça e do cuidado, apontando diferentes formas de perceber e resolver conflitos." E, se a orientação de justiça ou cuidado pode ser mais expressiva nos homens ou mulheres, respectivamente, também é fato que ambos "são capazes de mudar de orientação considerando o conflito em questão" (Gilligan and Wiggins, 1988, pp. 118-119).

De Piaget para Além de Gilligan: Incluindo a Virtude da Generosidade nas Teorias do Desenvolvimento Moral

A importância dos estudos de Piaget e Kohlberg não pode ser negada. Como já descrevemos, "O Juízo Moral na Criança" tornou-se obra de referência mundial para as pesquisas em moralidade. O próprio Kohlberg desenvolve sua teoria a partir do fundamento piagetiano de desenvolvimento psicogenético e raciocínio moral.

Muitos autores declararam a importância da obra de Piaget, e, para não nos estendermos muito, citaremos alguns escritores desta década, como De La Taille (1996), Freitag (1997), Araújo (1998), Vilarrassa, Marimón, Herrero e Pavon (1998), entre outros.

Contudo, a obra piagetiana e Kohlbergiana é marcada por sua base teórica e seu ponto de vista, a saber, a influência kantiana e a ligação entre o desenvolvimento intelectual e o raciocínio moral.

Esses elementos, como era de se esperar, influenciaram muitas obras de psicologia moral, que se desenvolveu desde então, como reforçam Vilarrassa, Marimón e Herrero: "Ambos (...) estão presentes nos diversos trabalhos que, a partir de uma orientação piagetiana, se tem realizado nessa área do conhecimento" (1998, p.156).

Enquanto em Piaget e Kohlberg se verifica uma "ética kantiana" (da justiça), na qual os princípios se organizam hierarquicamente e se relativizam com a idade, em Gilligan encontra-se a "ética do cuidado", da importância aos relacionamentos e às consequências que as discussões ou ações morais possam trazer.

Em Piaget e Kohlberg, vê-se a preocupação com a razão e o conhecimento, em descobrir a lógica (da justiça) para os indivíduos pela desmistificação dos processos de raciocínio, em produzir conhecimento e ampliar as possibilidades do ser humano.

As limitações da obra foram apontadas pelo próprio Piaget, que sempre estabeleceu certa relatividade para os estágios do desenvolvimento cognitivo e também para os morais. Descrevia como fases a heteronomia e a autonomia, e não as fechava rigidamente como estágios. Pode-se considerar que Kohlberg tenha regredido, nesse aspecto da teoria piagetiana. Apesar das reservas de Piaget, L. Kohlberg, seu primeiro continuador no campo do pensamento moral, "propõe-se justamente a estabelecer estágios morais claramente delimitados e a analisar suas relações com os estágios do desenvolvimento intelectual" (Vilarrassa et. al., 1998, p.157).

Por outro lado, o próprio Kohlberg reconhece que, "se o desenvolvimento lógico é uma condição necessária do desenvolvimento moral, não é uma condição suficiente", deixando antever caminhos que Gilligan e outros, como R. L. Selman e E. Turiel, trilharam.

Gilligan não deixa dúvidas na relação das virtudes com a razão e o conhecimento, na medida em que nos leva a descobrir uma forma de raciocínio

que não tinha sido ainda discutida, ao sensibilizar as pessoas para a "ética do cuidado".

Logicamente, na "ética do cuidado", está o exercício de muitas virtudes, certamente a do amor, mas também a da tolerância, compaixão, fidelidade, temperança, e sem dúvida, a da generosidade.

Gilligan, definitivamente, considera importante a generosidade como elemento da ética do cuidado: "a consciência de múltiplas verdades leva a uma relativização da igualdade no sentido da equidade e enseja uma ética da generosidade e do cuidado" (Gilligan, 1982, p.178). Cuidar do outro quase sempre nos convoca a dar mais do que lhe é de direito, portanto, a sermos generosos.

No questionamento de obras bem fundamentadas, como a de Piaget e Kohlberg, foi possível pensar muitas alternativas práticas. Assim, cada vez mais, as recentes obras na linha da moralidade têm-se questionado quanto ao distanciamento que há entre um juízo moral expresso por um indivíduo e sua ação (moral). Esse questionamento levou os pesquisadores a indicar outros elementos que intervêm no ato moral, em contraposição com o que expressa nos dilemas quanto aos seus juízos.

Em Puig (1996/1998), encontramos a valorização da autonomia, como em Piaget, mas também uma grande valorização da cultura em que está inserido o indivíduo. A autonomia se dá pela consciência moral deste, que pode ser condicionada por muitos fatores (sociais, é claro), mas que não pode ser determinada por eles.

"só nos cabe uma alternativa: entendê-la (a moral) como uma tarefa de construção ou reconstrução pessoal e coletiva de formas morais valiosas (...) a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural (...) é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados" (p. 73).

A crítica de Puig (1998) aos modelos até então estudados dirige-se à sua limitação como "sistema de formação moral democrática", e a mais premente delas, certamente, refere-se à "dificuldade para acomodar elementos da personalidade moral, tais como os sentimentos e as emoções" (p. 72).

As relações afetivas, apontadas por Biaggio (1996), a vergonha, apontada por Araújo (1998), a afetividade, humilhação, honra e vergonha, apontadas por De La Taille (1991, 1992, 1996), são alguns exemplos de autores de fácil acesso na literatura acadêmica brasileira que declaram haver outros fatores implicados na formação de um

sujeito moral. Já que a moralidade de um indivíduo não é suficiente para seu juízo moral, é necessário observar suas ações.

“A nosso modo de ver, convém introduzir nas técnicas experimentais e, no enfoque teórico, modificações que, de um lado, permitam aprofundar a análise das relações entre o juízo moral e os contextos sociais e interpessoais implicados nos conflitos e que, por outro lado, permitam analisar e explicar como as pessoas vão discernindo, desenvolvendo e coordenando aspectos que, no princípio, ou não haviam considerado ou os mantinham indissociados de outros a que conferiam maior significação” (Vilarrassa et. al., 1998, p.159).

As pesquisas indicam que ligações afetivas como a amizade, o parentesco, a exposição de sua intimidade e o sentimento de vergonha sejam fatores de grande importância na determinação da moralidade, inclusive na diferenciação entre o juízo moral expresso e a ação correspondente realizada em determinadas condições.

Outro fator fundamental é considerar onde se localiza tal disposição para a moralidade em cada indivíduo. Na formação da personalidade, um indivíduo pode, conforme sua vivência, ter como central em sua personalidade valores não exatamente considerados morais, e aqueles, os valores morais, podem ser periféricos.

Essa proposição explica muitos questionamentos que nos fazemos acerca do porquê agirem dessa ou daquela forma determinados indivíduos. Comportamentos (morais) que são inquestionáveis para um determinado indivíduo podem não fazer

parte dos conteúdos mais valorizados por outros. Enquanto honestidade, fidelidade, honra e outros valores podem estar no centro da personalidade de alguns indivíduos, em outros pode estar a necessidade de sentir-se superior aos demais, de ter tudo para si, do consumismo a qualquer preço. Essa inversão de valores considerada por um indivíduo tem causas, é claro, no tipo de grupo com o qual ele está convivendo.

De Freud a Piaget até os dias de hoje, nenhum autor desconsiderou a importância que tem a autovalorização a partir do outro (como referencial). A aprovação e aceitação do comportamento do indivíduo por seus pares é fundamental desde a infância.

Procuramos fundamentar, a partir de Piaget, Kohlberg e Gilligan, os pressupostos em evolução da teoria sobre a moralidade, e, para reafirmar a tendência das pesquisas nessa perspectiva, encerramos com as observações de Campbell e Christopher (1996), que ampliam criticamente os aspectos a serem abordados pelo desenvolvimento moral. Para além do domínio da justiça, em Piaget e Kohlberg, para além da ética do cuidado, em Gilligan, imprimem uma preocupação com os objetivos e todos os desdobramentos dos valores dos indivíduos, expandindo sua preocupação dos valores em geral para os valores auto-referenciados.

Sobre os valores “que são tradicionalmente considerados virtudes — dignidade, coragem, integridade, bondade, justiça (...), produtividade, honra, prudência (...), todos têm um aspecto auto-referencial” (Campbell e Christopher, 1996, p. 38). E, nessa perspectiva, não temos incluir a Generosidade.



Vanessa Aparecida Alves de Lima
Caixa postal 747, Porto Velho (RO),
Cep. 78900-970, Tel.: (69) 229.6769
(69) 9987-0449
E-mail: limavanessa@uol.com.br.

Recebido 27/03/02 Aprovado 08/08/04

ARAÚJO, Ulisses Ferreira . *Conto de Escola: A Vergonha Como um Regulador Moral*. São Paulo: Editora Moderna e Editora da UNICAMP, 1999.

ARISTÓTELES, Vida e Obra . *Coleção "Os Pensadores"*. SP: Círculo do Livro, 1996.

BIAGGIO, Angela M. B. Self e Moralidade. In *Coletâneas da ANPEPP: Cognição Social e Juízo Moral*. Vol. 01, No. 06, 1996, pp.77-91.

CAMPBELL, Robert L. and CHRISTOPHER, John Chambers. Moral Development Theory: A Critique of Its Kantian Presuppositions. In *Developmental Review*, Vol. 16, Number 1, 1996, pp.1-47.

Beyond Formalism and Altruism: the Prospects for Moral Personality. In *Developmental Review*, Vol. 16, Number 1, 1996, pp.108-123.

COMTE-SPONVILLE, André . *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. SP: Martins Fontes, 1998.

COSTA, Anna Edith Bellico . O Papel da Afetividade na Resolução de Conflitos Morais. In *Coletâneas da ANPEPP: Cognição Social e Juízo Moral*. Vol. 01, No. 06, 1996, pp. 65-75.

DE LA TAILLE, Yves . *Limites: Três Dimensões Educacionais*. SP: Ática, 1998.

_____. *As Virtudes Morais Segundo as Crianças*. SP: FAPESP, (relatório), 1998.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca . *A Moral na Obra de Jean Piaget: um Projeto Inacabado*. São Paulo, 159 p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

GILLIGAN, Carol. *Uma Voz Diferente*. RJ: Rosa dos Tempos, 1982.

_____; WIGGINS, Grant . The Origins of Morality in Early Childhood Relationships. In Gilligan, Carol, et. al. *Mapping the Moral Domain*. Boston: Harvard Press, 1998.

KOHLBERG, Lawrence . *Psicologia del Desarrollo Mental*. Bilbao; De Desclee, 1992.

_____. Estádios Morales y Moralización. El Enfoque Cognitivo-evolutivo. In Turiel, Elliot; Enesco, Ileana; Linaza, Josexu (orgs.). *El Mundo Social en la Mente Infantil*. Madrid: Alianza Editorial SA, 1989.

PIAGET, Jean . *O Juízo Moral na Criança*. SP: Summus, 1994(1932).

_____. Os Procedimentos da Educação Moral. In Macedo, Lino de (org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. SP: Casa do Psicólogo, 1996(1930).

PUIG, José Maria . *A Construção da Personalidade Moral*. São Paulo: Ática, 1998.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Ética*. 18ª ed., RJ: Civilização Brasileira, 1998.

VILARRASSA, Genoveva S., MARIMÓN, Montserrat M., HERRERO, Mónica T. Razonamiento Moral y Educación. *Educar*: Spain, 22-23, 1998, pp.155-177.

_____; _____.
PAVON, Teo (1998). Cultura de Género y Diversidade en el Razonamiento Moral. *Educar*: Spain, 22-23, 1998, pp.141-153.

Referências