

# VONTADE: INSTRUMENTO DE AUTORREGULAÇÃO EM SITUAÇÕES DE CONFLITO

Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS)

lb1f@ufrgs.br

Conflitos interpessoais na instituição educativa: ética e moralidade na sociedade pós-moderna

Neste trabalho, apresentam-se resultados de uma pesquisa teórica sobre um conceito da teoria moral de Jean Piaget, muitas vezes, esquecido: o conceito de vontade. Busca-se demonstrar que a vontade é um importante instrumento de autorregulação em situações de conflito. O método utilizado foi o da análise estrutural. A análise estrutural da obra de Jean Piaget no que tange à questão moral possibilitou definir os conceitos propostos por esse autor, inclusive, o conceito de vontade. Em primeiro lugar, contextualiza-se em que momento surge o conceito de vontade na obra piagetiana, indicando: (a) em que circunstâncias esse conceito foi formulado e (b) uma possível razão para que o conceito de vontade tenha sido frequentemente negligenciado. Em segundo lugar, apresenta-se e analisa-se o conceito de vontade. Em terceiro lugar, assinalam-se alguns desafios enfrentados, no mundo contemporâneo, por uma educação que vise à formação de pessoas capazes de superar conflitos, seja na família, na escola ou no trabalho, com base no diálogo, respeito mútuo e justiça. Destacam-se dois desses desafios: o primeiro, diz respeito à hierarquização de valores e o segundo, à conservação de valores.

**Palavras-chave:** vontade; autorregulação; conflito; valores; Piaget.

## INTRODUÇÃO

O conflito faz parte da condição humana. Da mesma maneira que os conflitos interindividuais são comuns no cotidiano de todos os seres que vivem em grupo (e não apenas dos seres humanos), não menos raros são os momentos em que nós mesmos nos sentimos divididos. Em outras palavras, não apenas os conflitos interpessoais, mas também os conflitos intrapessoais fazem parte da vida humana.

O conflito entendido como uma abertura para uma possível superação, um novo equilíbrio, tema proposto pela Comissão Organizadora deste II Con-

gresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, instiga a retomar um conceito da teoria de Jean Piaget nem sempre lembrado. Trata-se do conceito de vontade.

Inicialmente, contextualiza-se em que momento surge o conceito de vontade na obra piagetiana, com o objetivo de indicar: (a) em que circunstâncias esse conceito foi formulado e (b) uma possível razão para que o conceito de vontade, apesar de ser tão importante para que se compreenda a formação ética e o desenvolvimento moral do ser humano, tenha sido frequentemente negligenciado. A seguir, apresenta-se o conceito de vontade proposto por Piaget (1954a, 1954b). Por fim, assinalam-se alguns desafios enfrentados, no mundo contemporâneo, por uma educação que vise propiciar a constituição desse importante instrumento de autorregulação em situações de conflito.

## **MÉTODO**

Para a análise dos conceitos da teoria de Piaget sobre a questão moral, utilizou-se a análise estrutural (FREITAS, 2003). Neste método, estuda-se a obra do autor do ponto de vista de sua lógica interna e busca-se descobrir qual foi a sua intenção. Em primeiro lugar, levanta-se uma hipótese sobre qual foi a intenção do autor ao escrever a sua obra. Em segundo lugar, analisam-se quais foram os conceitos propostos pelo autor, no conjunto de sua obra, a fim de confirmar ou refutar a hipótese inicialmente levantada.

No caso, analisaram-se os conceitos de Piaget sobre a moral, os quais emergiram da análise dos textos por ele escritos. A análise estrutural permite estabelecer a “ordem das razões”, ou seja, as etapas do projeto. A relevância de um determinado texto não é definida em função da época ou das circunstâncias em que foi escrito, mas pelo lugar que ocupa na estrutura da obra (para mais informações ver FREITAS, 1999).

### *O conceito de vontade na obra de Jean Piaget*

Piaget (1954a, 1954b) apresenta o seu conceito de vontade em um curso que ministrou na Sorbonne, entre novembro de 1953 e abril de 1954. Há pelo menos duas versões deste curso: (a) uma apostila elaborada pelos estudantes a partir do curso ministrado por Piaget (1954a), intitulada “As relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança” (*Les relations entre l’affektivité et l’intelligence dans le développement mental de l’enfant*) e (b) uma versão reduzida, publicada no *Bulletin de Psychologie*, cujo texto foi revisado pelo próprio Piaget (1954b), a qual se intitula “As relações entre a inteligência e a afetividade no desenvolvimento da criança” (*Les relations entre l’intelligence et l’affektivité dans le développement de l’enfant*).

Nesse curso, Piaget (1954a, 1954b) busca demonstrar uma tese. A sua tese é a de que dois elementos constituem toda e qualquer conduta humana (e, portanto, também a conduta moral): (a) uma estrutura, a qual diz respeito à dimensão cognitiva da conduta, e (b) uma energética, a qual consiste em sua dimensão afetiva.

Para Piaget, esses dois aspectos da conduta humana são distintos, porém, indissociáveis. Assim, ele refuta a dicotomia inteligência afetividade: “O psicólogo separa artificialmente por uma comodidade de exposição: ele deve mostrar que elas são de natureza diferente, mas sem por isso dicotomizar a conduta e ignorar a sua unidade concreta” (PIAGET, 1954b, p. 352).

Para sustentar a sua tese de que inteligência e afetividade são dois elementos distintos, mas indissociáveis da conduta humana, Piaget (1954a, 1954b) traçou um paralelo entre as construções cognitivas do sujeito e suas aquisições afetivas. Segundo ele, a cada nova estrutura corresponde uma nova forma de regulação energética.

Nesse contexto, Piaget (1954a, 1954b) formulou a seguinte pergunta: haveria um equivalente afetivo às operações da inteligência? Ele respondeu afirmativamente a esta indagação. Piaget (1964-1989) afirma literalmente que “a vontade é [...] o verdadeiro equivalente afetivo das operações da razão” (p. 85).

Qualquer pessoa que ouviu falar sobre o renomado epistemólogo e psicólogo suíço sabe a importância que a operação tem em sua teoria. Por que o mesmo não ocorre com o conceito de vontade? Uma possível razão para isto é o fato que Piaget (1932-1992) não apresentou o conceito de vontade em seu bem conhecido livro “O juízo moral na criança” (*Le jugement moral chez l'enfant*), o qual, para muitos, até hoje é o único texto que ele escreveu sobre a questão moral. Em outras palavras, o conceito de operação foi muito mais divulgado que o conceito de vontade, embora, para Piaget (1954a, 1954b, 1964-1989, 1972), esses conceitos estejam intimamente relacionados.

Piaget (1954a, 1954b) inspirou-se, especialmente, nas ideias de William James (1842–1910) e de Edouard Claparède (1873–1940) para formular o seu conceito de vontade. Da teoria de William James, Piaget reteve a ideia de que, no ato de vontade, não há uma única tendência. Duas condições são necessárias para que seja possível se falar de vontade: (a) é preciso que haja conflito entre duas tendências de forças diferentes e (b) é necessário que, no decurso do ato de vontade, a tendência inicialmente mais fraca se torne a mais forte. A essa concepção de William James, Piaget acrescentou a analogia entre o ato de inteligência e o ato de vontade proposta por Edouard Claparède: “o ato de vontade, diz precisamente Claparède, é uma readaptação em caso de conflito de tendências, como o ato de inteligência é uma readaptação no caso de uma desadaptação momentânea” (PIAGET, 1954b, p. 532).

Assim, para que se possa falar de vontade é preciso que haja um conflito. A pessoa sente-se dividida, quando é assediada por tendências contrárias. Há vontade quando, após oscilar entre um prazer tentador e um dever, a pessoa opta pelo dever.

Piaget (1954a) apresenta uma situação da vida cotidiana para ilustrar o seu conceito: você está em sua mesa de trabalho, tentando resolver um problema ou escrevendo um artigo que levará alguns dias para ficar pronto; há um lindo sol lá fora e um amigo lhe convida para passear. Inicialmente, o desejo

de deixar o trabalho e sair para passear é muito forte, mais forte que o desejo de dar continuidade ao trabalho. Todavia, você permanece em sua mesa de trabalho. Por que a tendência, no início, mais fraca (no caso, continuar trabalhando) tornou-se a mais forte? Para explicar este fenômeno, Piaget estabeleceu uma analogia entre a operação e a vontade.

No plano cognitivo, também há conflito: neste caso, entre a experiência perceptiva atual e a dedução lógica. Nos experimentos sobre as noções de conservação, este tipo de conflito é observável no comportamento das crianças que se encontram no nível intermediário, visto que elas frequentemente oscilam entre a não conservação e a conservação. Por exemplo, no experimento da conservação da quantidade de líquido, apresenta-se à criança a mesma quantidade de líquido em dois copos A1 e A2, com as mesmas dimensões; depois, derrama-se o líquido de A2 em B, mais fino, e pergunta-se se ainda há a mesma quantidade de líquido. A criança que dá uma resposta em nível pré-operatório diz: “agora tem mais (em B), porque está mais alto”, embora ela saiba que não se retirou nem se acrescentou nada. Esta resposta baseia-se apenas na configuração atual. Para chegar à conclusão de que há a mesma quantidade de líquido, a criança precisa libertar-se da aparência perceptiva, no caso, o líquido de B em um nível mais alto que o de A1.

Graças à operação é possível situar a configuração atual em um conjunto de relações não dadas no campo perceptivo imediato (por exemplo, a relação de equivalência anterior  $A1 = A2$ , a relação largura x altura dos copos, etc.). O raciocínio lógico consiste em conservar dados perceptivos anteriores e a tirar uma conclusão coerente com esses dados. Conforme explica Piaget:

Ora, é exatamente o mesmo que acontece nos atos de vontade. Uma situação é dada, que corresponde à configuração perceptiva da operação intelectual. Não se trata de rejeitar essa configuração afetiva, mas de ultrapassá-la, de “mudar de ponto de vista” de maneira que apareçam relações não dadas no ponto de partida. (PIAGET, 1954b, p. 533)

Retomando a situação cotidiana apresentada por Piaget (1954a), entende-se que é possível superar o desejo imediato de sair a passeio evocando valores não presentes no momento atual, tanto pela lembrança de momentos anteriores quanto pela antecipação de uma situação futura: (a) a palavra empenhada quando se prometeu escrever o trabalho; (b) a confiança das pessoas a quem o trabalho foi prometido, que seria traída se o prazo estabelecido não fosse cumprido; (c) o desejo de encontrar uma solução ao problema que se busca resolver; (d) o prazer de colocar a solução no papel, etc.

O ato de vontade consiste, portanto, em conservar os valores anteriores e conduzir-se de forma coerente, isto é, não contraditória com esses valores. Em outras palavras, o ato de vontade consiste em descentrar o sujeito da situação atual. Conforme salientou Piaget:

[...] não se trata apenas de uma descentração intelectual; certamente, no decorrer do conflito, intervêm representações, juízos etc. Mas é [...] porque não há condutas puramente afetivas nem condutas puramente intelectuais. A decisão voluntária não é nem o produto de um raciocínio nem o efeito de representações. A descentração é como uma revivescência do passado vivido. Se ela liga uma situação atual a uma situação antiga, ela não consiste somente em evocar imagens: é uma lembrança de valores momentaneamente esquecidos; [...] o sujeito revive valores e não apenas imagens lembranças. (PIAGET, 1954b, p. 533)

Piaget (1954b, p. 533) também diz que “a vontade é uma regulação de segundo grau, uma regulação de regulações, como no plano intelectual a operação é uma ação sobre ações”. O que significa isto?

Para que se compreenda essa afirmação, é preciso lembrar que, segundo Piaget (1954a, 1954b), o valor é um regulador de energia. Por exemplo, quando uma pessoa tem interesse, valoriza um trabalho, ela tem energia para realizá-lo; pelo contrário, uma atividade desinteressante, isto é, aquela a que não se atribui valor, logo fatiga. Em outras palavras, o sistema de valores da pessoa é que define quais os fins de sua ação, ou seja, em que ações, em que

projetos, ela investe suas energias. Todavia, explica Piaget (1964-1989, p. 87), “é apenas uma regulação, por assim dizer, intuitiva, porque ela é, em parte, irreversível e sujeita a frequentes deslocamentos de equilíbrio”.

A vontade, como a operação lógica, é uma regulação que se tornou reversível: quando um dever se torna momentaneamente mais fraco que um desejo, a vontade reordena os valores segundo uma hierarquia anterior, fazendo que a tendência inicialmente mais fraca prevaleça. A força do desejo residia na configuração presente. Quando a pessoa amplia seu universo, mediante a recordação do passado e/ou a antecipação do futuro, a relação de forças é transformada. Por que a constituição da vontade é importante para a formação da personalidade autônoma (PIAGET, 1965-1977) ou do sujeito ético (FREITAS, 1998)?

Assim como a capacidade operatória liberta o ser humano das ilusões perceptivas, a vontade não o deixa à mercê de desejos e interesses imediatos. Em outras palavras, a vontade é um importante instrumento de autorregulação para o ser humano (PIAGET, 1972), pois possibilita que ele: (a) estabeleça fins prioritários para sua ação, isto é, hierarquize valores, constituindo, então, sua própria escala de valores e (b) planeje suas ações, ou seja, construa projetos de vida. Além disto, a constituição de um instrumento de autorregulação é relevante não apenas no caso de conflitos intrapessoais, mas também em situações de conflito interpessoais (para mais informações ver FREITAS, 2003). Por exemplo, como se pode ser justo, em uma situação que interesses pessoais estejam envolvidos, se não se tem um instrumento de autorregulação?

## **A VONTADE E A EDUCAÇÃO MORAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Para alguns, como lembraram La Taille e Menin (2009, p. 11) “a busca de prazer, e não o cumprimento do dever, é um imperativo para o homem con-

temporâneo”. Isto significa, então, que o ser humano que vive na contemporaneidade está condenado à heteronomia da vontade? Desde Kant (1785-1951) têm-se critérios para distinguir entre heteronomia e autonomia da vontade. Com Piaget (1932-1992), entendeu-se que a moralidade humana passa por um processo evolutivo da heteronomia à autonomia. Além disto, segundo Piaget (1930), não há moral sem educação moral, e a moralidade humana se constitui tanto graças às relações interpessoais que a criança estabelece com os adultos (coação) quanto às que vivencia com os seus pares (cooperação).

Assim, dada a importância da constituição da vontade para a formação da personalidade autônoma (PIAGET, 1965-1977), uma possibilidade (FREITAS, 1999) e um direito (PIAGET, 1972-1988) do ser humano, cabe perguntar: quais são os principais obstáculos que se encontram hoje para que crianças e jovens constituam esse importante instrumento de autorregulação em situações de conflito?

Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, apresentam-se dois desafios a uma educação moral que vise formar pessoas capazes de superar conflitos, seja na família, na escola ou no trabalho, com base no diálogo, respeito mútuo e justiça. O primeiro deles diz respeito à hierarquização de valores e o segundo, à conservação de valores.

Do ponto de vista formal, uma escala de valores é um sistema de relações assimétricas (Piaget, 1965-1977). Do ponto de vista psicológico, isto significa que formar uma escala de valores equivale a hierarquizar valores. Assim, aquilo que uma pessoa mais valoriza ocupa o topo de sua escala. Se, como disse Piaget (1954a, p. 132), a escala de valores de um indivíduo é “sua razão de ser” (*ses raisons d’être*, no original), é este valor que dá sentido a sua vida. Os demais valores de sua escala são meios para atingir a esse fim.

Como crianças e jovens compõem as suas escalas de valores? Quais são os valores que integram as suas escalas? Se os adultos significativos para a criança, isto é, aqueles adultos que ela respeita impõem a ela determinados



valores como devendo ser respeitados, ela passará a assimilar os valores de seu grupo cultural (PIAGET, 1965-1977). Na adolescência, o seu sistema de valores poderá ser ampliado (em função do surgimento dos valores ideais coletivos) e sua escala de valores, até mesmo, revista.

Ora, quais são os valores que têm sido impostos às crianças e adolescentes, nas culturas consumistas (KASSER, 2002)? Se como ensinou Piaget (1930), não há moral sem educação moral, uma vez que a moral se constitui nas relações interpessoais que a criança estabelece com os adultos e com os seus pares, cabe aos educadores e a todos os profissionais ligados à educação levar a sério esta pergunta. É necessário olhar atentamente onde andam os nossos investimentos afetivos, antes de se queixar da falta de limites das crianças e da incivilidade dos jovens.

No entanto, não basta uma reflexão sobre o conteúdo dos valores, ou seja, quais os valores que têm sido impostos às crianças e adolescentes, em nossa sociedade. Talvez, mais importante que isto (ao menos do ponto de vista de uma psicóloga), é refletir sobre em que medida se tem fomentado a conservação de valores. Por que esta reflexão é relevante?

No belo exemplo apresentado por Piaget (1954a), fica evidente que a vontade implica a conservação de valores. No caso, o desejo imediato de sair a passeio é superado, em função de que valores que não estavam presentes no aqui e agora, tais como honrar a palavra empenhada, prezar a confiança das pessoas, etc., puderam ser evocados, ampliando o universo do sujeito. Estes valores puderam ser evocados, porque haviam sido conservados.

Segundo ainda Piaget (1972, p. 329), “ter vontade significa, portanto, possuir uma escala de valores suficientemente resistente para a ela se referir no decurso de conflitos”. De onde vem esta resistência senão da conservação de valores? Em outras palavras, a análise do conceito de vontade proposto por Piaget (1954a, 1954b) indica que sem conservação de valores não é possível que se constitua este instrumento de autorregulação em situações de conflito.

É possível haver educação (no sentido amplo do termo, isto é, não se restringindo apenas ao processo de escolarização) sem conservação? Piaget (1954a) respondeu negativamente a esta pergunta. Desta forma, é essencial que uma educação que vise à formação de personalidades autônomas cultive a conservação de valores.

Nesse contexto, tornam-se relevantes, por exemplo, pesquisas sobre a gratidão com crianças e adolescentes. Por quê? Porque a gratidão implica a conservação no tempo, isto é, a capacidade de evocar uma satisfação passada e de relacioná-la com o presente (Bonnie & de Waal, 2004; Godbout, 1997; Piaget, 1965-1977). Todavia, tudo o que se sabe até o momento indica que a gratidão não é inata (EMMONS e SHELTON, 2002; MC ADAMS e BAUER, 2004), embora seja possível ao ser humano desenvolvê-la desde a infância (BAUMGARTEN-TRAMER, 1938; FREITAS, PIETA e TUDGE, no prelo; PALHARES et al., no prelo).

Os estudos sobre o desenvolvimento da gratidão na infância e adolescência são relevantes para que se delineiem programas educativos apropriados para crianças e jovens (e não baseados em resultados de pesquisas realizadas com adultos), contribuindo, assim, para que se cultive a conservação de valores, ingrediente essencial da vontade, este importante instrumento de autorregulação em situações de conflito.

## REFERÊNCIAS

BAUMGARTEN-TRAMER, F. "Gratefulness" in children and young people. **Journal of Genetic Psychology**, v. 53, p. 53-66, 1938.

EMMONS, R. A.; SHELTON, C. M. Gratitude and the science of positive psychology. In SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Orgs.), **Handbook of positive psychology**. London7 Oxford University Press, 2002, p. 459-471.

FREITAS, L. B. L. A constituição do sujeito ético. Trabalho apresentado no VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado – RS, 1998.

\_\_\_\_\_. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 447-458, 1999.

\_\_\_\_\_. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_; PIETA, M. A.M.; TUDGE, J. R. H. Além da polidez: A expressão de gratidão em crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n.2, no prelo.

GODBOUT, J. T. **O espírito da dádiva** (J. P. Cabrera, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

KASSER, T. **The high price of materialism**. Cambridge, MA: The MIT Press.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCADAMS, D. P.; BAUER, J. J. Gratitude in modern life: Its manifestations and development. In EMMONS, R. A.; MC CULLOUGH, M. E. (Orgs.), **The psychology of gratitude**. New York: Oxford University Press, 2004, p. 81-99.

PALHARES, F. et al. Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância. **Estudos de Psicologia (Natal)**, no prelo.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: PUF, 1932-1992.

\_\_\_\_\_. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant**. Paris: Sorbonne, 1954a.

\_\_\_\_\_. **Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant**. Bulletin de Psychologie, v. VII, p. 143-150, 346-361, 522-535, 699-701, 1954b.

\_\_\_\_\_. **Etudes sociologiques**. Genève: Droz, 1965-1977.

\_\_\_\_\_. **Six études de psychologie**. Paris: Denoël/Gonthier, 1964-1989.

\_\_\_\_\_. **Epistémologie des sciences de l'homme**. Paris: Gallimard, 1972.

\_\_\_\_\_. **Où va l'éducation?** Paris: Denoël/Gonthier, 1972-1988.