

“Tornar-se mestre de si”: sobre a atualidade ético-educativa de um desafio clássico

Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo

Resumo

O presente texto propõe-se a revisitar Aristóteles, Kant e Piaget com o propósito de identificar, em tais autores, contribuições para tematizar uma problemática central à esfera da educação moral, a saber, o “tornar-se mestre de si”. Apesar da distância temporal e das diferenças teóricas existentes entre os três autores, defende-se a posição de que as suas abordagens convergem na defesa da necessidade do desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade de domínio de si. Tal domínio possibilita ao sujeito fazer frente à imediatez dos desejos e constitui-se como condição para alcançar um nível satisfatório de coerência entre o juízo moral e a ação. Em última instância, quando vinculada ao campo da formação moral, essa problemática indica a necessidade de educar os sujeitos de modo a criar condições para se autorregular moralmente.

Palavras-chave: Domínio de si. Caráter. Descentração. Vontade. Autorregulação.

“Becoming the master of yourself”: on the current ethical-educational relevance of a classical challenge

This paper is aimed at revisiting Aristotle, Kant and Piaget, in order to identify in such authors contributions to bring to the floor a problematic which is crucial to the sphere of moral education, namely, “becoming the master of yourself”. Despite the temporal distance and theoretical differences among those three authors, we consider that their approaches converge to defend the need to develop in individuals the ability to master themselves. Such mastering allows the subject to contest the immediacy of his wishes and is a condition to reach a satisfactory level of coherence between moral judgment and action. Ultimately, when related to the field of moral education, this problematic points to the need to educate subjects, so as to create the conditions for them to regulate themselves morally.

Keywords: *Mastering oneself. Character. Decentralization. Will. Self-regulation.*

“Convertirse en maestro de uno mismo”: sobre la actualidad ético-educativa de un desafío clásico

Este texto se propone visitar nuevamente a Aristóteles, Kant y Piaget con el objetivo de identificar, en estos autores, contribuciones para convertir en tema una problemática central en la esfera de la educación moral, a saber, el “convertirse en maestro de uno mismo”. A pesar de la distancia de tiempo y de las diferencias teóricas que existen entre los tres autores, se defiende la posición de que sus abordajes afluyen en la defensa de la necesidad del desarrollo, en el individuo y de la capacidad del dominio de uno mismo. Tal dominio posibilita al sujeto hacer frente al inmediatez de los anhelos y se constituye como condición para alcanzar un nivel satisfactorio de coherencia entre el juez moral y la acción. En última instancia, cuando es vinculada al campo de formación moral, esa problemática sugiere la necesidad de dar educación a los sujetos como manera de crear condiciones para que se autorregulen moralmente.

Palabras clave: *Dominio de uno mismo. Carácter. Descentración. Voluntad. Autorregulación.*

Introdução

As abordagens de Aristoteles, Kant e Piaget, em que pese a distância temporal e as diferenças existentes entre os seus projetos intelectuais, permitem identificar uma convergência em torno de um aspecto fundamental aos processos educativos, sobretudo no que tange à educação moral dos sujeitos. Trata-se, retomando a expressão originária de Aristóteles em sua *Ética a Nicômacos*, do desafio do sujeito de “tornar-se mestre de si”. Aristoteles aponta uma problemática central à formação moral e inaugura toda uma tradição a esse respeito, configurada a partir de suas considerações de cunho ético-antropológico sobre o modo de orientar corretamente o desejo na ação humana e da crítica que faz ao intelectualismo moral socrático. Na sua compreensão, o cerne de todo processo educativo do ser humano, entendido como educação para a virtude, residia na aprendizagem acerca de como administrar a ineliminável tensão, ínsita na alma humana, entre prazer e sofrimento. “Tornar-se mestre” de si implicava ao sujeito desenvolver a capacidade de administrar adequadamente tal tensão, de modo a não ser dominado pela imediatez do desejo e, por conseguinte, de estabelecer certa coerência entre o modo como sabe que devia agir e a passagem à ação mediante força suficiente para tal.

Essa problemática chega a Kant e, em sua concepção educativa, ela aparece associada à formação do caráter. Kant entende aquilo que Aristóteles denomina por “tornar-se mestre de si” como firmeza de caráter, o que demanda o domínio das paixões e a capacidade do sujeito de levar adiante os seus propósitos com constância e firmeza. Piaget aprofunda a questão tematizando-a em torno da descentração, que consiste na capacidade do sujeito orientar-se de modo coerente com os valores permanentes de sua escala. Essa capacidade traduz-se na forma de uma força interna que impulsiona a própria vontade e ajuda a dar constância ao agir e, no caso de conflito entre desejo e dever, a ultrapassar desejos imediatos, possibilitando ao sujeito imprimir maior coerência a sua ação.

O presente texto propõe-se a revisitar Aristóteles, Kant e Piaget com vistas a identificar, entre eles, contribuições para aprofundar a problemática em questão e examinar a sua atualidade para o campo da educação moral. Apesar das diferenças existentes entre tais autores, defendemos a tese de que, primeiro, as suas abordagens convergem na defesa da ideia do desenvolvimento de certo domínio de si como condição para o sujeito fazer frente à imediatez de seus desejos e, de acordo com o mote aristotélico, “tornar-se mestre de si”; em segundo lugar, esse domínio de si configura-se como condição para que o sujeito possa estabelecer um nível satisfatório de coerência entre o plano do juízo moral e a passagem deste à ação. Em última instância, quando transposta para a esfera da formação moral dos sujeitos, essa problemática aponta para a necessidade de educar a vontade como forma de criar condições para que os educandos integrem um grau satisfatório de coerência entre o julgar e o agir moralmente. O percurso para

tal inicia explorando-se a vinculação entre domínio de si e *akrasia* em Aristóteles, segue tematizando a relação entre vontade e formação do caráter em Kant e chega a Piaget e ao seu modo de articular descentração e vontade. A conclusão ocorre com uma breve aproximação da problemática ao conceito de autorregulação presente na pedagogia moral de Puig para mostrar como é possível compreender este conceito como ponto de convergência e atualização de tais abordagens.

O domínio de si e a *akrasia* em Aristóteles

O problema da passagem do juízo à ação – e, com ele, o tema da fraqueza da vontade – remonta, como já foi referido, a Aristóteles e à sua querela com Sócrates. Para este último, ninguém agiria mal a não ser por ignorância. Se o sujeito agisse de modo errado, isso ocorreria em razão dele desconhecer qual a melhor conduta a adotar. Se a virtude é conhecimento e o conhecimento desta levaria, necessariamente, à ação em consonância com ela, quem age mal teria de fazê-lo por ignorância e, pois, contra a sua vontade. Na ótica socrática, segundo Aristóteles, o sujeito agiria sempre de acordo com aquilo que lhe parece ser o bem. Poderia ocorrer de tomar um bem aparente por um bem real, mas isso aconteceria em razão de ignorar o verdadeiro bem. A esse respeito, observa Aristóteles (1959 VII 3, 1145b, p.321): “com efeito, Sócrates, opunha-se a esse modo de pensar, baseando-se na ideia que não existe a incontinência, pois segundo ele, ninguém exercitando seu juízo agiria contrariamente àquilo que acredita ser o melhor, de modo que somente por ignorância alguém agiria assim”. Em Sócrates, a ignorância ocupa o lugar da incontinência, pois a falta de domínio de si, o ser vencido pelo desejo, por exemplo, seria expressão de falta do saber. Tal noção é bem indicada na fala socrática presente no *Protágoras*, de Platão (1993, 358c, p.193): “deixar-se dominar é pura ignorância (*amathia*), enquanto que dominar-se é saber (*sofia*)”. Para Sócrates, o saber possuiria uma força suficientemente forte para orientar a ação humana.

Aristóteles procura mostrar que não agir moralmente, quando se deve, não diz respeito apenas a uma falha cognitiva. Contesta a tese de Sócrates de que o agente só deseja o que pensa ser o melhor e que, se está ao seu alcance realizá-lo, obviamente o faria. Ocorre que desejar o melhor não significa fazê-lo, mesmo que esteja dentro das possibilidades do sujeito. Alguém pode agir contrariamente ao que é o melhor a ser feito, ainda que saiba, de modo claro, que está fazendo aquilo que não é moralmente correto. A incontinência expressa o paradoxo de existir sujeitos que, mesmo sabendo ao agir qual é o melhor modo de fazer as coisas, não levam a ação adiante, arrependendo-se depois.¹

1. O poeta romano Ovídio, em *Metamorfoses* VII 20-21, traduzirá esse problema da seguinte maneira: “video meliora proboque, deteriora sequor” (Vejo o bem e o aprovo, mas vou seguir o mal).

Aristóteles discorda, pois, de Sócrates e trata da incontinência, que consiste na incapacidade do sujeito dominar as suas paixões, sobretudo, a impetuosidade e a indolência. O incontinente é o sujeito que age de acordo com o desejo e contrariamente à razão de modo a agir em dissonância com o que acredita ser o melhor. Ele sabe, claramente, o que deve fazer para agir de acordo com a virtude, mas não consegue direcionar a ação nesse sentido; age, pois, na direção oposta ao que reconhece ser o melhor a fazer. A incontinência consiste na coexistência de dois desejos: um mais fraco, desejo deliberado racional, e outro mais forte, irracional. O incontinente age contrariamente ao desejo deliberado, que é racional. A *epithymia* prevalece sobre o *logos*.² O homem incontinente é o que age “contrariamente à sua escolha e a sua razão” (Aristóteles, 1959, VII 6, 1148a, p.338). Ele distingue-se substancialmente do homem dotado de discernimento, o qual não se centra apenas “no conhecimento puramente teórico do bem, mas sobretudo na capacidade de o praticar, de agir, capacidade que o homem incontinente não possui” (Aristóteles, 1959, VII 11, 1152a, p.360).³

O incontinente, observa Farias (1995, p. 234), “é aquele que não consegue estabelecer a cadeia de mediações que vai do princípio à sua aplicação concreta; desorienta-se pelo caminho e não chega aonde pretendia (...) A *akrasia* é uma espécie de fraqueza do caráter que leva à servidão das paixões. Não é intencional, mas revela a incapacidade de ser ‘mestre de si’ (...)”. O incontinente sabe claramente o que é o melhor a fazer, porém o seu querer não é forte o suficiente para sobrepor-se a seu apetite ou à sua paixão e volta-se para um bem imediato. Assim sendo, ele segue na direção do desejo (*orexis*) mais forte, que, aqui, é o seu apetite. Por conseguinte, “o incontinente sabe (e quer, mais fracamente) o bem e faz o mal” (Munõz, 2002, p.153-4). Observe-se, no entanto, que a ação do incontinente efetua-se de modo diferente do que se dá com a conduta do sujeito que é mau. Enquanto este último delibera e busca realizar uma ação má, o primeiro delibera e escolhe o bem, porém não o segue, havendo, posteriormente, arrependimento.

A questão do domínio de si está vinculado, em Aristóteles, à forma de administrar a tensão permanente, ínsita na dimensão apetitiva da alma, entre certa dose de razão e os desejos e as pulsões. Ela traduz uma premissa ético-antropológica fundamental: os homens tendem a buscar o prazer e a evitar o sofrimento. Aristóteles reconhece que a tendência em buscar o prazer acompanha o ser humano desde a sua infância e,

2. O desejo (*órexis*) se subdivide em três espécies: *epithymia* (desejo: completamente irracional), o *thymós* (impulso: capaz de ser dominado pela razão) e *boúlesis* (volição: desejo raciocinado). (Aristóteles, *Ética Eudemiana*, nota 46, p.448).
3. O pano de fundo dessa problemática em Aristóteles pode ser encontrado já no livro II da *Ética a Nicômacos* com a discussão sobre a necessidade da organização do desejo pelo indivíduo mediante a necessidade de aprender a administrar prazer e dor. Ali, procura mostrar o prazer e o sofrimento em sua relação fundamental com a virtude moral e o papel central que a educação ocupa para equilibrar esses aspectos (Aristóteles, 1959, II 3, 1104b-1105a, p.94-97).

por essa razão, não é fácil desprender-se dela. Por conseguinte, constituir o caráter mediante bons hábitos é uma tarefa exigente e a educação moral tem como um de seus pilares fundamentais a organização dos desejos de maneira que as ações boas resultem na obtenção de prazer e as más, em sofrimento. Como os prazeres e o sofrimento não estão determinados de forma rígida pela natureza, eles podem ser organizados pelo hábito e pela prática das ações humanas e é em função deles que os homens atuam bem ou mal. No caso de um homem mau, os prazeres encontram-se mal distribuídos, pois, ao agir mal, ele age contra a sua própria natureza, prejudicando-se.

Aprender a regular a tendência a buscar o prazer e evitar o sofrimento é algo que se situa na base da própria concepção educativa aristotélica. É por essa razão que Aristóteles (1959 II 2, 1104b) ressalta a importância de o indivíduo ser habituado adequadamente desde a mais tenra infância a aprender administrar prazer e sofrimento, pois, nisso consiste a verdadeira educação. Se é assim, as escolhas do agente devem orientar-se pela procura do que é correto (o bem), não apenas pelo que é agradável, a não ser que este esteja em consonância com aquele. A escolha não deve orientar-se automaticamente pela busca do prazer e pelo pronto rechaço ao que causa dor, mas pela busca do bem, sendo este prazeroso ou não. A questão assenta-se, assim, em como orientar corretamente o desejo, já que o bem real pode ser confundido ou substituído pelo bem aparente. Aristóteles (1959 III 6, 1113a) observa que o homem vulgar (mau) tende a desejar qualquer coisa ao acaso, sobretudo os bens aparentes, os quais podem coincidir ou não com o bem real. O homem sábio (bom), ao contrário, aspira ao objeto de desejo verdadeiro (o bem real). Para este homem, *parecer bom* tem de ser igual a *ser bom*. O homem sábio (*spoudaios*) reúne condições de julgar corretamente as coisas por saber orientar o seu desejo. Por esse motivo, as coisas que ele deseja parecem-lhe como realmente são. O homem bom diferencia-se dos outros porque percebe o que é correto em cada coisa e constitui-se como norma e medida em relação às coisas. Essa aprendizagem é incrementada mediante o exercício de bons hábitos, o que é decisivo para a formação de um sujeito com caráter virtuoso. O cultivo dos hábitos assume primazia no processo educativo justamente por levar o sujeito a aprender como distinguir e a preferir o que é moralmente bom em relação ao que não é.

Em que pese o mérito que cabe a Aristóteles ter delineado a problemática e o alcance obtido pelo modo como o fez, o limite de sua abordagem reside em não ter conseguido chegar ao conceito de vontade.⁴ Acontece que a *boúlesis*, o desejo raciocinado, diz respeito somente aos fins da ação, enquanto a escolha, assim como a

4. Obviamente que também não há nele um conceito de autonomia no sentido que nos é familiar. A autonomia para os gregos correspondia a um significado particular, de caráter jurídico. Ela distinguia os homens enquanto membros de direito pleno e partícipes da comunidade política de modo a excluir os demais, os escravos e as mulheres, por exemplo.

deliberação, referem-se aos meios. É por isso também que o filósofo grego não chega à noção de livre arbítrio, ou seja, ao invés de articular desejo e escolha de forma consequente, ele separou-os: ligou o desejo ao fim da ação e a escolha (racional) aos meios, de modo que a livre escolha refere-se somente a uma seleção racional entre os meios (Arendt, 1993). A esse respeito afirma Aristóteles:

estando o objeto de escolha entre as coisas que estão ao nosso alcance – um objeto de desejo sobre o qual deliberamos – a escolha será um desejo deliberativo das coisas que dependem de nós, pois uma vez que decidimos depois de termos deliberado, passamos então a desejar em conformidade com nossa deliberação. (Aristóteles, 1959, III 5, 1113a, p.137-8).

A escolha é definida como desejo deliberado, mas é entendida apenas como resultado de um procedimento racional, não há a ideia de uma vontade que os une. Como destaca Aubenque (1997, p.138), na perspectiva da moral aristotélica, “não se julga um homem por sua vontade (...), mas por sua escolha”, uma vez que a moral “situa o bem e o mal não no absoluto da vontade (...), mas na escolha dos meios”.

Coube a Santo Agostinho dar o passo para o conceito de vontade e há um duplo alcance deste pensador em relação a Aristóteles. Primeiro, na medida em que o conceito de vontade, a qual contém misturados o bem e o mal, é apresentado como capacidade de escolher entre eles; não se restringe, pois, a eleição dos meios para a ação. Em segundo lugar, o conceito de escolha assume uma base bem mais ampla que em Aristóteles: não se refere somente aos meios, mas à vontade. Nesse sentido, argumenta Arendt (1993, p.252) que, em Agostinho, “a faculdade da escolha, tão decisiva para o *liberum arbitrium*, aplica-se aqui não à seleção deliberativa de meios para um fim, mas principalmente – e (...) exclusivamente –, à escolha entre *velle* e *nolle*, entre querer e não querer. (...) Em todo ato de vontade há um ‘eu quero’ e um ‘não-queiro’ envolvidos”. Trata-se de vontade em discórdia com ela mesma. Em Agostinho, a tensão entre o querer e o não-querer, muitas vezes, presente na alma humana, é explicitada mediante a famosa metáfora das duas vontades. Ocorre que nenhuma delas é completa, assim sendo, o que existe numa, falta na outra. A tensão instala-se em razão de poder haver ao mesmo tempo um querer e um não-querer, uma espécie de vontade e contra-vontade e uma pode ser mais forte do que a outra:

a alma ordena que a alma queira; e, sendo a mesma alma, não obedece. Onde nasce esse prodígio? Qual a razão? Repito: a alma ordena que queira – porque se não quisesse não mandaria –, e executa o que manda! Mas não quer totalmente. Portanto, também não ordena terminantemente. Manda na proporção do querer. Não se executa o que ela ordena enquanto ela não quiser, porque a vontade é que manda que seja

vontade. Não é outra alma, mas é ela própria. Se não ordena plenamente, logo não é o que manda, pois, se a vontade fosse plena, não ordenaria que fosse vontade, porque já o era. Portanto, não há prodígio nenhum em parte querer e em parte não querer, mas doença da alma. (Agostinho, 1973, VIII 9, 21, p.162).

Para Agostinho, a vontade, em sua factualidade contingente, não pode ser explicada em termos de causalidade, ela é sua própria causa, pois o que faz ela querer é ela própria. Não fosse assim, ela não seria vontade. Em virtude disso, ele afirma em *O livre arbítrio* que é “por ela estar em nosso poder que ela é livre para nós. Pois é claro que aquilo que não é livre para nós é o que não está em nosso poder; ou que não se encontra à nossa disposição” (Agostinho, 1995, III 3, 8, p.158). A vontade dá origem à liberdade – esta é uma propriedade daquela – que é esclarecida pela razão, levando-a a concluir que “o mal moral tem sua origem no livre arbítrio de nossa vontade” (*idem*, I 16, 35a, p.69).

A vontade e a formação do caráter em Kant

Kant, dentro de uma perspectiva moderna, é, por certo, quem extraiu de modo mais aprofundado as consequências ético-educativas da descoberta agostiniana. O passo dado por Agostinho, indo além da escolha racional entre meios de Aristóteles, mediante a descoberta do conceito de vontade será fundamental para toda a tradição do pensamento ocidental posterior, sobretudo moderna, na qual se incluem Kant e Piaget. Kant(1988) chamou a atenção para a complexidade desse problema já em seus primeiros escritos sobre ética, distinguindo entre *principium diiudicationis* e *principium executionis* e usando a metáfora da pedra filosofal para expressá-lo:

Quando julgo em função do entendimento que a ação é moralmente boa, falta todavia ainda muito para que eu realize essa ação de acordo com o que eu julguei. (...) Certamente o entendimento pode julgar, mas dotar esse juízo do entendimento de uma força que sirva de móbil para induzir a vontade a realizar uma ação, tal coisa é a pedra filosofal” (Kant, 1988, p.83).⁵

O alerta de Kant sobre a complexidade dessa passagem do juízo à ação é facilmente observável na força da metáfora que emprega, a da pedra filosofal.⁶ Seria um engano, todavia, concluir, daí, pela impossibilidade de haver, em sua obra, uma direção por onde tal problema pudesse ser contornado. A saída, para ele, pode ser buscada, ao

5. Uma importante discussão sobre essa problemática em Kant e na pragmática-transcendental de Karl-Otto Apel é levada adiante por PATZIG (1994).

6. A pedra filosofal, acreditavam os alquimistas, poderia transmutar qualquer metal inferior em ouro e elaborar o elixir da longa vida, capaz de prolongar a vida indefinidamente.

menos no que tange a *Sobre a pedagogia*, na ideia de educação da vontade, explorada na dimensão prático-moral de sua concepção de educação. Vale observar que o tema da vontade remete às obras sistemáticas da filosofia moral kantiana, sobretudo à *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1983c). Como não é nosso objetivo retomá-las aqui, cabe lembrar apenas que, nelas, Kant colocara a questão central de sua teoria moral, a saber, a da obrigação moral. Em termos mais específicos, trata-se de saber o que motiva o sujeito a agir de modo livre e racional de acordo com a lei moral. A questão, para Kant, é que a vontade humana é a de um ser racional sensível e não a de um ser racional puro. O homem pode, por conseguinte, agir de acordo com suas inclinações, sem adotar o ponto de vista moral que tem a capacidade de determinar imediatamente a vontade. Dessa forma, a vontade a ser educada é, pois, a do homem compreendido como ser racional finito em que a lei moral e a vontade nem sempre coincidem.

A educação prático-moral trata da formação do homem para que possa viver como um ser livre e visa a três objetivos: “bastar-se a si mesmo, constituir-se em membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (Kant, 1999, A 455, p.34-5). Ela aspira a seres que tenham capacidade para pensar e agir de forma autônoma, funda-se em princípios – o que pressupõe já certa maturidade psicológica e educativa do sujeito – e almeja a dignidade do ser humano. De um ponto de vista geral, Kant entende que a educação moral deve visar à formação do pensamento autônomo. Gradativamente, a criança deixa de obedecer os pais para orientar-se por si mesma, de modo que a disciplina imposta pela autoridade dos pais e mestres é substituída por formas de pensar e agir dadas pela razão. É por isso que a educação moral não pode estar baseada na disciplina, mas em máximas – o direcionamento que o sujeito dá à sua ação. Ocorre que, para Kant, a disciplina ajuda a superar os vícios, mas o objetivo da educação moral é outro, qual seja: a formação de um pensamento autônomo que lhe permita aprender a agir. Sendo assim, disciplinar é condição necessária, mas não suficiente para a educação moral. Contudo, como a disciplina gera o hábito, “que desaparece com os anos”, faz-se necessário que “a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga” (Kant, 1999, A 480, p.75).

De um ponto de vista específico, a educação moral deve visar à formação do caráter e é aqui que se encontra o seu elo com a formação da vontade.

O caráter possui três traços fundamentais, sendo que o primeiro deles é a *obediência* (*Gehorsam*), que é a submissão das leis ao dever e pode ter duas fontes, a saber: a autoridade e a confiança. A primeira é absoluta, a segunda é voluntária. Está última é considerada por Kant como importantíssima e a primeira como absolutamente necessária. A necessidade da primeira deve-se a seu papel de preparar a “criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem” (Kant, 1999, A 481-2, p.77). A educação moral prima pela obediência

voluntária, isto é, pela capacidade de obedecer a si próprio. Essa capacidade advém do desenvolvimento da razão, o que se dá na medida em que a criança começa a perceber as razões para uma ação ser realizada. O sentido da obediência é a submissão voluntária ao dever e isso significa que pouco vale pretender basear a educação moral em ordens ou em punições. A punição e a recompensa tendem a produzir um sujeito submetido à opinião, um homem inconstante e sem caráter, que age e pensa apenas em vista das circunstâncias, fazendo escolhas para obter determinadas vantagens e evitar dissabores, sem saber se elas são boas ou não (Philonenko, 2000). Deve-se, antes, orientar a criança pouco a pouco a agir de acordo com princípios que ela reconhece como justos. Ela deve ser levada a obedecer a sua própria razão, de tal sorte que a obediência à razão possa ser associada à autonomia (liberdade) e, desse modo, à máxima de “sempre pensar por si mesmo” (Philonenko, 2000, p.82). De acordo com Kant, esse é o caminho para formar um ser racional e autônomo.

O segundo traço do caráter é a *veracidade* (*Wahrhaftigkeit*). Para Kant, esse é o principal e essencial aspecto do caráter. Um homem não veraz é um homem sem caráter, pois a ideia de veracidade está associada à de dignidade humana. A solidificação do caráter, que confere dignidade ao sujeito, requer o aprendizado de deveres para consigo e com os demais. Os deveres para consigo mesmo consistem em “conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas” (Kant, 1999, A 488, p.89). O dever para consigo mesmo possibilita-lhe perceber e preservar a dignidade humana em sua própria pessoa. É seu dever não renegar tal dignidade, pois isso o colocaria abaixo dos animais. O vício, a intemperança, o aviltamento diante do outro, a sordidez e a mentira, entre outras coisas, rebaixam a dignidade humana. Em relação aos deveres com os demais, Kant observa que se deve, desde cedo, inculcar nas crianças “o respeito e a atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática” (1999, A 489, p.90). Em Kant, a dignidade humana implica dois níveis: ela está, em primeiro lugar, diretamente vinculada à valorização própria do sujeito como ser humano (aqui, a dignidade identifica-se com os deveres para consigo próprio). Além disso, ela vincula-se com os deveres com os outros, ou seja, o dever de respeitar o direito dos homens e de reconhecer o seu valor como seres racionais (Salmerón, 2000).⁷

A veracidade consiste em estar de acordo consigo mesmo e a mentira é um exemplo de desacordo ou contradição pessoal. Kant entende que a educação moral deve contribuir para que, desde cedo, o sujeito assuma a ideia de dignidade humana. Isso só é possível se aprender a ter horror à mentira: “uma pessoa que mente não tem caráter”, afirma Kant (1999, A 484, p.81) e conclui: “a única pena que convém aos mentirosos é a perda

7. A respeito da dignidade humana em Kant vide também Klein (1968), especialmente capítulos I.1-2 e III. 2.

da estima” (Kant, 1999, A 485, p.81-2). A mentira, destaca na *Metafísica dos costumes*, é “a maior violação do dever do homem para consigo mesmo” (Kant, 1994, 429, p.290). Ela constitui-se numa afronta para si mesmo como ser moral, isto é, como ser que agrega a humanidade em sua pessoa. A mentira pode ser externa ou interna; quando externa, o homem converte-se em objeto de desprezo aos olhos dos demais sujeitos; quando interna, “se converte em objeto de desprezo a seus próprios olhos, o que é ainda pior, e atenta contra a dignidade da humanidade em sua própria pessoa” (p.291). E conclui: “a mentira é rechaço e – por assim dizer – destruição da própria dignidade do homem” (p.291). Por essa razão, lembra Philonenko, se a mentira estabelece um desacordo do sujeito consigo mesmo de modo a rebaixar a dignidade contida em sua própria pessoa, a máxima associada à veracidade é a de “pensar sempre de acordo consigo próprio” (Philonenko, 2000, p.83).

A *sociabilidade* (*Geselligkeit*) é o terceiro traço do caráter. A criança “deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isoladamente” (Kant, 1999, A 484, p.82). O homem não deve viver no egoísmo e, aqui, reaparece um aspecto central da filosofia prática kantiana: os outros. Por isso, como indica Philonenko, a máxima da sociabilidade pode ser formulada da seguinte forma: “pensar colocando-se sempre no lugar dos outros” (2000, p.84).⁸ Nessa perspectiva, ser sociável não significa ser sensível, receptivo ou simpático com o outro mas, sobretudo, ser cuidadoso com os seus direitos. Não se trata de enternecer as crianças, mas de ter zelo pelo direito ou pelo espaço do outro.

Esses traços que constituem o caráter, de acordo com Kant, mostram que ele é algo que precisa ser desenvolvido, pois não advém da natureza. Tal desenvolvimento ocorre mediante a educação, a reflexão, a adoção de princípios sólidos e pelo zelo por tais princípios. O caráter é o que o homem faz de si mesmo, diferentemente do temperamento, que é o que a natureza faz do homem. O caráter “consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (Kant, 1999, A 481, p.76). Como decorrência, a formação de um caráter depende do domínio das paixões e a sua consolidação consistirá na “resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (Kant, 1999, A 487, p.87). Nas palavras de Munzel, em Kant o sentido moral do caráter está associado ao “firme compromisso com a virtude, que é realizado através de uma conduta firme do pensamento (*Denkungsart*) (...)” (Munzel, 1999, p.2). A firmeza em relação ao querer fazer e em realizar tal querer leva Kant a observar que “pouco se pode esperar daquele que adia sempre o cumprimento de seus propósitos” (1999, A 488, p.88). A firmeza necessária para a formação do caráter da criança depende de que, por um lado, a sua vida seja regrada, atribuindo-se um tempo a cada uma de suas atividades e, de outro,

8. Para Philonenko, reunindo-se as máximas da obediência, da veracidade e da sociabilidade seria possível obter-se as três máximas do *sensus communis* e, da união de tais máximas, derivaria o caráter moral (2000, p.84). Essas três máximas encontram-se em Kant (1983b, §40).

ela seja levada a escolher nas pequenas coisas e ater-se às suas escolhas. O caráter só pode constituir-se quando o sujeito for firme em seus propósitos e determinações. O desenvolvimento da firmeza de caráter na criança, conforme Kant, deve dar-se, por um lado, ajudando-a a reger a sua vida, atribuindo um tempo a cada atividade. A regularidade nas atividades evitaria a formação de uma alma inconstante e desatenta. Por outro lado, deve-se levar a criança a escolher pequenas coisas e fixar-se, em seguida, com firmeza às suas escolhas. É a firmeza de caráter que possibilita à criança aprender a agir segundo máximas, a ter constância nas decisões e ações pessoais e a interiorizar a disciplina, que se converte em autonomia. Esse processo indica a necessidade de educar a vontade – o sentido moderno do “tornar-se mestre de si” aristotélico – e buscar uma maior coerência entre juízo e ação.

A descentração e a vontade em Piaget

Na perspectiva de Piaget, a problemática da constituição de um núcleo referencial que, como vimos mostrando, se coloca no centro do problema da coerência entre juízo e ação, está associada à capacidade de descentração, a qual, no plano da ação, vincula-se à capacidade de o sujeito sobrepor o dever ao desejo momentâneo. Um exemplo inspirado no próprio Piaget e enriquecido com alguns detalhes ajuda a introduzir a temática, assim sendo, imagine-se imerso na seguinte situação: você encontra-se, pela manhã, em sua mesa de trabalho, envolvido num esforço árduo, às voltas com a redação de um texto com prazo para entrega e que lhe tomará alguns longos dias. Simultaneamente, os raios esplendorosos do sol da primavera lançam-se caprichosa e abundantemente sobre o seu ambiente de trabalho. Do lado de fora de sua sala, o cenário é arejado e colorido, como aquele retratado por Monet em sua tela *Campos na primavera*. O sol e o clima aprazível instigam-no a sair e coincide que um amigo bate à sua porta e faz o convite para uma conversa descontraída durante um agradável passeio primaveril em meio ao verde das árvores, o cheiro da relva e o colorido das flores. O que você faria? Cederia ao desejo de desfrutar de uma esplêndida manhã de primavera na companhia de uma boa amizade ou permaneceria em sua mesa de trabalho arduamente dando conta da necessidade de escrever o texto?

Para Piaget, a descentração expressa-se no ato de vontade que consiste em conservar os valores anteriores e conduzir a ação de forma coerente com eles. Trata-se, por parte do sujeito agente, de descentrar-se da situação momentânea para retornar de modo congruente aos valores permanentes da própria escala. A descentração refere-se à superação do desejo imediato, evocando valores não presentes na situação atual, seja pela lembrança de situações vivenciadas anteriormente – escala de valores

–, seja pela antecipação de uma situação futura. Torna-se possível ao sujeito superar um determinado desejo imediato – ir passear quando se tem muito a necessidade de escrever um texto ou de estudar numa bela manhã de primavera –, evocando valores que não se fazem presentes na situação atual. Efetuar uma descentração é, pois, o meio de o sujeito liberar-se da configuração do momento. Afirma Piaget a esse respeito:

para resistir à tentação do sol ou a tentação de um passeio evocamos duas coisas: ou nos colocamos na situação anterior: nós prometemos este artigo, estamos comprometidos e, em não concluindo a tempo, trairemos a confiança de quem o prometemos; ou nos colocamos no ponto de vista da situação ulterior: nos representamos o trabalho em um estágio mais avançado, o vemos mais ou menos concluído, experimentamos o interesse de resolver o problema, a satisfação de registrar sobre o papel a solução. (Piaget, 1954, p.129).

O único meio de superar a situação presente colocada à vontade – o estar entre um desejo momentaneamente mais forte e um dever momentaneamente mais fraco – é escapar da tendência atualmente mais forte, apelar e reviver os valores esquecidos, sejam eles anteriores ou ulteriores. A descentração – segundo Piaget –, possibilita que a tendência momentaneamente forte torne-se mais fraca e subordine-se a valores que voltam a ser mais importantes de modo a intervir, nesse caso, uma espécie de memória afetiva que consiste em “reencontrar ou em reconstituir o sentimento que se tinha momentaneamente perdido” (Piaget, 1954, p.130).

Imaginemos, agora, outra situação: ao invés do amigo anterior, vem outro convidar-nos para passear. Suponhamos que esse segundo amigo seja um colega com o qual temos grande afinidade para discutir questões intelectuais de modo a constituir-se num interlocutor privilegiado. Consideremos ainda que ele esteja estudando o mesmo tema com o qual nos ocupamos, atualmente, em nosso artigo e que o passeio possa converter-se em oportunidade privilegiada para trocar ideias a respeito. O que aconteceria nesse caso? Possivelmente, uma mudança do contexto ou do campo da comparação. Com a sua simples chegada, pode ocorrer o conflito entre o dever de escrever o texto e o desejo de passear, dissipar-se, ou seja, pode acontecer de este desejo enfraquecer-se completamente e o ânimo para escrever o texto recobrar uma força enormemente superior a que tinha quando do convite para passear, imediatamente anterior, feito pelo primeiro amigo. Esse exemplo mostra que a descentração consistirá num alargamento do campo de comparação, o que modificará a força das tendências em jogo. Ela ajudará a restabelecer os valores anteriores, esquecidos ou que haviam ficado em segundo plano, e antecipar valores ulteriores, também esquecidos e que passam para primeiro plano.

Piaget insiste na ideia de que a descentração refere-se, no caso do conflito entre desejo e dever, a uma situação a ser entendida sob um prisma de conjunto; portanto,

como uma configuração entendida como campo ou contexto de comparação, não como algo isolado. O desejo de passear ao invés de escrever o texto é forte quando considerado num determinado contexto. Trata-se de um contexto “estreito e momentâneo”, mas é em relação a ele que o desejo em questão, o de ir passear, pode tornar-se muito mais forte que o desejo de trabalhar, que, nesse caso, se apresenta como um dever. Em consonância com Piaget:

a configuração atual é a situação na qual o indivíduo é dominado por uma tendência forte, pois o que faz a força desse desejo não é que a tendência seja forte uma vez por todas, mas sim em função de uma configuração; (...) Mas, na medida em que há descentração, em que a tendência do momento é colocada em relação com valores anteriores, deste mesmo fato sua força – que não é uma força absoluta, mas relativa – vai ser transformada. (Piaget, 1954, p.128).

A tendência momentânea é, dessa maneira, forte sempre relativamente a uma determinada configuração. Como decorrência, assevera Piaget,

a vontade não será senão um dos casos particulares de descentração que enfraquece a tendência primeiramente forte, não porque se faça necessário uma força nova para a enfraquecer, mas tão simplesmente porque sua força não reside senão na situação limitada do momento e que, ao alargar o campo, a relação das forças será transformada”. (Piaget, 1954, p.128).

A descentração visa a ultrapassar um campo limitado no qual uma tendência é forte em razão dela, comparada aos valores mais estáveis, substituir quase todo o campo momentâneo. Quando há descentração, como no exemplo anterior, quando se recoloca o problema num campo de comparação mais amplo e apela-se aos valores permanentes da escala, a tendência momentaneamente forte de início torna-se muito mais fraca. Dito de outro modo, a descentração consiste no apelo à escala ordinária e permanente de valores: “a tendência inicialmente forte torna-se fraca porque intervêm novos termos de comparação; e as tendências inicialmente fracas se tornam fortes porque se conectam precisamente a todo esse quadro de referência que retorna ao primeiro plano” (Piaget, 1954, p.132). Trata-se de colocar em conexão valores já existentes, assim posto: “o específico da regulação voluntária consiste simplesmente em restabelecer essas conexões quando elas são interrompidas, de colocar em conexão a situação atual com valores anteriores ou de valores ulteriores momentaneamente esquecidos” (Piaget, 1954, p.132).

Pode-se supor que o indivíduo pare, pense e, logo, dê-se conta que cumprir com as suas promessas é, para si próprio, um valor muito mais importante que romper uma

promessa em razão de um passeio que poderia ser adiado para outro dia. A pessoa que se encontra em sua sala de trabalho, diante da necessidade de escrever o texto, pode dar-se por conta que a primavera continuará por semanas e que o passeio, nesse momento específico, não seria tão aprazível, em razão de estar consciente do tempo que deixará de aproveitar para escrever. A conexão com os valores ulteriores, momentaneamente esquecidos, pode ser feita mediante uma avaliação ou a antecipação das consequências positivas de ficar escrevendo. Assim, com maior brevidade, veria a sua tarefa concluída e o seu esforço recompensado pela satisfação do texto elaborado e pelas contribuições teóricas que este agregaria. Pode, em razão disso, recompensar-se com – ao invés de um passeio, que prejudicaria aquele primeiro momento seu trabalho – um passeio de um final de semana inteiro em um lugar mais sofisticado. Em outros termos, daria conta do dever de escrever o texto – dever que pode ser também um prazer – e, ao transferir o desejo de passear para outro momento, fa-lo-ia de modo mais elaborado. Chega-se, com isso, a uma equibração de ordem superior.

A problemática da descentração vincula-se ao tema da vontade. Para Piaget, se a vontade possui condições de regar valores ao ponto de retomar os que passaram ao segundo plano, ela pode ser definida como “o *poder de conservação dos valores*” (Piaget, 1954, p.132 – grifos nossos). Por conseguinte, “um indivíduo que não tem vontade é um instável que acredita em certos valores em determinados momentos e que os esquece em outros. O indivíduo que tem vontade sabe determinar fins precisos à sua existência, a seu trabalho, às suas obras, às suas relações sociais e se até aos valores que escolheu” (Piaget, 1954, p.132). A vontade, entendida como capacidade ou poder de conservar os valores, é o que, no exemplo citado, torna a tendência mais fraca em mais forte e possibilita ao sujeito orientar-se de modo coerente com os valores permanentes (anteriores) de sua escala. Essa “força de vontade”, oriunda da capacidade de descentração, é o que dá constância ao agir e propicia ao sujeito imprimir maior coerência em sua ação. A força de vontade depende do sistema de valores do indivíduo, ou seja, da capacidade de reordenar os valores de acordo com a escala ou a hierarquia anterior, permitindo ultrapassar desejos imediatos. Por essa razão, observa La Taille (1996, p.171), quanto “mais forte forem os sistemas de valores do indivíduo, maior será sua ‘força de vontade’”.

A guisa de conclusão: o tornar-se mestre de si como auto-regulação

O continente, o firme de caráter e o descentrado apontam para uma direção comum: um determinado grau de domínio de si é condição para a autonomia moral própria e para estabelecer um grau satisfatório de coerência entre o juízo moral e a ação. Vale observar que o que está em jogo aqui, em última instância, e levando-se

em conta as exigências da tarefa de formação moral no atual contexto de sociedades complexas e pluralistas, é a questão sobre em que medida os sujeitos ainda podem constituir-se de modo autônomo e formar as suas identidades autenticamente. Em outros termos: como é possível formar sujeitos autorregulados? Essa tarefa, imprescindível à educação moral, reveste-se, hodiernamente, de exigências peculiares uma vez que o sujeito depara-se com fatores que incidem de maneira saliente sobre a formação de sua identidade e que podem dificultar seriamente o enraizamento de valores morais nela e, mais importante, a constituição de um núcleo referencial que permita vir a ser ele próprio. Pode-se mencionar, aqui, entre outros, aspectos como o bombardeio de apelos e estímulos colocados aos indivíduos pela sociedade de consumo, o relativismo moral que permeia o cenário contemporâneo, o individualismo hedonista e narcisista que tende a marcar a atual forma de sociabilidade, a instrumentalização das relações humanas em vários níveis e o encolhimento da moral à esfera privada. Soma-se, a esses fatores, o imediatismo, que pode induzir a fazer com que a vontade torne-se presa de pulsões alimentadas por interesses momentâneos, sobretudo, advindos do meio social, como a publicidade e os *media*. Esses, por sua vez, apresentam a tendência a infantilizar os sujeitos e ser infantil, salienta Chauí (2006, p.52), “é não conseguir suportar a distância temporal entre o desejo e a satisfação dele”. O desafio é, pois, adiar a satisfação imediata para alcançar metas e projetos de vida a médio e longo prazo, bem como estabelecer condições para o cultivo de si.

As três abordagens apresentadas encontram um ponto de confluência na pedagogia moral de Puig e em seu conceito de autorregulação. Trata-se da capacidade do indivíduo dirigir por si próprio a sua conduta moral, ou seja, orientá-la adequada e autonomamente e de acordo com as finalidades escolhidas por ele próprio. Essa capacidade deve permitir duas coisas e, com elas, reencontramos os dois aspectos presentes na tese enunciada na introdução desse trabalho: “por um lado, um alto nível de coerência entre o juízo e a ação moral e, por outro, a progressiva construção de um modo de ser pessoal realmente desejado” (Puig, 1998, p.112). Portanto, o tornar-se mestre de si ou educar a vontade implica a capacidade de articular coerentemente juízo e ação moral e o desenvolvimento do próprio caráter, como um “modo de ser pessoal”, por sua vez, “realmente desejado”. De acordo com Puig (2004, p.62), o problema da passagem do juízo à ação situa-se em boa parte na “capacidade de adquirir hábitos que garantam a ação que efetivamente se quer realizar”. É claro que o desenvolvimento dessa capacidade não depende apenas de processos pessoais de autorregulação, mas também de uma articulação deles com processos sociais de cooperação (o ambiente moral).

Puig (1998; 2004) entende que a autorregulação é um procedimento ou a capacidade da consciência moral em que se configuram de modo interrelacionado três elementos: o primeiro é a ação moral na forma de uma decisão da vontade que almeja, em cada

situação, a coerência entre juízo e ação moral. O segundo é a aquisição de hábitos como disposições de conduta conscientes e desejadas e em consonância com a reflexão moral realizada por cada sujeito. Esse plano vai além da adequação concreta entre juízo e ação, na medida em que expressa um nível de ação que traduz maior persistência e previsibilidade. Desse modo, em boa parte, o problema da passagem do juízo à ação situar-se-ia na “capacidade de adquirir hábitos que garantam a ação que efetivamente se quer realizar” (Puig, 2004, p.62). O terceiro elemento refere-se aos traços pessoais, às atitudes, aos valores e à conformação de um modo de ser e de agir próprio a cada sujeito, considerando-se valioso – o caráter (op. Cit., p.100). Pode-se presumir que os dois últimos aspectos sejam fundamentais para ajudar a assegurar o primeiro.

Nessa perspectiva, deve haver também uma articulação entre processos pessoais de autorregulação e processos sociais de cooperação (ambiente moral). A coerência entre juízo e ação, propiciada pela autorregulação, não é algo absoluto, infalível. Porém, pessoas autorreguladas – aquelas em que a sua identidade está associada uma escala de valores na qual os valores morais são centrais – terão muito mais condições de se manterem coerentes com princípios e valores morais. A constituição de um núcleo referencial, que a pessoa precisa desenvolver e vincular à sua identidade, é condição necessária para imprimir certa coerência entre juízo e ação. Esse núcleo é denominado por Puig, de modo semelhante a Aristóteles, mas numa perspectiva pós-metafísica, de caráter.

Referências

AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Abril, 1973.

_____. *O livre arbítrio*. São Paulo: Paulus, 1995.

ARENDT, H. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARISTÓTELES. *Ethique a Nicomaque*. Paris: Vrin, 1959 (Trad. J. Tricot).

_____. Ética Eudemiana In: *Ética Nicomáquea/ Ética Eudemiana*. 3ed. Madrid: Gredos, 1995.

AUBENQUE, P. *La prudence chez Aristote*. 2ed. Paris: PUF, 1997.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

FARIAS, M. C. B. *A liberdade esquecida*. São Paulo: Loyola, 1995

GADAMER, H.-G. *Verdad y método* (v.I). Salamanca: Sígueme, 1984.

KANT, I. Über Pädagogik. In: *Scriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Werke Bd.9/10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983a.

- _____. *Kritik der Urteilskraft*. Werke Bd. 8. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983b.
- _____. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*. Werke Bd. 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983c.
- _____. *Lecciones de ética*. Barcelona: Crítica, 1988.
- _____. *La metafísica de las costumbres*. 2 ed. Madrid: Tecnos, 1994.
- _____. *Sobre a pedagogia*. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KLEIN, Z. *La notion de dignité humaine dans la pensée de Kant et de Pascal*. Paris: Vrin: 1968.
- LA TAILLE, Y. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.
- MUÑOZ, A. A. *Liberdade e causalidade: ação, responsabilidade e metafísica em Aristóteles*. São Paulo: Discurso, 2002.
- MUNZEL, F. *Kant's conception of moral character: the critical link of morality, anthropology and reflective judgment*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.
- OVIDEO. *Metamorfoses*. Lisboa: Cotovia, 2007.
- PATZIG, G. Principium diiudicationes und principium executionis: Über transzendentalpragmatische Begründungsansätze für Verhaltensnormen. In: *Gesammelte Schriften I*. Göttingen: Wallstein, 1994, p.255-274.
- PHILONENKO, A. Introduction. In: KANT, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation*. 8 ed. Paris: Vrin, 2000.
- PLATÃO. Protagoras, o los sofistas. In: *Obras completas*. 2ed. Madrid: Aguilar, 1993.
- PIAGET, J. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Centre de Documentation Universitaire, 1954. Disponível em: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf. Acesso em: 10.09.2009.
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

Recebido em janeiro de 2012

Aprovado em maio de 2012

Angelo Vitória Cenci, doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, com estudos de pos-doutorado pela mesma instituição. Professor na Universidade de Passo Fundo, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Faz parte do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE) e coordena o projeto "Iluminismo e pedagogia: ética e educação moral". Publicações recentes: *Ética geral e das profissões* (2010); *Apel versus Habermas: a controvérsia acerca da relação entre moral e razão prática na ética do discurso* (2011). **E-mail:** angelo@upf.br
