

Nara Aparecida Peruzzo

DIMENSÃO FORMATIVA DO GOSTO EM ROUSSEAU:  
VERSÃO MODERNA DA *INSTRUCTIO* SENEQUIANA

Tese de doutorado apresentada ao curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2017

Ao Ântoni,

A experiência estética por excelência da minha vida;

Aos meus pais,

Pela arte de viver mesmo diante de cenários tão adversos;

Ao André,

Pelo amor e cuidado cotidiano.

Meus sinceros agradecimentos a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram com a realização desta etapa de estudos e formação acadêmica.

Nomeadamente ao professor Cláudio Almir Dalbosco que desde o mestrado tem não só lido meus escritos, mas orientando-os, com valiosas considerações e questionamentos. Por sua *parrhesia* na relação desde então estabelecida.

À minha família – André, Ântoni, pai, mãe, irmãos e cunhados - que, nas muitas vezes em que me senti sem condições para continuar a pesquisa concomitante com os cuidados exigidos nos primeiros anos de vida do Ântoni, foi o impulso, a força, o incentivo e a acolhida. Juntos, nas nossas condições, conseguimos.

Aos grupos de pesquisa –NUPEFE e Formação Humana, cultura e Educação – pelo aporte intelectual no processo formativo. E, obvio, pela amizade!

*“O Amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente e nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a ela, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o ser humano essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião.”*  
(Émilio, Rousseau)

*“Se nos contentássemos com ser o que somos, não teríamos de deplorar nossa sorte, mas para procurar um bem-estar imaginário, proporcionamos a nós mesmos mil males reais”*  
(profissão de fé do Vigário Saboiano)

*“É preciso aprender a ler a si mesmo e o mundo no qual se vive, para que se possa agir apropriadamente, em compasso com o movimento do cosmos do qual somos parte indissociável”. (Sêneca)*

## RESUMO

Objetivamos na pesquisa que deu origem a este trabalho investigar a compreensão de formação humana enquanto cuidado de si, nas *Cartas a Lucílio* de Sêneca e no *Emílio* de Rousseau, por meio de um estudo bibliográfico, com forte inspiração dialético-hermenêutica.. Para tanto, tratamos primeiramente da noção de *instructio*, no texto de Sêneca, e de gosto, no *Émile* de Rousseau. Isso nos exige reconstruir, em Sêneca, a compreensão de *stultitia* como condição da formação humana, considerando a ascese e a relação *parrhesiasta* como exercícios de enfrentamento da *stultitia* e fortalecimento da *instructio*. Com base nessa reconstrução, damos, na sequência, um salto histórico para o século XVIII, visando compreender como tais noções do estoicismo de Sêneca são incorporadas por Rousseau em sua teoria pedagógica-política. Nossa investigação dedica para este tema três dos quatro capítulos, nos quais procuramos retomar, em primeiro lugar, o conceito de perfectibilidade como possibilidade da formação humana. Em seguida, problematizamos a formação moral de Rousseau com base na noção de formação humana como cuidado de si, a qual se expressa no pensamento do genebrino por meio do gosto. Esse percurso tem em vista responder ao problema central desta tese: em que medida o gosto em Rousseau pode ser compreendido como versão moderna da *instructio* senequiana? A conclusão a que chegamos é a de que a compreensão do gosto rousseauiano, com forte herança na *instructio* senequiana, possibilita interpretar a formação do juízo de maneira alargada, isto é, como juízo estético, moral e político.

**Palavras-Chaves:** Formação Humana. Cuidado de Si. *Instructio*. Gosto. Sêneca. Rousseau

## ABSTRACT

In the research that gave rise to this work we aimed to investigate the understanding of human formation as the care of the self, in *Letters to Lucilius* from Seneca and in *Emile* from Rousseau, through a bibliographical study with strong dialectic-hermeneutical inspiration. Therefore, at first we treat about the *instructio* notion at Seneca's text, and then the taste at *Emile* from Rousseau. That requires us a reconstruction, in Seneca, the comprehension of *stultitia* as a condition of human formation, considering asceticism and parrhesiastic relationship as an exercise to face *stultitia* and as *instructio*'s strengthening. Based on this reconstruction, we take, on the sequence, a historical jump to *18th century*, trying to understand how these notions of Seneca's stoicism are incorporated by Rousseau in his pedagogical-political theory. Our investigation dedicates to this theme three of four chapters, in which we seek to retake, in first place, the perfectibility concept as a possibility to human formation. Then we seek to problematize Rousseau's moral formation based on human's formation notion as care of the self, which express itself in the Swiss philosopher thought, through the taste. This course aims to answer the central problem of this thesis: to what extent the taste in the context of Rousseau's thought can be understood as a modern version of Seneca's *instructio*? The conclusion we got is that Rousseau's taste comprehension as a heritage of Seneca's *instructio* allows to interpreting the judgment's formation in an enlarged way, as an aesthetic, moral and political judgment.

**Keywords:** Human formation. Care of the self. *Instructio*. Taste. Seneca. Rousseau.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1. SÊNECA: A <i>INSTRUCTIO</i> PELA FORMAÇÃO MORAL .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. <i>Stultitia</i>: condição humana e sua educabilidade .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 A <i>instructio</i> senequiana como formação moral nas <i>Cartas a Lucílio</i> .....</b>	<b>23</b>
1.2.1. <i>Instructio</i> Senequiana .....	24
1.2.2. A Formação Moral da <i>instructio</i> : ascese e relação parrhesiasta.....	26
<b>2. ROUSSEAU: A CONDIÇÃO HUMANA COMO NÚCLEO DA FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 – Condição humana: premissa necessária para pensar a experiência formativa.....</b>	<b>37</b>
2.1.1. Condição humana perfectível: possibilidade de formação .....	42
<b>3. PROJETO DE EDUCAÇÃO MORAL EM ROUSSEAU .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1. Educação moral .....</b>	<b>62</b>
<b>4 . A FORMAÇÃO DO GOSTO COMO VERSÃO MODERNA DA <i>INSTRUCTIO</i> SENEQUIANA .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1. A compreensão de gosto em Rousseau.....</b>	<b>74</b>
4.1.1. Gosto: a faculdade de julgar .....	75
4.1.2. Gosto: “... o que agrada ou desagrada ao maior número” .....	81
<b>4.2. Gosto como forma moderna da <i>instructio</i> senequiana .....</b>	<b>88</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão nasce de dois propósitos. O primeiro, de arriscar-se na experiência de sujeito pesquisadora, no exercício de aproximar-se de tal status e, ao mesmo tempo, refletir e aprender em que consiste tal feitura. O segundo em descortinar uma possível apreensão acerca da compreensão da educação, para além da visão reducionista presa somente à intelecção. Essas duas aspirações nos conduziram a uma pesquisa de doutorado no Programa de Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação, uma vez que o propósito se baseou na reflexão e revisitação da compreensão da educação pelo olhar filosófico.

Sobre o primeiro propósito – arriscar-se na experiência de sujeito pesquisadora – destaco a similaridade com a gestação. Metaforicamente falando, é possível dizer que o processo de pesquisa é uma gestação. Da euforia do descobrir-se grávida até a experiência estética do nascimento há muitos fatos não antevistos ou planejados e que se caracterizam como estruturantes. As transformações, o cuidado, os temores, os desejos, a particularidade de cada momento, o desconhecido, a relação com o outro, os desvelamentos fazem parte do processo, mesmo não sendo o seu fim, mas lhe são constitutivas. A chegada do recém-nascido exige postura ética de acolhida e de abertura, de deixar o novo falar, de reconhecer a vulnerabilidade humana e entender-se como ser inacabado e aberto a ser mais. Perceber empiricamente a diferença entre ser perfectível e ser perfeito é encantar-se com a possibilidade do novo e do encantamento do processo como um todo que não tem fim, constituindo-se um novo modo de vida. Modo de vida que persuade a agir, tomar decisões, arriscar-se, expor-se e fortalecer-se desfrutando da beleza da arte de viver. Pessoalmente, para mim, talvez por ter vivenciado os dois momentos – gestação e pesquisa – conjuntamente, pesquisar é gestar o novo sobre o qual não temos domínio absoluto e com o qual estabelecemos relação dialógica, de modo algum à maneira experimentalista e linear. Não há como fazer pesquisa em educação descolando-se da aproximação conceitual da mesma. Pesquisar é, no âmbito da Filosofia da Educação, ocupar-se com a compreensão conceitual do “objeto” investigado ato que exige ir além do procedimento experimental. Exige reflexão e, por isso, a própria postura metodológica é antes de tudo uma decisão de caminho de pensamento.

Tentar entender em que consistem os processos formativos foi a gestação da pesquisa. E, como na gestação, não faltaram “pitacos”, relatos de experiências, olhares de fora, receitas e fórmulas no processo de estruturação. Mas, cabe ao sujeito gestor escolher e seguir as

orientações que entende que possam contribuir com suas expectativas e com seus olhares sobre o contexto, no entanto sem cerrar-se os ouvidos. Escolhemos como orientação teórica dois autores clássicos da tradição filosófica e pedagógica: Lúcio Aneu Sêneca e Jean-Jacques Rousseau. A escolha deu-se, além do fato de serem autores clássicos, pelas suas contribuições à formação humana, notadamente reconhecida na tradição filosófica e pedagógica. Além disso, pelo fato de ambos, centrarem suas críticas ao modelo educacional direcionado apenas à tecnificação e intelectção, descolado de uma formação humana estética, moral e política. Ao mesmo tempo em que ambos apresentam muitas similaridades e buscam discorrer a respeito de problemas afins, mesmo estando em contextos históricos diferentes, apresentam profundas particularidades conceituais. Isso nos exigiu esforço e atenção para respeitar cada um na sua singularidade e deixá-los falar, a partir do seu contexto, sobre a realidade educacional. Logo, nossa preocupação ao escutar esses dois clássicos não se resume em filologia ou exegese, mas com vistas ao cenário educacional atual, no qual está inserido o tema da formação humana. Isto é, nossa preocupação ao pesquisar esses dois autores é preparar as ferramentas conceituais para fazer uma ontologia do presente, como crítica do cenário atual. Isso exige postura hermenêutica ancorada na tensão que cruza todo o ato interpretativo entre deixar o texto falar, ouvindo o que ele nos tem a dizer e, ao mesmo tempo, procurando ir além dele, reconstruindo apropriadamente seu sentido com base em nosso próprio horizonte cultural e histórico.

Ao escrever sobre o cenário educacional contemporâneo, Dalbosco (2016b, p. 17) comenta três aspectos que o constituem. O primeiro deles trata “do nexa entre sociedade global de mercado e o modelo de gerenciamento empresarial calcado na maximização do lucro” que, na visão do autor, expõe de forma acentuada a mercantilização, cada vez maior, das relações humanas e, por decorrência, das relações educacionais. As relações sociais são cada vez mais permeadas pela lógica do capital financeiro, trazendo consigo profundas mudanças nos modos de organização da vida, evidenciando progressivamente uma ética com fulcro no individualismo e na obtenção de lucros.

O segundo aspecto comentado pelo autor refere-se ao “fato de que a sociedade contemporânea, complexa, globalizada e movida pela tecnologia digital, proporciona formas de vidas cada vez mais plurais” (idem, *ibidem*). A pluralidade nos modos de vida provoca dois movimentos: um de questionamento da autoridade exercida pelas figuras clássicas; e, o outro, exige novas formas de constituição da identidade, não mais ancorada nos modelos metafísicos fechados e universalizantes. O sujeito encontra-se descentrado e, portanto, exige à formação humana a problematização de novos olhares para a formação do si mesmo; formas substancialistas de pensa-lo já não servem mais.

A conjugação desses dois aspectos sinaliza para a mercantilização crescente da educação, para a redução da educação à aprendizagem e à propensão ao cognitivismo. A mercantilização crescente da educação é um fenômeno global. No Brasil já se destacam algumas reformas no campo educacional, como a reforma do ensino médio e a discussão acentuada do projeto comumente conhecido como “escola sem partido”. A lógica do capital financeiro invade tanto a macro como a micro esfera da educação, influenciando nas relações pedagógicas estabelecidas. Para Biesta (2013), esta relação passa a ser vista como uma relação de mercado, regido pela lei da oferta e da demanda. Neste contexto, os pais são os “clientes”, a escola o “fornecedor” e a educação o “produto”. Diferentemente de relações econômicas em que o cliente sabe qual produto quer, no campo pedagógico o cliente não sabe e não tem clareza sobre o produto almejado, deixando-se dominar excessivamente pela lógica mercantil. Esse processo impossibilita qualquer tipo de discussão acerca do conteúdo e do objetivo da educação para além dessa visão.

O terceiro aspecto, enunciado por Dalbosco (2016b, 18), é daí decorrente, a redução da educação à aprendizagem incorporada pela lógica mercantil, empobrecendo de maneira significativa a experiência educativa na medida em que a linguagem pedagógica educacional é substituída pela linguagem do empreendedorismo mercadológico, esquecendo-se ou tornando periférico o núcleo da formação humana, expressada pela condição humana e suas complexidades. A educação, compreendida pelo viés das aprendizagens, enquanto herdeira da propensão ao cognitivo, centra-se, do ponto de vista epistemológico, na linguagem das habilidades e competências, colocando na periferia as discussões acerca da formação da ética do sujeito. Torna-se um processo centrado no individualismo, impossibilitando relações intersubjetivas que se abrem para o outro, como forma de reconhecimento e não de utilitarismo. Neste sentido, fazer questionamentos sobre a concepção de educação é, por analogia, questionar o próprio modelo de desenvolvimento político-social-econômico em voga e, por isso, ao mesmo tempo em que se constitui como desafio, apresenta-se como resistência e transgressão à ordem vigente.

É possível identificar no campo educacional certo esquecimento da pergunta pela condição humana, compreendendo prioritariamente a educação como educação profissional centrada nas competências e habilidades. Esse direcionamento da educação unicamente à preparação para o mercado de trabalho, segundo a pensadora americana Martha Nussbaum, está no centro de uma crise silenciosa, a qual poderá ser mais avassaladora do que aquela provocada pela crise econômica em 2008, pois se refere ao adoecimento da democracia. “Me refiro a uma crise que, com o tempo pode chegar a ser muito mais prejudicial para o futuro da democracia:

a crise mundial em matéria da educação” (NUSSBAUM, 2010, p. 20). Isto porque, segundo a autora, os estados nacionais e os sistemas de educação, sedentos por dinheiro, estão ‘descartando’ atitudes necessárias para manter viva a democracia. Atitudes que, ao invés de formar jovens cidadãos com a capacidade de pensar por si próprios e de reconhecer o outro, produzem gerações inteiras de máquinas utilitárias, incapazes de olhar para si e para o outro enquanto sujeitos vulneráveis e diversos.

Nesse contexto, objetivar-se-á, de modo geral, investigar a compreensão da formação humana enquanto cuidado de si nas *Cartas a Lucílio* de Sêneca e no *Emílio* de Rousseau. Cabem, como investigação especial, as noções de *instructio* em Sêneca e gosto em Rousseau. Elas serão tomadas como forma de diálogo vivo com a tradição filosófico-pedagógica passada, visando ampliar a ideia de educação e, na medida do possível, para elaborar pontualmente algumas críticas ao predomínio atual das linguagens da aprendizagem. Especificamente, pretender-se-á: a) reconstruir, a partir de Sêneca, o conceito de *instructio*, *stultitia*, ascese e relação *parrhesiasta*, analisando como esses conceitos se articulam com a concepção de educação como cuidado de si; b) entender a formação moral, a partir da teoria do gosto, em Rousseau e como tal teoria se constitui na forma moderna da *instructio* senequiana; c) reconstruir a teoria do gosto como juízo moral, estético e político; d) retomar o conceito de perfectibilidade em Rousseau como possibilidade da formação humana entendida de maneira ampliada e; e) por fim, refletir a ideia de formação humana pensada tanto por Sêneca quanto por Rousseau como tentativa de ampliação do conceito de educação, esboçando brevemente uma crítica ao cenário apresentado anteriormente.

Esses objetivos se traduzem no problema de pesquisa que vem apresentado por meio da seguinte pergunta: em que medida o gosto em Rousseau pode ser compreendido como a versão moderna da *instructio* senequiana? Cabe argumentar, introdutoriamente, que a *instructio* tomada como expressão do cuidado de si, na qual todos os seres humanos, enquanto *stultus*, são seres de possibilidade e impelidos à formação para aproximarem-se ao máximo possível do ideal de sábio e vencerem a sua condição estulta, requer a compreensão de formação humana ampliada, focada na preparação e fortalecimento não só cognitivo, mas também moral do ser humano, pautado por um modo de vida virtuoso. Trata-se então da formação compreendida fundamentalmente como *askesis* e não meramente como *máthesis*. Diante disso, emerge outra questão: pode o gosto em Rousseau ser tomado como a versão moderna da *instructio* senequiana? Se sim, em que sentido e no que se diferencia da noção de *instructio* de Sêneca? A nossa hipótese parte do pressuposto de que há uma noção subjacente de formação humana que liga os dois autores, isto é, formação humana compreendida como diferentes práticas de si,

todas conectadas por um modo de vida ético. Neste contexto, pressupomos que o gosto e a *instructio* são um modo de vida pautado pela dimensão tripartite, mas profundamente conectada entre si, da estética, moral e política, que está na base, sobretudo em Rousseau, da justificativa acerca do modo democrático de viver.

A postura metodológica adotada para dar corpo a essa pesquisa de cunho bibliográfica é de procedência dialético-hermenêutica, a qual também se constituiu em fonte de apropriação ao longo do próprio processo de investigação. Considera-se, neste contexto, os seguintes princípios metodológicos: a) o texto como elo de mediação entre autor e intérprete; b) o sentido do texto como resultado do trabalho interpretativo do leitor que dá primazia, em um primeiro momento, à própria voz do autor, expressada no texto; c) a consideração do contexto sócio-histórico-cultural como pano de fundo da construção de sentido tanto do autor como do intérprete e; d) por fim, o esforço hermenêutico do interprete de buscar ir além do sentido do texto. O seguimento destes princípios interpretativos de modo algum é tarefa fácil, que se resolveria rapidamente e de uma vez por todas. Como mostra a própria tradição hermenêutica, sobretudo, de procedência gadamereana, nos termos como é compreendida por Hans-Georg Flickinger (2010), o trabalho interpretativo envolve-se na tensão inesgotável entre o sentido que se estabelece na relação entre leitor e texto. Neste mesmo contexto hermenêutico gadamereano, cabe muito mais ao sujeito investigador, como problematizou Claudio A. Dalbosco, formular adequadamente perguntas sobre o texto do que buscar exclusivamente respostas para problemas, muitas vezes formulados de maneira superficial e apressada (DALBOSCO, 2014b).

Em termos de estrutura e desenvolvimento da tese, começamos nosso diálogo com Sêneca, reconstruindo três conceitos: *stultitia* (insensatez), *instructio* (fortaleza interior) e relação *parrhesiasta* (franco dizer). Problematizamo-los a partir dos seguintes questionamentos: em que sentido a *stultitia* constitui-se em condição para a formação humana, compreendida, não só na perspectiva epistêmica, mas também moral? Como a *instructio* constitui-se nesse processo de enfrentamento da própria *stultitia*, conduzindo-a para a sabedoria? Que relação mestre-discípulo está presente nessa concepção de formação humana ampliada e como essa própria relação é constitutiva do si mesmo ético? Em que sentido é possível conceber a *instructio* senequiana como uma forma do cuidado de si? O tratamento desta questões ocorre no primeiro capítulo, intitulado “Sêneca: a *instructio* pela formação moral”. No âmbito deste capítulo desenvolvemos a compreensão do sujeito da formação humana como o *stultus*, enquanto ausência e presença: ausência de saber e presença da possibilidade de formação do saber, não restrito ao campo cognitivo, mas sim englobando

também o campo ético, direcionado ao agir virtuoso. Neste contexto, a formação é dada por meio da edificação da *instructio*, a qual pressupõe ascese, exercício de si sobre si e relação mestre-discípulo, entendida como relação *parrhesiasta*. Por meio desses conceitos pretendemos averiguar como, em Sêneca, a formação humana, enquanto formação moral vinculada à ética, exige a compreensão da condição humana como condição aberta. Esta condição de abertura possibilita por sua vez aos processos formativos, quer sejam em âmbito escolar ou não, a formação da vontade para o agir virtuoso. Adota-se como referência textual basilar as *Cartas a Lucílio* e como literatura secundária de fundo *A Hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault, além de outros autores, devidamente citados.

Em seguida, voltamo-nos para a temática do gosto em Rousseau, desdobrando-a em três capítulos. Dedicamos o segundo capítulo, intitulado “Rousseau: a condição humana como núcleo da formação humana”, para tratar especificamente da temática da condição humana perfectível, interrogando em que medida tal temática se constitui possibilidade de formação. Ou seja, o cerne deste capítulo repousa no questionamento sobre o que implica compreender, no processo educativo, a condição humana como perfectível. No terceiro capítulo, intitulado “Projeto de educação moral em Rousseau”, reconstruímos a concepção de educação e o processo de formação moral do adolescente tendo por fundamento a teoria do gosto. Esta reconstrução serve de base para a exposição do quarto capítulo, no qual investigamos como a educação do gosto em Rousseau é uma forma moderna da *instructio* senequiana.

Os capítulos referidos brevemente acima serão desenvolvidos a partir dos seguintes questionamentos: Em que sentido a condição humana constitui-se em premissa necessária para experiências educativas, nesta concepção ampliada de educação? O que significa pensar a educação a partir da concepção de ser humano perfectível? Como a educação moral constitui-se em educação do e pelo gosto? Que relação mestre-discípulo está presente nessa concepção de formação humana ampliada e como essa própria relação é constitutiva da formação ética do si mesmo? O que é o gosto em Rousseau? A educação do gosto em Rousseau pode ser entendida como a versão moderna da *instructio* senequiana? Em que medida? Para tratar destas perguntas, adota-se como referencial principal três obras rousseauianas: *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*, conhecido como *Segundo Discurso*, *Emílio ou da Educação* e *O Contrato Social – princípios do direito político*. Apoiar-se, entre os comentaristas, nos estudos de Claudio A. Dalbosco, principalmente, seu último trabalho, intitulado *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau* (DALBOSCO, 2016a); Ernest Cassirer (1999) e Blaise Bachofen (2011).

## 1. SÊNECA: A *INSTRUCTIO* PELA FORMAÇÃO MORAL

Lucio Aneu Sêneca, nasceu em Córdoba (hoje província da Espanha, na época pertencente ao Império Romano), no ano 04 a.C e morreu no ano 65 d.C. De origem familiar ilustre, foi mandado estudar oratória e filosofia em Roma. Dado as suas condições de saúde, acabou depois de alguns anos indo para o Egito para se reestabelecer. Ao retornar à Roma iniciou sua carreira de advogado e orador, participando ativamente da vida política, chegando ao senado romano. Sêneca foi preceptor, ex-preceptor e ‘amigo’ de Nero, o qual o condena a morte, obrigando-o a cometer suicídio em 65 d.C. O fato de ser considerado ‘amigo’ de Nero não era apenas uma relação construída entre duas pessoas, mas um título oficial. Porém, como chama a atenção Paul Veyne, Sêneca desempenhou “outros personagens” para além de ‘amigo de Nero’. Ele foi um dos principais nomes do estoicismo tardio, juntamente com Musônio Rufo, Epicteto e Marco Aurélio. Também foi literário e banqueiro. Veyne (1996, p. 11), com base em Cícero, o concebe como o “ser humano total”:

Em Roma, um século antes de Sêneca, Cícero havia criado outro modelo de ser humano total: deveria ser, ao mesmo tempo, senador, literato e filósofo. Sêneca foi o grande sucessor de Cícero nesse triplo papel, e como tal o saúdam seus contemporâneos. Foi um grande escritor, por sua abundante produção de ensaios e tragédias. Ingressou ao Senado [...] criou um dos grandes bancos de créditos do seu século e, por último, foi filósofo. (VEYNE, 1996, p. 11)<sup>1</sup>

Interessa-nos olhar para Sêneca enquanto filósofo, por mais que isto implique, de forma subjacente, considerar os demais adjetivos, uma vez que o Sêneca filósofo não está separado do Sêneca banqueiro ou senador. A filosofia no período grego-romano<sup>2</sup>, como adverte Veyne (1996, p. 11), não se resumia apenas no ensino universitário, mas relacionava-se ao modo de vida. Esse modo de vida, comumente vinculado à determinada escola, identificava-se pelo fato de seus adeptos seguirem os mesmos princípios de vida. No caso de Sêneca, o modo de vida estava ligado às concepções estoicas. A filosofia não era entendida apenas como discurso filosófico, mas como arte de viver, ou seja, como exercício espiritual. Neste sentido, pode-se compreender a filosofia antiga como:

<sup>1</sup> As citações de obras de língua estrangeira no decorrer do texto serão de minha tradução.

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento sobre a filosofia grego-romano na perspectiva de nossa tese ver Pierre Hadot (2004).

Exercício espiritual porque ela é um modo de vida, uma forma de vida, uma escolha de vida, de modo que se poderia dizer também que esses exercícios são ‘existenciais’ porque possuem um valor existencial que diz respeito à nossa maneira de viver, nosso modo de ser no mundo; eles são parte integrante de uma nova orientação no mundo, uma orientação que exige uma transformação, uma metamorfose de si mesmo. [...] é uma prática destinada a operar uma mudança radical do ser. (DAVIDSON, 2014, p. 9)

Ter presente a concepção de filosofia como modo de vida e não apenas a um sistema é central para compreender o pensamento de Sêneca, pois a preocupação do mesmo não foi de meramente ‘ensinar’ filosofia, mas de ‘viver’ filosoficamente. Arnold Davidson (2014), ao prefaciar a obra *Exercícios Espirituais e filosofia Antiga* de Pierre Hadot, escreve que a principal motivação de Hadot ao estudar a compreensão de exercício espiritual na antiguidade foi ter sido conduzido pela

Ideia de que as obras filosóficas da Antiguidade não eram compostas para expor um sistema, mas para produzir um efeito formativo: o filósofo queria trabalhar os espíritos de seus leitores ou ouvintes para que se colocassem numa certa disposição. Antes formar os espíritos que os informar; eis a base sobre a qual repousa a ideia de exercício espiritual. (DAVIDSON, 2014, p. 8)

Neste sentido, os exercícios espirituais não funcionam simplesmente no nível proposicional e conceitual e, muito menos, em uma nova teoria metafísica, mas são práticas: “uma atividade, um trabalho sobre si mesmo, o que se pode chamar uma ascese de si” (idem, *ibidem*). Porém, é importante ter presente que ao não reduzir a filosofia ao nível proposicional e conceitual, não se está desqualificando-a, mas chamando a atenção de que este não é seu fim principal, uma vez que seu sentido primeiro refere-se à forma de vida. A filosofia, como já mencionamos acima, é uma “metamorfose total da maneira de ver o mundo e de estar nele.” (idem, p. 15).

Tendo presente essa concepção de filosofia é que concordamos com Veyne (1996, p. 11), quando afirma que o estoicismo de Sêneca caracteriza-se por uma sabedoria de vida – não simplesmente como um objeto de estudo -, ou seja, é espiritualidade e disciplina de vida. Faz-se necessário observar que ao conceber filosofia como modo de vida, o estoicismo, como as demais escolas do período, tem presente a física, a lógica e a ética. Porém, a centralidade dos estudos senequianos é “uma arte viver, uma sabedoria; a doutrina estoica, em Sêneca, reduziu-se quase exclusivamente a isto”. (VEYNE, 1996, p. 12)

As obras filosóficas de Sêneca são várias, mas interessa de modo particular para nossa pesquisa a obra intitulada *Cartas<sup>3</sup> a Lucílio - Epistulae morales ad Lucilium*. As *Cartas a Lucílio*, escritas nos anos 62 e 65 d.C, segundo Veyne (1996, p. 12), é a obra mestra dos últimos três anos dramáticos de sua vida. Segundo o autor, o estudo de Sêneca deveria iniciar pela leitura das *Cartas* devido ao seu estilo de escrita, pela intensidade dos mesmos e por expor a filosofia estoica a partir do ‘eu’. O ‘eu’ de um neófito, Lucílio, “a quem essas cartas oferecem um curso sabiamente graduado do estoicismo e uma série de exercícios de autoconhecimento” (idem, p. 12). As *Cartas a Lucílio* são práticas que conduzem ao modo de vida esboçado pelo estoicismo senequiano, o qual possui implicitamente uma visão de mundo, de ser humano e de destino – teleologia – que são traduzidas pelo agir virtuoso. A virtude em Sêneca deve ser entendida nesse rol e não como um ‘estado’ que ora se é virtuoso e ora não.

Na apresentação das *Cartas a Lucílio*, versão espanhola, Meliá (1986, p. 7-18) destaca quatro aspectos importantes a serem considerados sobre a referida obra. O primeiro aspecto refere-se ao fato de as *Cartas* serem destinadas à publicidade, isto é, não serem apenas remetidas a uma única pessoa, por mais que diretamente sejam endereçadas a Lucílio. Por considerar esse aspecto, na visão de Meliá, o correto é usar o termo epístolas e não cartas. Epístolas e cartas não são consideradas sinônimos, por mais que constituem-se em gênero literário similar. Cartas, na pesquisa do autor sobre a filosofia antiga, é usado para uma pessoa específica, visando falar de algo específico. Epístolas são dirigidas para uma determinada pessoa, mas objetivam tratar de “problemas doutrinários, filosóficos ou morais que interessam a um público muito maior” (MELIÁ, 1986, p. 8). Reduzir a obra senequiana a simples cartas é desconstituir o próprio objeto da obra, a saber, a formação de seres humanos em sábios. Segundo Meliá:

Sêneca havia escolhido para sua correspondência com Lucílio um *tertium quid*, um gênero literário mais livre, a comunicação doutrinal mediante a epístola, que, sem deixar de ter presente o destinatário concreto, pensa em um público mais amplo. [...] de sorte que nem sempre enviava a Lucílio cada epístola em particular, senão livros inteiros ou grupos delas para que se reunisse em um *corpus*. (MELIÁ, 1986, p. 9)

---

<sup>3</sup> Veremos a seguir, a partir da caracterização da obra por Meliá (1986), que o melhor termo a usar não são ‘cartas’, mas sim ‘epístolas’ dado o seu caráter e finalidade. Porém, optamos por manter essa nomenclatura, mesmo atribuindo o sentido de epístolas, dado que a tradução portuguesa optou por manter o título de *Cartas a Lucílio*.

Essa compreensão reforça a ideia formativa/corretiva mantida ao longo da obra. A *instructio* senequiana perpassa o conjunto das obras, uma vez que ela tem por horizonte o modo de vida expressado na figura do sábio. Ao não ser pensada para uma única pessoa, não significa dizer que ela não seja pensada desde a concretude do viver humano. Essa diferenciação é importante, pois, ao abordar questões particulares, remete a questões gerais do viver humano. Portanto, a formação humana dá-se na concretude da vida e não no vácuo. Essa compreensão liga-se com o segundo aspecto que caracteriza a obra.

Tal aspecto diz respeito ao fato de que as epístolas não são escritos puramente artificiais. Segundo Meliá (1986, p. 12), a obra trata de questões concretas cotidianas, como, por exemplo, a doença asmática de Sêneca e tantas outras situações que lhe ocorrem no decorrer das cartas. Além disso, é possível comprovar relação cronológica entre as cartas, com fatos históricos ocorridos. Neste sentido, é possível dizer que a obra é uma obra contextualizada, que dialoga diretamente com os acontecimentos de sua época.

Como terceiro aspecto é considerado o fato de as *Cartas* caracterizarem-se como documento de amizade e autobiográfico. Essa caracterização reforça ainda mais a concepção de que a relação formativa se estabelece a partir de uma relação *parrhesiasta* entre mestre e discípulo, como veremos no item três deste capítulo. Tal relação pressupõe compreender a formação como processo constante e na qual tanto mestre como discípulo são implicados no processo. Além disso, é óbvio que reafirma a necessidade do outro no processo formativo, descartando a possibilidade de que a formação humana ocorra de maneira isolada e solipsista.

O quarto e último aspecto refere-se à exposição doutrinal de caráter filosófico e moral. Esta é “a característica distintiva do gênero literário empregado por Sêneca, que contrasta poderosamente com as cartas ciceronianas” (MELIÁ, 1986, p. 16). Essa concepção vêm de encontro com aquilo que afirmamos anteriormente, ou seja, que as *Cartas* visam uma formação para um modo de vida e, para isso, faz-se necessário a preparação/fortalecimento do ser humano, visando enfrentar as adversidades da vida e manter-se firme no direcionamento do seu agir, pautado por princípios morais e não somente por preceitos.

Trazemos essas caracterizações das *Cartas a Lucílio* por entender que as 124 cartas, divididas em 20 livros, não são apenas ‘conselhos’ trocados entre amigos, mas constituem-se em um processo formativo amplo, enraizado nos problemas cotidianos e almejando um modo de vida objetivado na figura do sábio. Tal figura não se resume na transformação individual, desvinculada da sociedade, pois o sábio reside no mundo concreto e não em uma esfera exterior a ele.

É no âmbito destas caracterizações gerais feitas acima que inserimos nosso ingresso às Cartas a Lucílio. Infelizmente, não teremos como nos ater no estudo detalhado e específico da referida obra. Considerando nosso objetivo de estabelecer a aproximação com a teoria do gosto de Rousseau, delimitamos nosso enfoque em problematizar o processo formativo presente nas *Cartas*, procurando averiguar o que há na condição humana que possibilita processo formativos e como a formação se traduz em práticas educativas. Para isso, nos debruçamos, primeiro, na compreensão da formação humana originada de sua própria condição de *stultitia*; em seguida, buscamos compreender a *instructio* como forma de cuidado de si, destacando que seu núcleo principal reside na ascese e relação *parrhesiasta* entre mestre e discípulo. Tal relação envolve o seguinte questionamento: quem é formado? Para quê é formado? Como é formado? Quem forma quem? A investigação empreendida neste capítulo depara-se, entre outras, com as questões acima formuladas.

### 1.1. *Stultitia*: condição humana e sua educabilidade

O termo *stultitia* aparece em várias cartas escritas a Lucílio, sempre em contraposição ao conceito de sábio. Aquilo que o sábio não é, é o *stultus*. Em uma primeira leitura pode-se depreender que Sêneca simplesmente categoriza os seres humanos entre sábios e *stultus*, como se houvesse, a exemplo de Platão, seres que nascem sábios e outros *stultus*. Os sábios são seres humanos perfeitos, virtuosos e que vivem em estado de ataraxia; os *stultus* são todos os demais que não se encontram nesse estágio. Essa leitura, além de ser apressada e superficial, incorre em um problema de fundo, que é a compreensão de natureza humana como constituída exclusivamente pelo *logos*.

O universo, o humano e o divino são permeados pela racionalidade, pelo *logos*. O *logos* é intrínseco a todo o universo, assim como em cada ser humano. Gazzola (1999, p.41) afirma que a natureza ampara a “universalidade do ser humano enquanto ao uso do *logos*, uma vez que ele é cósmico e pertinente a todos os seres, portanto também à própria natureza humana”. A partir dessa compreensão de natureza é dada ao ser humano a possibilidade de superar seu estado de *stultitia*, indistintamente. Pois, seguindo na interpretação da autora, “[...] a *physis* sustenta a noção de igualdade, e forma, por princípio, o modo de ser e de agir dos seres” (GAZZOLA, 1999, p. 41). Ora, se o *logos* é intrínseco tanto à natureza como aos seres humanos, isso significa que todos os seres são racionais e que, portanto, não são naturalmente sábios ou

*stultus*, mas seres racionais destinados à sabedoria e que, para isso, terão que criar as condições para se desenvolverem. Nesse sentido, entendemos que essa categorização não pode ser olhada só pela negação de uma pela outra, mas como algo que se complementa.

Nas diversas cartas que Sêneca expressa tanto a ideia de sábio quanto a de *stultus* é possível perceber o entrelaçamento direto com o tema da formação humana. Tal relação salta aos olhos do leitor, pois, embora a noção de história não se faça presente de forma clara nesse período, é possível perceber como o ideal de sábio é um ideal construído no tempo, isto é, não é algo dado naturalmente, mas resultado de processo, ou nos termos senequianos, de exercícios espirituais permanentes. Evidencia-se a noção, talvez, embrionária, de sujeito enquanto historicamente construído. Na carta 27 Sêneca recomenda a seu discípulo que o alcance da sabedoria ou o agir virtuoso é resultado de práticas de si, onde tanto o mestre quanto o discípulo assumem papel central. Adverte a Lucílio que “se desejas atingir esse objetivo [sabedoria], careces de muita atenção da minha parte, mas também de bastante esforço da tua. A virtude não se conquista por procuração. A mera erudição pode servir-se de auxiliares”. (SÊNECA, Carta 27, 4-5). Ao reconhecer que virtude não se conquista por procuração e, portanto, o ideal sábio enquanto aquele que é virtuoso, também não será alcançado por mera retórica. Está contido aqui a concepção de sábio enquanto resultado do processo formativo e, não como um status ‘natural’ de um grupo específico. Logo, põe-se a pergunta: o *stultus* é o ainda não sábio? O sábio é um estágio possível de ser alcançado pela condição humana? Quem é aquele que ainda não é o sábio? Se remetermos à relação formativa, o mestre é o sábio e o discípulo o *stultus*?

Para Gazzola (1999, p. 82), tanto o *stultus* quanto o sábio, se tomados em absolutos, são ideais normativos que talvez nunca existiram e nunca existirão. O que interessa aos estoicos, visando compreender o ser humano com base nestes dois ideais normativos, é manter presente a concepção de que “todos os seres humanos são por natureza, *logikói*. [...] Entre o sábio absoluto e o insensato absoluto está o ser humano comum que pode aprender e transformar-se para melhor, no que lhe for possível.” (GAZZOLA, 1999, p. 82-83). Acrescentaríamos, ainda, que o ser humano pode inclusive transformar-se não só para melhor, mas também para ‘pior’. O que determinará a direção assumida pelo ser humano é o seu processo formativo. O *stultus*, na visão da autora é “o figurante do campo dos males, é o ser humano comum, a ser educado, é o privilegiado espectador dos bens, dos males, e a ele se abre o campo propriamente ético: dos insensatos”. (idem, p. 79). O discurso filosófico-pedagógico das *Cartas a Lucílio* dirige-se a esse ser humano que transita entre os ideais de sabedoria e *stultitia*. O filósofo, o mestre da relação formativa, segundo a autora, não se “pretende sábio mas é capaz de dar fundamento às ações e ao conhecimento do ser humano. [...], mas é o que pode falar sobre a sabedoria. Perfila-

se como agente teórico por excelência capaz de propor e levar a cabo uma nova paideia” (idem, p. 85-95). Este aspecto chama a atenção para a necessidade da formação constante e permanente do ser humano, dado que ele é um ser em aberto e livre. Ao mesmo tempo, a responsabilidade da filósofo enquanto aquele que conduz embebecido por um modo próprio de viver.

Para entendermos essa ‘categorização’, ou talvez, o melhor termo a ser usado é ‘estágios’ do ser humano no pensamento de Sêneca, citamos uma passagem onde ele aborda esses estágios que estão abaixo da sabedoria plena:

A primeira classe abarca aqueles que, embora ainda não atingindo a sapiência, já se encontram muito perto de o conseguir; o próprio fato de estarem perto, contudo, implica que a sapiência ainda lhes é exterior.[...] [Esses] são os que se libertaram já das paixões e dos vícios, e adquiriram os conhecimentos necessários a esse fim, sem conseguirem ainda prosseguir nessa via com confiança. [...] A segunda classe compreende aqueles que se conseguiram libertar das principais enfermidades da alma e das paixões, mas não a ponto de gozarem definitivamente de um estado de perfeita tranquilidade. Por outras palavras, estão ainda sujeitos a retroceder ao estágio precedente. A terceira classe já está liberta de numerosos e consideráveis vícios, mas ainda não de todos. (SÊNECA, p. 308-309)

Ao mesmo tempo em que o ser humano é compreendido entre o *stultus* absoluto e o sábio absoluto, surgem dois aspectos, ou talvez dois traços distintivos da condição humana, que se entrelaçam profundamente entre si e são decisivos à própria formação humana: abertura e liberdade. Os seres humanos são livres para escolherem seu agir, no entanto, só encontrarão a felicidade ao se aproximarem do ideal sábio. O referido sábio representa a harmonia do ser humano com o universo. Gazzola (1999, p.77) chama a atenção que os ‘modelos de cidade’ também são construídos a partir desses dois ideais normativos. A cosmópolis relaciona-se com o ideal de sabedoria, pois já não é uma cidade pautada pelos erros, vícios e males. De outro lado, têm-se a cidade condenada e exacerbada em seus vícios. A formação moral proferida pelo filósofo busca essa dupla dimensão: a formação individual e a formação social.

Para entender o processo formativo e, por conseguinte, a *stultitia*, é preciso considerar que o estoicismo traz presente duas questões do pensamento grego antigo: a felicidade e o ideal de sábio (VEYNE, 1996, p. 48). O epicurismo, escola filosófica anterior ao estoicismo, também já tinha se debruçado sobre essa questão, buscando fórmulas, sempre de acordo com a natureza, para atingir a felicidade e a sabedoria. A diferença entre o estoicismo e o epicurismo é que o primeiro se insere, segundo Veyne (idem), no processo formativo enraizado na ascese,

buscando superar no próprio ser humano aquilo que o impede de viver segundo a natureza, feliz e virtuoso. Felicidade é entendida não no campo individualista ou meramente como um sentimento, mas como algo inerente à condição humana, significando aquele que edifica sua fortaleza interior e consegue se ‘proteger’ de tudo o que poderia conturbar sua ‘alma’. Não está mais escravizado pelas paixões (dimensão interna) e nem pelos vícios (dimensão externa).

Ora, se a natureza fez o ser humano para a felicidade e virtude, por que ele precisa se submeter a processos formativos constantes e permanentes? Na leitura que Veyne faz de Sêneca, isso é atribuído à sociabilidade. Para ele “o que dificulta as coisas é a loucura de todos: empurramos uns aos outros para fora do caminho reto. Todos os seres humanos, vítimas uns dos outros, vivem longe da natureza, no erro, na ilusão” (1996, p. 48). No entanto, para Sêneca, os seres humanos não são ‘maus’, mas são, metaforicamente falando, ‘enfermos’ que precisam ser tratados e esse tratamento é compreendido por Sêneca por meio da formação moral. Essa metáfora relacionada à medicina é muito comum nas cartas, reafirmando a necessidade de reaproximação com a natureza. Aquele que está distanciado da natureza é o que se compreende por *stultus*.

Tentamos elucidar porque o ser humano precisa ser formado. Interessa-nos saber quem é esse sujeito a quem se destina a formação enquanto *instructio*. Segundo nossa hipótese, esse sujeito é o *stultus*, o insensato, aquele que precisa edificar sua fortaleza interior (*instructio*). Para uma maior aproximação conceitual do *stultus*, reportamo-nos à metáfora usada por Sêneca, na Carta 72, na qual descreve o agir do *stultus* totalmente imerso em seus desejos e dominado pela insensatez. Assim descreve Sêneca:

[...] já viste com certeza um cão de boca aberta, pronto a agarrar os bocados de pão ou de carne que o dono lhe atira? Cada bocado que apanha engole-o logo todo inteiro, e novamente abre a goela na esperança do mais que há de vir. Conosco passa-se o mesmo: pomos imediatamente de lado tudo quanto a fortuna nos atira para a satisfação das nossas expectativas, e ficamos ansiosos e embasbacados à espera de agarrar a próxima dádiva! Atitude semelhante nunca o sábio a tem” (SÊNECA, Carta 72, 8).

Com esta referência a Sêneca é possível entender os vários atributos destinados por Foucault (2014, p. 118-119) ao *stultus*, elencados com base em sua leitura da obra *De Tranquillitate*: “aquele que a nada se fixa e que em nada se apraz”; “aquele que está à mercê de todos os ventos”; aberto ao mundo exterior desmedidamente; “aquele que aceita as representações do mundo exterior sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam”;

mistura as representações exteriores com suas paixões e desejos; “aquele que não é capaz de *discriminatio*”; “disperso no tempo”; “nada se lembra, que deixa a vida correr, que não tenta reconduzi-la para a unidade pela memorização do que merece ser memorizado, e que não dirige sua atenção, seu querer em direção a uma meta precisa e bem determinada”; “muda continuamente de opinião”, “muda continuamente do modo de vida”; “a sua vontade não é uma vontade livre”; “é determinado tanto pelas representações interiores quanto exteriores”; “aquele que quer algo e ao mesmo tempo se lastima”; “aquele que quer, mas quer com preguiça”.

Esses atributos enunciados por Foucault decorrem do fato de que o *stultus* não possui vontade firme e livre, isto é, a vontade dele é fraca, deixando-se conduzir pelos desejos e inclinações. Vontade firme é aquela que é capaz de dar a si mesmo a lei independentemente do que os outros determinam. Vontade, nas palavras de Sêneca, é “aquilo que pode fazer de ti um homem de bem” (Carta 80, 4). Para tal, a vontade deve ser exercitada para tornar-se livre. Assim, menciona Sêneca: “Em que poderás exercitar melhor a tua vontade do que no esforço para te libertares da servidão que oprime o gênero humano” (Carta 80, 4ss). O que permite o *stultus* constituir-se como sábio é a vontade. A *stultitia* é o que impede o sujeito de manter uma vontade firme (SÊNECA, Carta 52, 1). Portanto, o processo formativo senequiano consiste em última instância na formação da vontade racional. No entanto, como veremos no tópico a seguir, esse processo não se resume só em vencer a ignorância, mas em aprender a controlar as paixões e os vícios, visando “edificar” a fortaleza interior. A formação da vontade advém dos exercícios espirituais e resulta de uma *instructio* bem formada em processo contínuo e permanente, dado que sempre estamos expostos aos perigos advindos da fragilidade humana<sup>4</sup> que nos escravizam e nos impedem viver bem.

Fica-nos mais clara a tese de que a *stultitia* é condição da formação, quando a tomamos em sua significação ontológica. Para Dalbosco (2015, p. 10-11), compreendida desde sua significação ontológica, “a *stultitia* refere-se diretamente à precariedade da condição humana e significa o “ainda não” desta condição, que precisa ser formado. Como ausência do cuidado de si, a estultícia caracteriza o polo oposto da prática de si que transforma o sujeito que a realiza. Se, do ponto de vista ético, o *stultus* é aquele que carece de cuidado, então, do ponto de vista pedagógico, ele precisa ser formado”. Se considerarmos o sábio como resultado do processo formativo, o *stultus* é àquele que ainda não se inseriu em nenhum processo formativo, ficando à mercê de todos os ventos, ou sendo governado por outros e não por si próprio. Por outro lado, o fato de a ideia de formação reconhecer a precariedade humana, isso contribui para repensar o

---

<sup>4</sup> Para uma interpretação da condição humana em Sêneca em uma perspectiva existencial ver Dalbosco (2011a, p. 67-70).

próprio processo, uma vez que esse exige não só episteme, mas algo que o ajude a enfrentar e superar sua própria precariedade.

Ao deparar-se com sua *stultitia*, o ser humano não deve se desesperar, mas sim entender que “ninguém atingiu a sabedoria sem primeiro passar pela insensatez! Todos temos o inimigo dentro de casa: aprender as virtudes equivale a desaprender os vícios.” (SÊNECA, Carta 50, 7-8). Essa afirmação de Sêneca nos ajuda a compreender a ambiguidade da *stultitia*, como ausência e presença. Ao mesmo tempo em que se caracteriza pela falta de, ela é a possibilidade de. É justamente pelo fato de não conter a sabedoria que ela tem a possibilidade de se construir a fim de alcançá-la. É nesta ausência e presença que reside a educação, pois se o *stultus* fosse o sábio, ele não precisaria mais de educação; mas, pelo fato de ainda não sê-lo, é que o processo formativo faz sentido. Por outro lado, se ele não fosse capaz de se construir como sábio, também a educação não se concretizaria. Isto é, pelo caráter ambíguo da *stultitia* é possível compreendê-la como condição da formação humana. Pelo caráter positivo da presença é que se mostra a importância da *instructio* enquanto formação moral e agir virtuoso, obviamente não ignorando sua ausência, que será aos poucos eliminada, tornando-se presença.

## 1.2 A *instructio* senequiana como formação moral nas *Cartas a Lucílio*

As *Cartas a Lucílio* não são cartas específicas sobre determinados assuntos, como por exemplo, a carta que versa sobre *instructio* não será delimitada especificamente como uma carta sobre a instrução, mas refere-se a um emaranhado de assuntos éticos. E, talvez, essa seja sua principal particularidade: tratar do assunto relacionando-os com tantas outras questões. Isso se coloca como desafio para o leitor, pois são 124 cartas que se referem a temas éticos cotidianos diversos, sem perder o foco, voltado para a formação moral virtuosa. Por outro lado, também não há uma sistematicidade de temas, a ponto de definir precisamente o que seria a própria *instructio*. Logo, o desafio do leitor é colocar-se aberto ao texto, buscando, pela hermenêutica, desvelar algumas compreensões que perpassam o texto, ora de forma velada e ora não.

### 1.2.1. Instructio Senequiana

Apresentaremos alguns contornos daquilo que se entende por *instructio*,<sup>5</sup> em Sêneca, através das *Cartas a Lucílio*. No entanto, não faremos nesse texto recenseamento das cartas que tratam do assunto; apenas serão extraídas algumas aproximações conceituais para entendimento da *instructio* como uma forma do cuidado de si<sup>6</sup>, do grego epiméleia heautoû. Apesar da complexidade e profundidade em torno desse conceito, o tomamos em sua acepção helenística e como um imperativo ético. Tal imperativo se traduz em um conjunto de práticas de si, de exercícios que objetivam a formação ética do ser humano relacionado a um modo de vida. Michel Foucault apresenta uma caracterização geral desse tema, a partir de três aspectos, como descrevemos abaixo:

A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo. Em segundo lugar, a *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar [...] do exterior, dos outros, do mundo, etc. para si mesmo. Em terceiro lugar [...] designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2014, p. 12)

Ao buscarmos entender a *instructio* senequiana como forma de cuidado relacionamos a formação vinculada a uma ética, a partir da qual o ser humano, enquanto *stultus*, prepara-se perseguindo o ideal de sábio. Porém, não no sentido individualista desconectado da seu contexto histórico-social, mas como um processo formativo que inclui eticamente o outro e o mundo.

A questão da *instructio* surge diante do fato de que Lucílio deve “armar-se”, “equipar-se”, fortalecer a alma para agir com coragem na vida. A coragem é entendida como luta cotidiana entre virtude e intemperança. Mas o que Sêneca entende por coragem/*instructio*? Coragem é a capacidade de distinguir o que é o mal e o que não é, como forma de vencer e

---

<sup>5</sup> Convém salientar que Foucault (2014) interpreta a *instructio* romana como a forma moderna da *paraskueu* grega, que se refere a fortaleza interior. Esse termo também é comumente traduzido na língua portuguesa como coragem e na espanhola como *fortaleza*. Optamos em usar as três terminologias como sinônimos.

<sup>6</sup> Não reconstruiremos nesse momento as diversas concepções de cuidado de si na filosofia antiga. Sugerimos como leitura de aprofundamento o estudo de Michel Foucault intitulado *Hermenêutica do Sujeito*.

enfrentar os medos, permitindo-se ser livre. Por outro lado, não significa “temeridade inconsiderada, nem amor pelo risco, nem paixão pela aventura [...] A coragem está sempre atenta à autopreservação, mas ao mesmo tempo é capacíssima de suportar tudo quanto se nos apresenta falsamente como males” (Carta, 85, 28). Com isso, não quer dizer que estará imune à dor ou ao sofrimento, mas esses não lhe causarão medo, sendo o medo aquilo que escraviza e subjuga, não a dor.

Outra característica da *instructio* é o estar em constante alerta e formação, a fim de evitar ser pego de surpresa, mantendo sempre a prudência. Assim escreve Sêneca: “O que é a coragem? É uma barreira inexpugnável a defender a fraqueza humana; quem dela se rodeia pode resistir em segurança a este violento cerco que é a vida, usando as suas próprias forças, as suas próprias armas” (Carta 113, 27-28). Nesta referência de Sêneca percebe-se que esta armadura ou barreira se faz necessária pelo simples fato de o ser humano encontrar-se vulnerável e frágil diante do “destino do universo”. Mas, essa coragem não conduz ao isolamento ou a retirada da sociedade; pelo contrário, deve conduzir ao agir virtuoso, uma vez que a virtude é resultado de exercícios cotidianos e não algo dado naturalmente. Para Sêneca, é “absolutamente incrível imaginar que a visão da virtude foi ao encontro de alguém por puro acaso!” (Carta 120, 4). A virtude, na concepção senequiana, “subdivide-se em quatro aspectos: reprimir os desejos, dominar o medo, tomar as decisões adequadas, dar a cada um o que lhe é devido” (Carta, 120, 11ss). Assim, a *instructio* deve conduzir o sujeito à virtude compreendida como temperança, coragem, prudência e justiça, mantendo a firmeza de princípios e a harmonia de todas as suas ações. Conduz, dessa forma, à vida feliz, pois, para Sêneca, “a virtude é o único meio necessário e suficiente para se atingir a felicidade na vida” (Carta 85, 1).

Uma terceira característica é a capacidade de tomar as decisões adequadas e reconhecer o que depende e o que independe de nós. Essa compreensão está presente na Carta 78 (20,21) quando Sêneca reporta-se ao exemplo da doença. Diante do estado de doença, o sujeito pode se deixar dominar por ela e sofrer pela dor que lhe causa ou enfrentá-la e impor-se sobre ela, reconhecendo os limites de sua ação enquanto humano. Assim escreve Sêneca:

[...] não é só em combate, de armas na mão, que se pode dar mostras de uma alma corajosa e intrépida ante o perigo: o homem de coragem até jazendo num leito se impõe. Aqui tens matéria para agires: luta valorosamente com a tua doença. Se ela te não dominar, te não subjugar – darás aos outros um belo exemplo (SÊNECA, carta 78, 20-21).

Outro elemento importante a destacar é saber que em todo o momento se dá a “construção” da barreira. Ao contrário do que os neófitos possam pensar, esse processo não acontece somente na bonança, mas é, principalmente, pela dor que se é fortalecido. Contudo, não significa que se deva torturar-se, mas a *instructio* se fortalece nos desafios e tensionamentos diários experimentados pelo sujeito. Poderíamos usar uma terminologia freudiana, dizendo que a frustração edifica e conduz para a vida feliz. No entanto, não se deve prospectar a vida feliz só para o futuro, mas entender que ela acontece no aqui e agora, pois ficar à espera é não permitir-se viver.

*Instructio*, na interpretação de Foucault (2016, p. 285-286), é um exercício ascético que equipa e dota o ser humano de algo que, ao invés de conduzi-lo à renúncia de si, o protege e lhe permite chegar a si mesmo, preparando o indivíduo para os acontecimentos da vida. A ascese é o exercício que permitirá a formação da *instructio*. Seguindo a interpretação de Foucault, esse exercício de si sobre si, entendido como ascese, deve preparar o ser humano para acontecimentos imprevistos, já que não se sabe se acontecerão ou não, e nem mesmo quando. Mas, o fato é que se eles ocorrerem haverá de se estar fortalecido para enfrentá-los.

A discussão em torno da *instructio* está intimamente relacionada ao tema da vontade; é a vontade que impulsiona ao agir, porquanto quando “fortalecidos interiormente”, nos termos da *instructio*, os seres humanos direcionarão a vontade, formando-a para o agir virtuoso, uma vez que a *instructio* é “indutora da ação” (FOUCAULT, 2014, p. 288). Para Sêneca, “uma ação não pode ser correta se não for correta a vontade, pois é desta que provém a ação. Também a vontade nunca será correta se não for correto o caráter, porquanto é deste que provém a ação” (Carta, 95, 57). Neste sentido, é possível concluir que a formação da vontade virtuosa é formação moral por excelência em Sêneca, da qual exigirá a *instructio*.

Reconstruímos até o momento algumas aproximações conceituais acerca da compreensão senequiana de *instructio* e de como essa se relaciona com a formação da vontade. Na sequência, trataremos especificamente da formação moral da *instructio*.

### 1.2.2. A Formação Moral da *instructio*: ascese e relação *parrhesiasta*

Para Foucault (2014), a *instructio* é constituída pelos *logóis* (discursos) entendidos enquanto enunciados materialmente existentes fundados na razão e não apenas como proposições, princípios ou axiomas. Tais enunciados são elementos de uma racionalidade que,

ao mesmo tempo em que diz o verdadeiro, prescreve o que é preciso fazer. Além disso, esses *logóis* são persuasivos. “São persuasivos no sentido em que acarretam não somente a convicção, mas também os próprios atos. São esquemas indutores de ação que, em seu valor e sua eficácia indutora, uma vez presentes [...] este que os detém agirá como que espontaneamente” (idem, p. 288). Na interpretação do autor, o não resumir os logóis em máximas ordenadoras, significa o sujeito incorporá-los em sua prática pelo exercício do agir virtuoso. É como se estes *logóis* estivessem escritos no próprio sujeito, de forma que, ao deparar-se com certos acontecimentos, aja segundo eles, não mais como uma ordem externa, mas como sua própria ordem, assumindo a própria capacidade de dar-se a lei. Assim, a formação humana não é entendida só como uma formação meramente instrutiva, ou como uma *máthesis*, mas também como uma *askesis*. Por um lado, o sujeito precisa saber, conhecer, o que é virtude para ser virtuoso. Por outro, só “saber” não é o suficiente para ser virtuoso, ele precisa agir como tal. Mas, a ação virtuosa está ligada a um preceito moral. Portanto, a formação da *instructio* se dá por preceitos e por princípios e ambos devem conduzir ao agir.

A *instructio* se edifica através do exercício de si sobre si (ascese) e da relação *parrhesiasta* entre mestre e discípulo. A ascese não é um exercício que afasta o sujeito de si ou que force sua renúncia, mas é um exercício que o aproxima do seu eu “verdadeiro”, do eu em consonância com a natureza e o impulsiona a *sair fora de si* incluindo virtuosamente o outro no seu agir. Portanto, a ascese não é um exercício narcísico, individualista, apático e muito menos instrumental. É um exercício ético.

Edificar a alma não é algo fácil e simples, é algo que exige exercícios espirituais<sup>7</sup> diários. A exemplo do atleta que treina cotidianamente, a fim de estar mais bem preparado, mantendo sempre o foco ou a vontade firme. O atleta volta-se para si e reconhece suas fraquezas não para escondê-las ou puni-las, mas para enfrentá-las e, mesmo com elas, atingir o fim proposto. Assim deverá ser aquele que pretende ter alma fortalecida. Para Hadot (2006, p. 25), os estoicos compreendem a própria filosofia como exercício, como arte de viver e não como mero ensinamento de teorias abstratas ou, então, como mera exegese textual. A filosofia

---

<sup>7</sup> Concordamos com Hadot (2006) quando afirma que é arriscado usar a terminologia “espiritual” na contemporaneidade para referir-se aos exercícios relacionados à *instructio*, uma vez que pode ser reduzida ao âmbito religioso-confessional e não ao seu sentido originário. Alguns “adjetivos qualitativos” podem ser associados a essa significação, tais como: físicos, morais, éticos, intelectuais, do pensamento ou da alma. Porém, ambos não alcançam a completude da significação do termo. Para o autor, “a palavra espiritual permite compreender com maior facilidade que alguns exercícios como estes são produtos não somente do pensamento, mas sim de uma totalidade psíquica do indivíduo que, em especial, revela o autêntico alcance de tais práticas” (HADOT, 2006, p. 24).

entendida como exercício constitui-se em uma conversão que provoca a transformação por inteiro daqueles que se colocam em de tal processo.

Graças a essa transformação pode passar-se de um estado inautêntico, no qual a vida está imersa na obscuridade da inconsciência, minada pelas preocupações, para a um estado de vida novo e autêntico, no qual o ser humano alcança a consciência de si mesmo, a visão exata do mundo, uma paz e liberdade interior (HADOT, 2006, p. 25).

Nesta linha, o sentido da formação da *instructio* não é ela por ela mesma, mas é compreendida como a “fortaleza” que conduz ao correto agir, ao governo de si mesmo.

Em que consistem esses exercícios para Sêneca? Sêneca, ao aconselhar Lucílio pelas Cartas, já está contribuindo na edificação da *instructio*, dado que seus aconselhamentos são fontes para exercícios e também resultados de atividades ascéticas. Além disso, mostra-se preocupado com a formação do ser humano, uma vez que esses estão perdidos em suas perturbações, medos, inquietudes, e não conseguem perceber que estão sendo guiados pelas opiniões e não pela natureza. É entendendo os exercícios espirituais como formação do si mesmo que se deve olhar para as técnicas enunciadas como tais espíritos, pois na compreensão de Hadot:

Os exercícios espirituais são precisamente destinados a essa formação de si, a essa paideia, que nos ensinará a viver não em conformidade com os preceitos humanos e com as convenções sociais (pois a vida social é ela própria um produto das paixões), mas em conformidade com a natureza humana que não é outra senão a razão. (2006, p. 49)

Neste sentido, na interpretação de Hadot, é possível sistematizar tais exercícios em três blocos: o primeiro composto pelo exercício da atenção, da meditação e da recordação do quanto se é bom; o segundo bloco centra-se na leitura, na escuta, no estudo e no exame de consciência; e o terceiro, nos exercícios de domínio de si mesmo. Estes blocos não são progressivos e nem isolados um do outro, mas essa estruturação é pensada de maneira didática, apenas para compreendê-los. Também não se constituem em uma lista ou um programa de conteúdo a ser seguido pelo sujeito a fim de alcançar determinado fim. Mas, eles próprios devem constituir-se na própria vida do indivíduo e, para isso, a presença do outro se faz indispensável, visto que, sozinho ninguém consegue vencer sua *stultitia*. Por outro lado, também não significa que o

outro fará por ele. O papel do outro, nessa compreensão, é apenas de condução e, como veremos mais adiante, será uma relação *parrhesiasta*.

O exercício da atenção constituiu-se na atividade espiritual fundamental do estoico e trata-se de uma constante vigilância pelo qual o sujeito coloca-se para si, com a finalidade de sempre agir como deve, distinguindo aquilo que depende (paixões – moral) daquilo que independe (natureza) do ser humano. A vigilância compreendida neste exercício não é tratada da mesma forma como o foi pela tradição cristã, como atitude necessária a ser tomada, porque há algo exterior ao ser humano, controlando e aguardando o momento certo de punir. Mas sim, como forma de reconhecer-se enquanto ser vulnerável e frágil e que por isto está sempre suscetível ao vício, à intemperança. Algumas máximas filosóficas eram usadas pelos mestres com o propósito de contribuir para que “os princípios” fundamentais estivessem sempre à mão, não como mera repetição e sim como algo incorporado pelo sujeito, transformando seu agir.

Em Sêneca, é possível observar isso nas primeiras cartas, nas quais se reporta a algumas máximas de Epicuro para refletir acerca de questões práticas provocadas por Lucílio. Relacionam-se a isso os exercícios da rememoração e da meditação. Os exercícios de meditação realizados várias vezes durante o dia permitirão manter a coerência de postura e avançar no fortalecimento da alma frente as adversidades e vícios. Para isso, serão necessários estudo e memorização, que adentram ao segundo bloco de exercícios de caráter intelectual, nomeados de leitura, escuta, estudo e o examinar em profundidade. A meditação, enquanto prática de ascese, não se volta ao encarceramento de si, mas o coloca em movimento com o mundo. Para isso, usa-se da leitura de textos filosóficos selecionados pelo mestre, a depender de cada discípulo, e da escuta silenciosa ativa, que permite vencer a passividade e proteger-se dos males advindos do exterior. Pelo exercício da escuta e da leitura é possível avançar nos estudos e examinar em profundidade outras questões como, por exemplo, a física. Esses (estudo e exame) contribuirão, por sua vez, para o aperfeiçoamento da meditação. Em decorrência desses termos, os exercícios de caráter mais prático visam criar o hábito. Entre eles estão o “ser indiferente ante aos indiferentes”, pressupondo a capacidade de reconhecer o que é o indiferente como aquilo que não é nem o bem e nem o mal, como, por exemplo, a riqueza e a fortuna. Isso permitirá ao jovem não se ocupar demasiadamente com algo que não edificará sua conduta, conduzindo-o ao maior domínio de si.

Reconstruímos acima, baseando-nos na interpretação que Pierre Hadot faz da filosofia estoica, o sentido de alguns exercícios espirituais. Com isso é possível perceber como se constituem firmemente em ascese, ou seja, como exercícios de si sobre si. Estabelecendo uma relação análoga com Foucault, quando ele diz que a *instructio* é constituída por enunciados

materialmente existentes, diríamos que a ascese também o é. No entanto, isso não significa dizer que a ascese seja o exercício epistemológico de si, como se transformaram algumas ciências contemporâneas do eu, mas ela é o que permite fazer de si mesmo, ao adquirir discursos verdadeiros (linguagem foucaultiana), o sujeito desse discurso e ao enunciar essa verdade deixar-se transformar por ela ao dizê-la. Foucault (2014, p. 296) entenderá que a ascese é a subjetivação do eu e não a mera objetivação do eu. E, por isso, ela não se reduz somente ao campo epistemológico, mas se alarga para o campo ético.

Se uma das formas de edificação da *instructio* é a ascese, a outra é a relação mestre-discípulo entendida como relação *parrhesiasta*. Cabe-nos, de antemão, entender o que é *parrhesia* para, em um segundo momento, investigar porque a relação mestre-discípulo é entendida, na formação da fortaleza interior, como *parrhesiasta*.

#### 1.2.2.1. Relação Parrhesiasta

Parrhesia é um termo grego que significa “dizer verdadeiro”, “franco falar”; constituía-se em uma prática muito comum na Grécia antiga, inclusive em outras áreas para além da moral. Seguiremos a compreensão desenvolvida por Foucault (2014), que a considera como atitude ética, em oposição à retórica e à adulação. A preocupação de Foucault ao tratar desse tema é justamente entender a presença e o sentido do outro na prática do cuidado de si, ou na formação da *instructio*, objeto da nossa discussão. Quem é esse outro? Qual é a postura do outro e que implicações surgem para o processo formativo?

O outro é indispensável para que o ser humano construa-se como ser virtuoso. O outro nessa visão não é objeto, mas condição para. Segundo Foucault, o outro é o “mediador indispensável” entre o ideal de ser humano (sabedoria) e a condição atual (*stultitia*). O outro permite que o eu estabeleça relação, algo que é primordial para sua condição humana. Talvez seja por isso que Foucault nomeia essa relação com o outro da mestria.

Ao contrário do período clássico, em que a presença do outro se fundava na relação de ignorância e memória, no período helenístico funda-a na questão moral (FOUCAULT, 2014, p. 116). Na interpretação de Foucault, o sujeito se constitui como sujeito moralmente válido

através da relação com outro. O outro<sup>8</sup> se torna indispensável na constituição da própria subjetividade. Nessa compreensão, não há uma autotransformação ou um autocuidado de si, mas há a presença daquele que se torna o mediador nessa transformação. “Passar da ignorância ao saber implica o mestre. Passar de um *status* “a corrigir” ao *status* “corrigido” supõe, a fortiori, um mestre.” (FOUCAUL, 2014, p. 117).

Sêneca descreve, na carta 52, a importância e o papel do outro na formação do *stultus* em sua caminhada de edificação da *instructio*, ressaltando que a formação é um ato social e não solipsista. Assim afirma ele:

Mas dessa insensatez como e quando nos conseguiremos libertar? Por si só, ninguém conseguirá sair do remoinho; é necessário alguém que estenda a mão e ajude a pisar terra firme. Diz Epicuro que certos homens conseguiram atingir a verdade sem qualquer auxílio, desbravando eles mesmos o seu caminho. [...] Outros há, contudo, que necessitam de apoio externo: são incapazes de marchar se não tiverem um guia, mas, tendo-o, avançarão animosamente. [...] Esses são de segunda escolha. Nós não pertencemos aos espíritos de primeira escolha, e devemos dar-nos por felizes se formos aceites entre os de segunda. [...] Além dos mencionados, poderás encontrar ainda um tipo de homens que igualmente não deve ser tomado em pouca conta: trata-se daqueles que, por coação, podem ser compelidos a seguir o caminho do bem, que necessitam, não já apenas de um guia, mas sim de alguém que os ampare e mesmo, passe a palavra, que os force. Estes são os de terceira escolha. [...] Fica sabendo que o nosso espírito é deste último tipo: duro e trabalhoso (SÊNECA, Carta 52, 2ss).

Nessa passagem já começamos a identificar características do mestre, tais como “passar a palavra”; “coação”, “amparo”. O mestre é alguém que tem cuidado de si e que, por exercitar-se constantemente sobre si, consegue “passar a palavra”, isto é, muito mais que a formação epistemológica, é a formação moral do discípulo que está em jogo. Decisivo é que tal formação não pode ser realizada por qualquer um. Sêneca escreve que o discípulo pergunta: “Mas a quem, a quem hei de pedir auxílio?”. Assim, ele responde ao discípulo:

De entre os vivos, devemos escolher não aqueles que têm o verbo fácil e corrente, que repisam lugares comuns e se exibem em círculos restritos, mas sim os que comprovam as suas palavras com os próprios actos e ensinam o que devemos evitar sem nunca serem apanhados a fazer o que condenam. Em suma, escolhe para teu mestre alguém que te mereça admiração pelas ações e não pelas palavras. (SÊNECA, 52, 8-9).

---

<sup>8</sup> Ao incluirmos a questão do outro não é nosso objetivo adentrar em toda a discussão acerca da alteridade e da constituição do ‘outro’. Tão somente pretendemos, por ora, compreender quem é esse outro na relação pedagógica e como assume centralidade na formação da *instructio*.

A descrição do mestre ideal que Sêneca faz é a figura do *parrhesiasta* tão bem retomada por Foucault. O Mestre, como o *parrhesiasta*, é aquele que fala franco com o discípulo, que pratica os princípios ensinados e cujo objetivo não é igual ao do animador da plateia em um circo, mas o da formação virtuosa. Por isso, seu discurso na maioria das vezes poderá gerar críticas e rejeição por parte de muitos, principalmente daqueles que não se colocam à disposição de sair do estado de *stultitia* em que se encontram.

A relação entre mestre e discípulo entendida como relação *parrhesiasta* é uma relação oposta àquela tida pelos retóricos ou pelos adutores. Esses são os dois maiores inimigos do discurso verdadeiro. A adulação entendida no campo ético, apresenta-se como um dos problemas a ser evitado por aquele que pretende rumar à felicidade e a virtude, pois se relaciona à cólera. Para Foucault (2014a), a adulação é o inverso da *parrhesia* e complementar à cólera, visto que, a cólera é a ação impetuosa do mais forte sobre o mais fraco, a adulação é o inverso e complementar. É o desejo do mais fraco de atrair a benevolência e favores do mais forte. O adutor utiliza-se da linguagem (retórica) para obter do superior o que almeja. O adutor, ao obter o poder do mais forte, ao mesmo tempo a reforça, fazendo o mais forte acreditar que é realmente o mais poderoso, o mais belo, o mais rico em proporções maiores do que realmente é. Usa-se de um discurso mentiroso que impede o cuidado de si. “O lisonjeador é aquele, por conseguinte, que impede que se conheça a si mesmo como se é. O Lisonjeador é aquele que impede o superior de ocupar-se consigo mesmo como convém” (FOUCAULT, 2014, p. 337). Para opor-se e lutar contra a adulação é preciso relacionar a *parrhesia* com três elementos: a) relação com o preceito délfico *gnothiseautoun*; b) liberdade de forma; e, c) em função do *kairós*. Dito de outro modo, significa: o que, como e quando dizer (FOUCAULT, 2014a).

Entender a *parrhesia* ou a relação *parrhesiasta* no tocante ao preceito délfico, em sua formulação do *cuida-te de ti mesmo*, é entender que a formulação do *conhece-te a ti mesmo* está vinculada à primeira formulação e não ao contrário. Isto implica não desvincular a questão do saber da questão do ser, ou seja, não reduzir a relação formativa à intelectual, centrada apenas no domínio e conhecimento do objeto; mas sim, considerar os sujeitos envolvidos de tal forma que a relação educativa provoque transformação no seu agir, tanto naquele que escuta quanto naquele que fala. Ao contrário do adutor, que proferirá um discurso que não provocará nenhuma mudança, não interferirá nem na vida daquele que fala e nem daquele que escuta, o *parrhesiasta* falará da verdade. Isso é interessante porque o *parrhesiasta* não falará “a verdade”, mas sobre a verdade. Ele agirá a respeito daquele que escuta, não para exigir alguma coisa, mas para que consiga constituir “por si mesmo e consigo mesmo uma relação de soberania

característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso, do sujeito que atingiu toda a felicidade que é possível atingir neste mundo” (FOUCAULT, 2014, p. 345). O mestre, aquele que fala, só alcançará esse objetivo se estiver em constante exercício de si sobre si, ou seja, a *askesis*, pois é a ela que permitirá a *parrhesia* como direção de consciência.

O segundo aspecto da *parrhesia* entendida como anti-adulação é chamada por Foucault de liberdade de forma. O discurso do *parrhesiasta* não pode estar preso às regras da retórica, nem ao rigor do discurso filosófico, que centra a veracidade na análise da proposição. Essa característica é muito presente e reafirmada constantemente por Sêneca nas *Cartas a Lucílio*. Para Sêneca, o discurso do mestre, antes de ser apenas retórico, deve ser um discurso vivido por aquele que fala. Na Carta 40, Sêneca responde ao comentário feito por Lucílio, o qual lhe relata ter assistido a conferência de um filósofo. Segundo Lucílio, o filósofo falava muito, rápido e sem coesão: “são palavras a mais para que uma só garganta lhes possa dar vazante” (40, 2). Sêneca, obviamente, entende que Serapião era mais um dos muitos retóricos que faziam discursos para grandes plateias, cheio de palavras, porém vazio de concretude. Assim, ele responde a Lucílio: “esse modo de falar atabalhado e impetuoso está muito bem para um charlatão, mas não para um homem que pretende tratar – e ensinar – um assunto sério” (SÊNECA, 40, 3). Sêneca o chama de charlatão e não é à toa que lhe atribui esse adjetivo, pois o discurso dele é uma farsa. Ele utiliza-se da boa-fé daqueles que estão lhe ouvindo, fingindo ser algo que não é, para obter vantagens pessoais. O discurso dele é corrido e rápido, porque é uma exposição irrefletida, ao contrário do sábio que fala mansamente. Se pretendo *ensinar um assunto sério*, devo descer até o mais fundo de mim mesmo, a fim de “apaziguar os meus receios, de dominar as paixões que se excitam, de eliminar os meus erros, de reprimir a minha luxúria, de aniquilar a minha avareza” (SÊNECA, 40,5). Este tipo de discurso, segundo Sêneca, não é alcançado por aqueles que fazem muito barulho e carecem de vigor.

Ao invés da formalidade da retórica, Foucault entende que o método preferido pela *parrhesia* é a “*conversazione*”, ou seja, o diálogo. Assim se manifesta:

Acredito que o diálogo, a arte do diálogo, seja a forma que coincide, que converge à centralidade daquilo que exige a *parrhesia*: falar como se deve, falar em uma forma tal que é possível agir diretamente sobre a alma do outro, falar sem sobrecarregar com formas retóricas e sem exagerar com os efeitos que se pretende obter; tudo isto se encontra no diálogo (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

A *parrhesia* se ocupa do diálogo, pois tem como ponto de apoio o *Kairós*, o momento oportuno. Não se trata de fazer perguntas com a intenção de recordar aquilo que já se tem, como no modelo socrático; muito menos se trata da necessidade de fazer raciocinar sobre determinado tema, mas se refere à percepção do *Kairós*, isto é, o momento oportuno de dizer aquilo que deve ser dito. Este momento oportuno, na visão do autor, deve considerar, além da circunstância, aquilo que o indivíduo é, isto é, deve considerar o “mundo” do indivíduo.

Na Carta 25, Sêneca escreve para Lucílio sobre o acompanhamento de dois discípulos e como ele terá que orientar cada um em sua particularidade. Assim afirma ele: “O tratamento adequado aos nossos dois amigos tem de usar métodos completamente diferentes. De fato, enquanto os vícios de um deles carecem de correção, os do outro exigem ser travados à força” (SÊNECA, 25, 1). A relação estabelecida entre mestre-discípulo não é uma relação determinada a priori, mas é uma relação construída conjuntamente, obviamente que, ao mestre, como aquele mais experimentado, cabe a função de entender o momento do discípulo e a melhor forma de lhe falar ou até mesmo de silenciar. Foucault arremata: “não se pode dizer sempre a mesma coisa, em circunstâncias diferentes” (FOUCAULT, 2014a, 42).

Voltamo-nos agora para a terceira característica da *parrhesia*, que é a da técnica do *Kairós*. É sempre difícil usar a terminologia técnica, porque soa como um instrumento, o que neste caso, não seria mais *parrhesia*. *Parrhesia* não é uma técnica que uma pessoa usa sobre a outra, assemelha-se a um jogo “jogado” por duas pessoas. E, como em um jogo, se certo jogador não cumprir com seu papel não haverá como prosseguir. Cada um tem o seu papel, a sua responsabilidade e o resultado dependerá da ação de ambos. Portanto, o mestre também poderá sofrer a ação do discípulo, tanto para a virtude quanto para os vícios, afinal, o mestre não é sábio absoluto ainda, dessa maneira precisa estar constantemente vigiando-se e praticando ascese.

Outro elemento vinculado à *parrhesia* como técnica do *Kairós* é trazido por Sêneca na carta 29. Nesta carta, Sêneca problematiza duas questões. A primeira é: quando se fala sobre a verdade? A segunda: para quem se fala a verdade? O *Kairós* exige a capacidade do mestre para identificar se aquele que o procura está pronto ou não para ouvir e, caso não esteja, como o conduzirá para que se abra para tal, e se o mesmo está disposto a *jogar*. Para a segunda questão, Sêneca problematiza se o mestre deve ficar na beira do caminho, falando e abordando todos aqueles que por ali passam ou deve selecionar seus ouvintes. Para responder usa o exemplo do arqueiro. O bom arqueiro não é aquele que acerta eventualmente, mas sim aquele que raramente falha. O mestre deve seguir esse exemplo, deve “atingir um alvo seguro, escolher discípulos capazes de aperfeiçoamento e afastar-se dos casos desesperados” (SÊNECA, 29, 3). Tanto o

mestre quanto o discípulo precisam emitir sinais de que estão aptos ao jogo da *parrhesia*. O fato de o mestre escolher seu discípulo e vice-versa, demonstra que a relação não é imposta de maneira arbitrária, mas sim é uma relação construída na liberdade. Ambos têm a liberdade para escolher um ao outro.

Desta maneira, a descrição *parrhesiasta* constitui-se em uma relação compreendida pela lógica do cuidado de si, por enunciados materialmente existentes. Essa relação só é possível de ser estabelecida se os sujeitos envolvidos nela praticarem permanentemente a *askesis*, ou seja, o exercício de si sobre si, o qual pressupõe, por sua vez, a presença do outro.

Reconstruiu-se, em largos traços, o núcleo da formação humana como exercício de si. Ficou-nos claro, em primeiro lugar, que a justificativa sobre o conteúdo de tal formação exige a noção de filosofia como forma de vida, não se deixando reduzir à argumentação lógico-dedutiva que sustenta a perspectiva metafísica, no sentido de fundamentação última baseada em um único princípio (DALBOSCO, 2016c). Em segundo lugar, a formação humana como exercício de si conduz à problematização da condição humana estulta, pois sem que os aspectos petrificados da forma humana de pensar e agir sejam postos em questão, não há qualquer possibilidade de elevação moral possível. Por fim, em terceiro lugar, uma filosofia transformada em ascese que enfrenta a *stultitia* da condição humana exige por si mesma a educação moral, que no âmbito argumentativo de Sêneca é capitaneada pela ideia de *instructio*. Ora, o falar franco do mestre desempenha papel importante na educação moral de seu discípulo e na sua própria autoeducação.

Na sequência, daremos um salto histórico para compreender como esta noção de formação humana chega ainda com força no século XVIII, influenciando de maneira decisiva um dos maiores filósofos da educação de todos os tempos. Jean Jacques Rousseau não é apenas um receptor passivo do estoicismo antigo. Dialogando especialmente com Sêneca atualiza aspectos nucleares da educação moral para enfrentar a crise espiritual, baseada na lógica do “parecer ser” de sua época. Se Sêneca pensou uma educação para dar conta da crise da cultura romana de seu tempo, Rousseau esboçará o projeto de educação moral para seu aluno fictício Emílio, com o intuito de enfrentar a grave crise de valores, oriunda das formas de vidas altamente artificializadas da nobreza decadente, no século XVIII. Contudo, a genialidade de Rousseau consistiu também em ter antecipado os limites formativos da nascente burguesia e ter pensado, contra isso, traços de uma forma de vida própria à República de iguais entre iguais.

## 2. ROUSSEAU: A CONDIÇÃO HUMANA COMO NÚCLEO DA FORMAÇÃO HUMANA

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado um dos principais filósofos do iluminismo francês e precursor do que ficou conhecido tardiamente como romantismo. No campo da educação é tido como pai da pedagogia moderna, com a invenção do conceito moderno de infância. A concepção do conceito de infância permitiu olhar para a criança como um infante e não como um adulto em miniatura, reconhecendo a infância como fase própria do desenvolvimento humano e que requer postura pedagógica adequada ao período. Sua vida, autobiografada na obra *Confissões*, é permeada por paradoxos e confusões, mas sensível e crítica ao seu contexto sócio-político-econômico. Assim como em Sêneca, a preocupação rousseauiana reside no agir virtuoso. Contudo, diferentemente de Sêneca, Rousseau ocupa-se em pensar como o agir poderia materializar-se em um projeto político-social, traduzido pelo contrato social. Ao observar o seu contexto, percebeu que o ser humano perdia-se em suas aparências, sustentando uma vida artificial que o impedia de ser feliz e, ao mesmo tempo, permanecia preso nessa condição, impossibilitado do exercício do governo de si. Diante desse cenário, buscou entender como as relações sociais são construídas e, ao mesmo tempo, afirmou que a desigualdade social origina-se do afastamento do ser humano da natureza. Para vencer esse estado de injustiças e sofrimentos, o ser humano precisaria entender-se como livre e perfectível, sendo que a sociabilidade é resultado da historicidade, portanto, construída pelos sujeitos em sua precariedade e vulnerabilidade humana. Isso requer um processo formativo adequado, no qual o outro assume papel importante, sendo que o respeito pelo desenvolvimento físico-biológico e moral é central. Mas, esse processo não está centrado somente na inteligência, senão no desenvolvimento moral do ser humano. Para Rousseau, a educação, assim como para Sêneca, precisa tratar de enunciados materialmente existentes. Isso significa, em seu linguajar pedagógico, que o processo formativo precisa iniciar pela experiência de mundo dos envolvidos, considerando as condições sociais e psíquicas nas quais se encontram.

Dentre as suas principais obras selecionamos duas para esse capítulo: a primeira é o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da Desigualdade entre os homens*, publicado em 1755, doravante abreviado como *Segundo Discurso*. Essa obra tem sua origem no concurso lançado pela Academia de Dijon, que convidava os candidatos a dissertarem sobre o problema da desigualdade social entre os homens. Rousseau elabora uma teoria antropológica e social, na qual procura mostrar como a corrupção e a desigualdade são resultados da sociabilidade.

Busca desenvolver, ao mesmo tempo, como se deu o laço social e os problemas inerentes a ele. A outra obra selecionada, que ocupará papel central na pesquisa, é o *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762. Essa obra é o grande arcabouço teórico pedagógico rousseauiano. Nela Rousseau desenvolve sua teoria de como o sujeito pode construir-se em governante virtuoso de si, pensando para isso um processo formativo para seu aluno fictício que contemple desde o nascimento até o decorrer de sua vida, respeitando as diversas fases de desenvolvimento do ser humano. Na interpretação considerada, essas duas obras precisam serem olhadas conjuntamente<sup>9</sup>, pois estão profundamente imbricadas entre si. Essa relação de continuidade entre as obras é mencionada pelo próprio Rousseau nas *Cartas a Christophe de Beaumont*, quando diz: “esse primeiro discurso, aquele sobre a desigualdade e o tratado de educação, obras inseparáveis e que perfazem juntas um mesmo todo” (OC VI; 2005, p. 25)<sup>10</sup>. Portanto, a lógica que seguiremos é de livre trânsito entre ambas e de sua profunda conexão.

## 2.1 – Condição humana: premissa necessária para pensar a experiência formativa

A indagação por aquilo que há de singular nos humanos que os torna únicos e os distingue das demais espécies que coabitam nesse universo compõem longamente a tradição filosófica. Para Aristóteles, existe uma natureza humana específica, entendida como objetiva e

---

<sup>9</sup> É pública a divergência entre os interpretes de Rousseau sobre o fato de considerar o todo da sua obra como uma unidade. Dalbosco (2016a) chama a atenção que ao tratar da unidade entre as obras de Rousseau, não se está tratando na concepção clássica de sistema filosófico, o qual foi objeto de crítica do próprio Rousseau, e sim da unidade de pensamento. Isto é, “a continuidade na perseguição do problema que unifica a abordagem oferecida a diferentes temas ao longo de suas obras principalmente aquelas de cunho notadamente filosófico, como o *Segundo Discurso*, o *Emílio* e o *Contrato Social*.” (p. 22). Para Dalbosco (2016a), o ponto da discórdia entre os interpretes de Rousseau, está entre o *Segundo Discurso*, especialmente o conceito de estado de natureza, e o *Contrato Social*, onde o ideal de Estado baseado no contrato reportaria ao estado de natureza enunciado no *Segundo Discurso*. Entre aqueles que defendem a descontinuidade estão Vaughan, Guérout e Kersting. Já os representantes daqueles que defendem a continuidade em seu pensamento nas três obras estão Kant, Cassirer, Strauss e Dalbosco. O *Emílio*, considerando a possibilidade da unidade de pensamento na obra de Rousseau, torna-se, “a força gravitacional do pensamento de Rousseau, ao redor da qual orbitam seus principais temas.” (DALBOSCO, 2016a, p. 33) Como o próprio Rousseau escreveu *Emílio* e *Segundo Discurso* e tais obras perfazem juntas o mesmo todo, seguimos a interpretação dos que defendem a continuidade de pensamento e, além disso, a necessidade de considerá-las em conjunto.

<sup>10</sup> As citações das obras de Rousseau, salvo indicação contrária, serão feitas como esta primeira, indicando-se no corpo do próprio texto, de acordo com a edição virtual das obras completas de Rousseau, a abreviatura OC referente às Oeuvres Complètes, seguida da indicação do volume em romano maiúsculo, infelizmente não será possível informar paginação específica, uma vez que a versão online não disponibiliza. Na sequência, indicam-se o ano e a página da edição portuguesa ou espanhola consultada. Farei livremente modificações quando julgar necessário

a-histórica, que define o humano, distinguindo-o do não-humano (ARISTÓTELES, 1998). Na atualidade, a discussão não se centra mais na busca de uma essência universal, mas na condição humana, nas “características específicas do ser humano nos termos de uma pluralidade de seres únicos, expostos um ao outro num contexto material de relações que sublinham a fragilidade de toda existência” (CAVARERO, 2007, p. 652). Arendt (2007, p. 17-19), quando afirma que condição humana não é o mesmo que natureza humana, não a está negando e nem dizendo que o conjunto de condicionamentos humanos resultarão na natureza humana, mas chamando à atenção que a condição humana é o que torna os humanos, ao exercer uma vida ativa, de fato humanos. Esse entendimento não define e nem determina absolutamente o ser humano, mas o condiciona, lhe dá um horizonte para o qual constrói seu viver de forma aberta e plural. Quando se reconhece a condição humana como premissa necessária para pensar a experiência formativa centra-se não na essência, mas na existência, isto é, nas condições que permitem ao humano ser humano e construir-se enquanto tal no mundo concreto do seu agir.

Em Rousseau, a experiência formativa exige a pergunta pela condição humana, uma vez que a compreensão rousseuiana de educação é ampliada, ou seja, não se reduz somente à instrução. Essa percepção fica clara tanto no *Segundo Discurso* quanto no *Emílio*. No *Emílio*, no início do Livro I, Rousseau anuncia a diferença entre formar para a vocação (profissão) e formar para a vida (OC IV; 1999a, p. 14). Com esta diferenciação, chama a atenção de que o centro da formação deverá ser a condição humana, pois esse é o seu verdadeiro “ofício”. Para o autor, em primeiro lugar, devemos formar o indivíduo para ser “humano” e em decorrência disso, se dará então a instrução ou a formação para a “vocação dos pais”. Assim escreve ele:

Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem educado; donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios.[...] Só se pensa em conservar o filho; isto não é suficiente; é preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem, a suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria, a viver [...] viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (OC IV; 1999a, p. 14-15).

Rousseau centra à verdadeira educação nos exercícios e não nos preceitos. Com isso ele não os está excluindo, apenas realocando o seu posto. Esta interpretação remete ao pensamento senequiano quando diz que a formação humana não se dá somente por preceitos, como apontamos no primeiro capítulo, mas também por princípios e ambos são resultados do

exercício de si sobre si, ou seja, da ascese. Isto porque a formação humana não deveria centrar-se somente no ensino de máximas ordenadoras, mas contribuir para que o sujeito as incorpore em sua prática pelo agir virtuoso, não mais como uma ordem externa, mas como sua própria ordem, assumindo a capacidade de direcionar sua vida, ou seja, o que é mais fundamental, de governar a si mesmo. A crítica do genebrino diz que a formação humana não se reduz à formação profissional (conservação do filho), mas a amplia, compreendendo a formação humana como um processo de aprendizado do viver não só fisiologicamente, mas eticamente.

Esta mesma noção de formação humana perpassa o *Segundo Discurso*. Logo na primeira frase do texto, duas sentenças traduzem a preocupação com a centralidade da condição humana. Assim argumenta Rousseau: a) “O mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos me parece ser o do homem”; b) “e ousou dizer que só a inscrição do templo de Delfos continha um preceito mais importante e mais difícil do que todos os grossos livros dos moralistas” (OC I; 1999, p. 149). Essas duas sentenças serão a justificativa da importância e da relevância do seu escrito nessa obra, isto é, de sua crítica acentuada à sociedade da época através da reconstrução hipotética de estados de natureza “[propondo] um novo modelo de sociedade onde a degradação pudesse dar espaço para a liberdade e a igualdade” (COLETTI, 2006, p. 27). Ao mencionar tais sentenças como justificativa para uma crítica social-política, dois aspectos poderiam ser destacados e analisados com maior cuidado. O primeiro demonstra a complexidade e a importância de abordar o tema da condição humana para a crítica social ou política. A premissa antropológica está na base de sua filosofia política e social e, por conseguinte, coloca-se como nuclear à discussão de ambas. O segundo aspecto, ao trazer os preceitos délficos – *cuida-te de ti mesmo* e *conhece-te a ti mesmo* - como referência para a moralidade, critica a filosofia sistemática que reduz o sujeito ao sujeito cognoscente, esquecendo-se do si mesmo ético formado pelo agir virtuoso.

Assim como Rousseau, Gerd Biesta, já no século XXI, também compreende que “a questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional” (2013, p. 15). Biesta reconhece que a pergunta pela condição humana é uma questão eminentemente filosófica, antes de ser uma questão empírica levada a cabo pela antropologia cultural. De outra parte, a resposta a essa interrogação pode ter consequências práticas de longo alcance, tanto positiva quanto negativamente. Por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as teorias xenofóbicas; uma busca incluir, as outras excluem; uma repõe a igualdade e às outras reafirmam a compreensão de que alguns seres humanos são superiores aos outros. A pergunta pela condição humana constitui-se numa questão educacional

por sempre se referir à intervenção na vida de alguém (idem, p. 16). Para Rousseau, a pergunta pela condição humana é uma indagação educacional, isto porque tem a compreensão de que a própria condição humana chama o ser humano para a vida humana e, para tal, faz-se necessário libertar-se das amarras e da servidão na qual vive o ser humano civil.

Essas questões remetem diretamente à segunda parte da sentença rousseauiana, relacionada com as formulações do preceito délfico: ‘*Conhece-te a ti mesmo*’ e ‘*cuida-te de ti mesmo*’. Apesar da tradução portuguesa remeter imediatamente à formulação do “*conhece-te a ti mesmo*”, após leituras senequianas e a compreensão da teoria do gosto em Rousseau – desenvolvida no último capítulo - arriscamo-nos na interpretação de que a formulação a que Rousseau se refere é a do ‘*cuida-te de ti mesmo*’. Nossa hipótese é de que Rousseau, fortemente influenciado pelo estoicismo, especialmente pelo estoicismo de Sêneca, intui que o preceito délfico ‘*conhece-te a ti mesmo*’ só pode ser entendido em sua plenitude se estiver relacionado com o preceito ‘*cuida-te de ti mesmo*’, como imperativo ético. Esta questão parece ser à primeira vista periférica. Torna-se, contudo, central para a questão formativa, pois o acento no cuidado de si permite aprofundar não só a crítica de Rousseau ao seu tempo, mas, principalmente, compreender questões formativas de maneira ampliada e pelo mundo experiencial do ser humano. Isto é, a formação humana constitui-se de enunciados materialmente existentes e não somente de proposições abstratas e relaciona-se diretamente com um modo de vida.

Precisamente neste ponto a interpretação de Foucault nos auxilia:

quando surge este preceito délfico (gnôthiseautón), ele está, algumas vezes e de maneira muito significativa, acoplado, atrelado ao princípio do cuida de ti mesmo (epimeloûheautoû). [...] Na verdade não se trata totalmente de um acoplamento. Em alguns textos [...] é bem mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra “conhece-te a ti mesmo”. (FOUCAULT, 2014, p. 6)

O ponto nuclear de compreender a sentença enunciada por Rousseau, a partir da formulação do ‘*cuida-te a ti mesmo*’, é que a primazia do preceito délfico está no cuidado de si e não no conhecimento de si. Mas o que isso quer dizer mais precisamente? Trata-se apenas de uma inversão? Seguindo a reconstrução de Foucault, pode-se afirmar que há uma mudança substancial, pois o percurso seguido do ‘*conhece-te a ti mesmo*’ esquece-se do sujeito enquanto sujeito histórico. Na relação entre conhecimento e sujeito, a questão do conhecimento

desvincula-se da questão do ser. O conhecimento reduz-se ao domínio do objeto, não provocando transformação no sujeito. No modelo do *'cuidado de si'*, o saber é uma forma de vida, buscando constantemente a coerência entre dizer e agir. A crítica é justamente à filosofia sistemática, que reduz o sujeito à esfera epistemológica (cognoscente).

A primazia do cuidado de si permite compreender o sujeito como um eu ético antes de um sujeito de conhecimento. Para Gros, “Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas, etc.” (GROS, 2006, p. 127-128). Ora, é justamente a ideia de formação humana que está entrelaçada com a transformação do sujeito. Para alcançar o status de ser humano virtuoso, a pessoa humana precisa de formação que está resumida na ideia de exercícios de si sobre si. Isso é algo a ser construído, experencialmente e não só apreendido epistemologicamente. Não se trata, portanto, da noção do conhecimento como domínio representacional do objeto, mas sim do exercício formativo de si sobre si mesmo, visando o preparo do sujeito para que possa ter acesso à verdade. A questão mais fundamental não é o acesso à verdade, mas sim a exigência da transformação do próprio sujeito para que possa aceder de maneira transformada à verdade. Por isso, o que se transforma, em última instância, é a própria questão da verdade.

Se a pergunta pela condição humana constitui o ponto de partida para pensar experiências formativas em Rousseau, como discurremos até o momento, resta-nos compreender o que permite ao ser humano a possibilidade de educabilidade. O que há na sua condição que lhe permite romper com a carga instintiva e se construir enquanto ser humano capaz de se dar a si mesmo a lei. Tratar disso exigirá uma incursão no *Segundo Discurso*, especificamente nos relatos hipotéticos do estado de natureza e de transição<sup>11</sup>. Apesar do caráter hipotético de tais estágios, eles se constituem centrais, pois como escreve Starobinski (2011, p. 395), é preciso colocá-lo por hipótese, tendo em vista que só é possível medir as distâncias em história com a condição de ter previamente determinado um ‘grau zero’, um ponto de partida. Desta forma, o estado de natureza é um postulado especulativo pelo qual a dedução hipotética poderá se apoiar na busca de causas e efeitos a fim de compreender tal qual é a sociedade em

---

<sup>11</sup>Dado o objetivo da nossa pesquisa e do espaço que dispomos, não será possível nos dedicarmos a fazer um estudo aprofundado e específico dos vários estágios do estado de Natureza e das complexidades em torno desse tema. Sugerimos como leitura de aprofundamento do mesmo, o texto intitulado *O Discurso sobre a origem e os Fundamentos da desigualdade*. In: STAROBINSKI Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 378 a 408

que se vive e, conseqüentemente, os seres humanos<sup>12</sup>. Esse será nosso objetivo no tópico seguinte.

### 2.1.1. Condição humana perfectível: possibilidade de formação

O que há no ser humano que o torna capaz de ser educado e de educar? Esse é um problema que percorre a longa tradição filosófica e pedagógica. Em Sêneca, nos primeiros séculos da nossa era, vimos que a formação era possível pela condição de *stultitia*, entendida enquanto presença e ausência. Em Rousseau, esse problema não passou despercebido e muito menos secundarizado. Para ele, a condição humana entendida como perfectível é o que possibilita seu aprimoramento, ou seja, sua educabilidade. Mas, antes de adentrarmos especificamente no conceito de perfectibilidade, faz-se necessário entender como esse conceito, segundo Dalbosco (2016a, p. 111), provocou uma “revolução antropológico-pedagógica” nas teorias da educação, rompendo com as perspectivas clássicas do inatismo e do empirismo. A pergunta pelo que torna o ser humano um ser possível de educabilidade pressupõe, também, pensar a relação ensino-aprendizagem, os sujeitos imbricados nesse processo e a própria finalidade da educação.

A teoria clássica do inatismo, dentre as várias nuances modernas, pode ser compreendida como “a doutrina segundo a qual no ser humano existem conhecimentos ou princípios práticos inatos, ou seja, não adquiridos com a experiência ou pela experiência e anteriores a ela” (ABBAGNANO, 2007, p. 559). Dito de outra forma, o conhecimento nasce com o sujeito, cabendo a ele apenas rememorar. O representante clássico do inatismo é Platão, com sua teoria da *anamnese*, exposta no *Mênon*. *Anamnese* “é uma forma de recordação daquilo que já existe desde sempre no interior de nossa alma” (REALE, 1990, p. 146). *Mênon*, escrito em forma de diálogo entre Sócrates e um jovem estudante, busca a natureza do conhecimento. Nele fica demonstrado que nada conhecemos, apenas recordamos de conceitos que já estavam em nossa alma. Essa compreensão esclarece-se quando Sócrates interpela o jovem escravo que nunca tinha ouvido falar de geometria para resolver o complexo teorema de matemática, demonstrando com isso que conhecer é rememorar (PLATÃO, 2001, p. 60-62).

---

<sup>12</sup>O próprio Emílio é tomado como um construto ou, no dizer de Boto (2010, p. 207-225), “como conjectura”.

Seguindo a interpretação deste modelo, o que permite ao ser humano a possibilidade de educação é a rememoração. Logo, o entrelaçamento de ensino-aprendizagem consiste em uma relação vertical e autoritária, em que o mestre, aquele que já acessou o conhecimento através de perguntas (diálogo socrático), faz com que o discípulo – o ainda não - acesse a verdade por meio da *anamnese*. Para Dalbosco (2016a, p. 110), de “tal postura emerge a ideia de que a criança desenvolve-se de acordo com disposições inatas, as quais possuem uma finalidade predeterminada, desconhecida pela criança, mas supostamente conhecida pelo adulto”. Outra consequência deste modelo é a existência da verdade absoluta que independe de lugar e tempo. Na compreensão desta teoria, algumas pessoas são *mais esquecidas* que outras, reafirmando posturas fechadas à pluralidade e à diversidade humana.

O empirismo, por sua vez, é o oposto do inatismo, principalmente na compreensão do empirismo moderno de John Locke (1632-1704), que formula a teoria da tábula rasa. Segundo ela, o ser humano ao nascer seria como uma folha de papel em branco a ser preenchida pelas experiências sensíveis no decorrer da sua existência (LOCKE, 1999, p. 10). A teoria da experiência em Locke pode ser entendida através de três aspectos constituidores, a saber: 1) a redução de experiência das coisas externas (sensação) ou dos atos internos (reflexão); 2) resolução da sensação e da intuição como elementos simples; 3) critério limitativo e fundamentador do conhecimento humano (ABBAGNANO, 2007, p. 409). Essa teoria, segundo Nodari (1999), contribuiu para que Locke provocasse a desestruturação do dogmatismo metafísico e dos absolutismos políticos. Consoante a este autor, não há em Locke conhecimento absoluto, pois todo conhecimento advém da experiência. “Não há nem princípios e nem ideias inatas” (1999, p. 21). Por oposição ao inatismo, dará primazia ao indivíduo e este será também o fundamento original de sua teoria política. No campo pedagógico essa posição, assim como o inatismo, também assume postura vertical e autoritária. No empirismo o sujeito aprendente é tido como “aquele que nada sabe” e que “tudo precisa aprender”, sendo o adulto “aquele que sabe” que repassa o conhecimento ao aprendente. Dalbosco (2016a, p. 110) chama a atenção que o aprendizado extraído dessa compreensão de relação pedagógica é determinado pelas influências externas e que além de moldar o comportamento da criança, ainda determina a esfera da sua ação.

A revolução antropológico-pedagógica do pensamento de Rousseau (DALBOSCO, 2016), com base na compreensão de ser humano perfectível, se dá por dois aspectos. O primeiro pelo fato de que as perspectivas inatista e empirista atribuíam “um papel excessivamente interventor e vertical ao educador” (p. 110). Esse papel dará ao educador a soberania do

processo pedagógico, anulando a presença do “novo”, isto é, da criança e das suas “respostas” ao mundo, desconsiderando a complexidade do ato de ensinar e aprender que está na base da condição humana. O segundo aspecto refere-se à compreensão de ser humano centrado no essencialismo ou no sensualismo, sendo que:

O inatismo concebe-o como uma essência pronta, cuja educação nada mais seria que o desdobrar de suas disposições pré-formadas; o empirismo, por sua vez, ao negar a existência de disposições pré-formadas, atribui peso significativo ao desenvolvimento dos sentidos, tomando-o como ponte de partida do próprio desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano (DALBOSCO, 2016a, p. 111).

Rousseau rompe com ambas as perspectivas ao conceber o ser humano como perfectível, entendendo-o como ser plasmável, aberto e sujeito das ações. Trata-se de um sujeito que não é nem predeterminado e nem meramente receptáculo, mas historicamente construído e agente de sua história. Para Adli (2006-2007), é a perfectibilidade que permite distinguir educação de mero adestramento. Acrescentaríamos que a perfectibilidade é a possibilidade de abertura do ser humano, da criatividade e da liberdade. Tal concepção resulta em uma postura pedagógica democrática que permite não cair nem no permissivismo ou espontaneísmo pedagógico e nem na tirania ou autoritarismo, mas sim na relação conduzida pela liberdade bem regrada.

A perfectibilidade coloca-se como condição para a formação humana no sentido de que “o ainda não” não é tido como deficitário ou meramente ausência de, mas como a abertura para indefinidas possibilidades do construir-se. A fim de explicitar melhor essa hipótese, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de perfectibilidade no pensamento rousseauiano, especificamente a partir do *Segundo Discurso*, buscando explicitar a compreensão do que se entende como perfectibilidade do indivíduo e de que maneira essa faculdade permite ao ser humano construir-se como senhor de si mesmo.

#### 2.1.1.1. *Ser humano perfectível*

A origem da palavra perfectibilidade é relatada de forma diversa, tanto no dicionário filosófico francês como no alemão (ADLI, 2006-2007; DALBOSCO, 2016a). Não há dissenso

sobre o fato de ser empregada pela primeira vez por Rousseau no *Segundo Discurso*, referindo-se à capacidade do ser humano de aperfeiçoar-se. Rousseau a emprega especificamente no *Segundo Discurso* na tentativa de descrever a origem da sociabilidade, interpretando como a desigualdade social é provocada pela vida social, não sendo, nem natural e muito menos, autorizada pela lei natural. A perfectibilidade, na compreensão de Rousseau, não tem a mesma significação de progresso ou de perfeição. Por mais que esse termo tenha sido usado por outros filósofos para discorrer sobre o progresso humano, Rousseau atribui-lhe significação diferente: perfectibilidade aproxima-se da compreensão de desenvolvimento, de construir-se, de moldar-se, ou melhor, de ser elástico, no sentido da plasticidade.

A pergunta pelo sentido do conceito da perfectibilidade remete à tentativa de Rousseau de compreender quem é o ser humano, como ponto de partida para entender como a sociedade se apresentava na época. Mas, como conhecer o ser humano? Como encontrar um ser humano o mais próximo possível de seu estado original, desprovido de todo e qualquer resquício da sociabilidade? Rousseau, no prefácio do *Segundo Discurso*, escreve:

Comecei alguns raciocínios, arrisquei algumas conjeturas, não tanto na esperança de resolver a questão quanto com a intenção de esclarecê-la e reduzi-la ao seu verdadeiro estado [...], pois não é de pouca monta o empreendimento de distinguir o que há de original e de artificial na natureza atual do homem e de bem conhecer um estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e do qual, é necessário, porém, ter noções exatas para bem julgar nosso estado presente (OC I; 1999, p. 151).

O método utilizado por Rousseau é o método racional hipotético (BOBBIO, 1996). O status hipotético revela a busca normativa de Rousseau para fazer a crítica à sociedade existente, delineando, ao mesmo tempo, como ela deveria ser. O conceito de estado de natureza opera na tensão entre o ser (aquilo que a sociedade é) e o dever ser (aquilo que ela deveria ser). Há uma intencionalidade filosófica que sustenta a crítica e que é dado pela tensão entre o ser e o parecer e que culmina, como crítica social, no conflito entre autenticidade e inautenticidade. É possível compreender o sentido normativo do conceito de estado de natureza como a procura por uma referência autêntica para poder criticar o nível insuportável de inautenticidade e de artificialismo que dominava as relações sociais de sua época. Esse tensionamento entre *ser* e *parecer ser* é objeto da formação moral do jovem Emílio, descrita no Livro IV do *Emílio*. Neste sentido, o estado de natureza é uma hipótese necessária. A construção interna do *Segundo*

*Discurso* segue os caminhos da filosofia jusnaturalista dominante na época de Rousseau. Não se trata de construir e nem de interpretar, mas sim de aproximar-se da origem do indivíduo.

Tendo essa questão como orientadora, ao escrever o *Segundo Discurso* Rousseau não faz esforço para ver o “progresso” alcançado pelo ser humano moderno, mas pelo contrário, ele questiona justamente esse progresso, os valores da cultura e do como aquilo que é tido como progresso danifica ou até descaracteriza o ser humano. Na compreensão do genebrino, o progresso tecnológico, industrial, não significa necessariamente o progresso humano, a felicidade humana, muito menos o ser humano virtuoso. Para ele, a cultura, da qual o ser humano é sujeito e objeto, adiciona características que podem tanto aproximá-lo da sua condição natural como distanciá-lo. A descrição da estátua de Glauco emergida da água é um exemplo dessa crítica. Existe um ser humano natural, algo característico a preservar e existem as marcas do tempo que podem ou não descaracterizá-lo.

Segundo Adli (2006-2007), ao fazer a denúncia da degradação do ser humano atual, Rousseau poderia ser compreendido como difamador do progresso humano e defensor da forma primitiva de vida. Mas este não era o seu objetivo. Rousseau pretendia mostrar o quão distanciado estava o ser humano da sua condição humana e que justamente essa condição humana poderia conduzi-lo para esse distanciamento, pois, se há cultura, é porque há a possibilidade de adicionar, agregar, elementos na natureza. Se a preocupação de Rousseau está nesse nó entre natureza e cultura, cabe a pergunta: o que leva o ser humano a descaracterizar sua face ao longo do tempo?<sup>13</sup> Se, por um lado, o ser humano é capaz de se degradar, ele também é, por outro, capaz de se aprimorar. Ao enxergar isso, Rousseau quer investigar qual é a fonte que permite tanto uma coisa como a outra, para vislumbrar a possibilidade de um horizonte histórico mais próximo possível do natural. Isto é, o autor não pretende a volta ao estado de natureza, mas saber o que é o natural, já que na sua compreensão, a plenitude humana se dá quando está em harmonia com essa condição.

---

<sup>13</sup> Esse questionamento remete a uma dificuldade, na medida em que a ambivalência “ser humano bom” e o “ser humano degenerado” posta por Rousseau constitui uma dificuldade, pois se Rousseau reconhece que as mazelas são obras do próprio ser humano e ao mesmo tempo reconhece o ser humano como “bom” naturalmente, como explicar a degeneração? Ou como diz Starobinski (2011, p. 34): “como conciliar a afirmação: “o homem é naturalmente bom” e esta outra: “tudo degenera entre as mãos do homem?””. Segundo esse mesmo autor, “o mal se produz pela história e pela sociedade, sem alterar a essência do indivíduo. A culpa da sociedade não é a culpa do homem essencial, mas a do homem em relação. [...] o mal é exterior e é a paixão pelo exterior: se o homem se entrega inteiro à sedução dos bens externos, será inteiramente submetido ao império do mal. Mas recolher-se em si será para ele, em qualquer tempo, o recurso da salvação” (p. 34-35). Apoiando-nos nessa interpretação de Starobinski reafirma-se a importância da formação humana no processo de renaturação do ser humano e, ao mesmo tempo, como abordaremos no próximo capítulo, a formação humana centrar-se-á no ser humano em relação, buscando assegurar a autenticidade e evitar os vícios oriundos dessa relação inflamada pelo amor-próprio.

Na primeira parte do *Segundo Discurso* encontramos o retrato do ser humano natural. Na condição física não há diferenças entre ser humano e animal: ambos são movidos pelo instinto de sobrevivência e conservação da espécie. Na condição metafísica é que começam surgir as diferenças, resultado das influências do ambiente e do contexto. É nessa condição que surgem os conceitos de perfectibilidade e liberdade. Não aparecem por acaso, mas justamente para diferenciar o ser humano dos outros animais e, ao mesmo tempo, para frisar que a transformação do ser humano se dá pela sua própria condição perfectível e livre, rompendo com a compreensão de ser humano defendida pelo Antigo Regime. Dizer que o ser humano é perfectível significa romper com a ideia de ser humano perfeito, pois sempre há algo a construir. Ao mesmo tempo, o ser humano não é só determinado pela natureza, ele também é capaz de interferir e transformar a natureza e, por isso, é um ser que produz cultura.

A liberdade do ser humano se dá no plano metafísico-moral e não somente no plano físico, como no caso dos animais. Ou seja, ela se relaciona com a capacidade de escolha, isto é, de se autoconduzir, sem permanecer tutelado e limitado à esfera da conservação. Assim escreve Rousseau:

Vejo em todo animal somente uma máquina engenhosa, a quem a natureza deu sentidos para funcionar sozinha e para garantir-se, até certo ponto, contra tudo quanto tende a destruí-la ou a desarranjá-la. Percebo precisamente as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que a natureza faz tudo sozinha nas operações do animal, ao passo que o homem concorre para as suas na qualidade de agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto e o outro, por um ato de liberdade (OC I; 1999, p. 172).

A liberdade humana permite ao ser humano participar das ações da natureza rompendo com a carga instintiva, enquanto o animal está preso à casualidade da natureza. Há um exemplo dado por Rousseau muito ilustrativo para compreendermos isso e relacionarmos com a questão pedagógica. É o exemplo da pomba diante de uma bacia cheia de carne. Por mais que esteja com fome e não há mais nada para comer, ela não come a carne, pois ela não consegue romper com a regra prescrita pela natureza. O ser humano, além de romper a regra, poderá inclusive com essa transgressão provocar a sua própria degradação. Porque “o espírito deprava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza cala” (idem, p. 173). Logo, para que o ser humano aja enquanto sujeito livre, também precisa romper com a escravidão que ele próprio cria para si no tocante à moralidade. Dado que essa escravidão advém do seu ingresso na

sociabilidade, inflamado pelo caráter do amor-próprio, ele precisa formar-se para a liberdade, isto é, enfrentar os vícios e as paixões destrutivas. Neste sentido, a formação humana, o *fazer-se humano* exige muito mais que preceitos, exige formação ética.

Transcrevemos abaixo outro trecho no qual Rousseau antecipa, já no *Segundo Discurso*, a necessidade de formação moral diferenciada para o jovem adolescente, com o intuito de conduzi-lo à ação virtuosa ou ao horizonte utópico do *Contrato Social*, levando em consideração a compreensão de ser humano livre. Assim afirma ele:

A natureza manda em todos os animais, e o bicho obedece. O homem sente a mesma impressão, mas se reconhece livre para aquiescer ou para resistir, sendo sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física explica de certa maneira o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias; mas, na faculdade de querer, ou melhor, de escolher, e no sentimento dessa faculdade só se encontram atos puramente espirituais, dos quais nada se explica pelas leis da mecânica (OC I; 1999, p. 173).

Ser agente livre é uma das qualidades distintivas do ser humano em relação aos animais. A outra qualidade é a perfectibilidade. Liberdade e perfectibilidade são duas características que se complementam e dificilmente uma existiria sem a outra. Não há um ser livre e não-perfectível ou ao contrário. O ser humano é perfectível e livre, uma é condição para a outra. Rousseau assim descreve a perfectibilidade, enquanto qualidade específica que distingue o ser humano do animal:

[...]a faculdade de aperfeiçoar-se; faculdade essa que, com a ajuda das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras, e reside, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; ao passo que um animal é, ao cabo de alguns meses, o que será por toda a sua vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro ano desses mil anos. Por que somente o ser humano é sujeito a tornar-se imbecil? (OC I; 1999, p. 173).

O conceito de perfectibilidade é, na nossa hipótese, o que permite a educabilidade do ser humano. Importante observar que a perfectibilidade é a condição que permite a formação humana e não o objeto dela, dado o seu caráter de plasticidade e abertura. Retornaremos mais adiante a essa questão.

Por ora, gostaríamos de destacar alguns elementos da citação acima. O primeiro elemento a ser destacado é: a perfectibilidade enquanto capacidade de aperfeiçoar-se. De acordo com Salinas Fortes (1989, p. 30), ao romper com a fixidez da espécie e do indivíduo no reino animal, a condição humana apresenta-se com capacidade de variação, isto é, capacidade de adquirir conhecimentos e aprimorar seu equipamento básico. Segundo o autor, a linguagem é um exemplo oriundo dessa capacidade de aperfeiçoar-se. “O homem é um ser peculiar que pode não apenas aquiescer ou não às prescrições da natureza, mas, além disso, pode-se autocriar, construir para si mesmo uma segunda natureza, distante da primeira. [...] rompendo com a tutela da natureza” (idem, *ibidem*). Essa interpretação é nuclear para pensarmos o papel da educação, uma vez que o ser humano é capaz de *autocriar-se*, esse segundo nascimento pode torná-lo imbecil ou não, pode degradar a sua espécie abaixo do animal ou, então, elevá-la à ação virtuosa.

Mas o que o fará degradar-se ou elevar-se? Encontramos essa resposta na própria citação: as circunstâncias. E, com isso, chamamos a atenção para o segundo elemento do trecho citado: “com ajuda das circunstâncias desenvolve todas as outras”, isto é, a capacidade do ser humano de se aperfeiçoar pressupõe o outro, a interação, seja com o cosmos ou com a sociabilidade. O fato é que na solidão o ser humano não se aperfeiçoa, não se constrói. A experiência educativa não acontece em atos solipsistas, como na compreensão cartesiana, mas pressupõe e requer a presença do outro, o qual interpela e impulsiona para a ação. Para Starobinski (2011, p. 378), a perfectibilidade é uma potência latente, a qual manifestará seus efeitos somente com a ajuda das circunstâncias, “quando o obstáculo e a adversidade obrigam os homens, para sobreviver, a mostrar todas as suas forças e todas as suas faculdades”. Para o autor, a evolução da humanidade foi possível pela condição perfectível do ser humano. Goldschmidt (1983, p. 57) diz que “o ambiente social, onde as ciências e os costumes se encontram e se contaminam, é também um meio termo entre a origem e a queda”. Essa interpretação de Goldschmidt permite-nos avançar na nossa hipótese da centralidade da educação no processo de desnaturalização do ser humano. Em outras palavras, a educação permitirá, mesmo vivendo em sociabilidade, que o ser humano se aproxime de sua autenticidade originária, evitando a inautenticidade presente na sociabilidade, oriunda do caráter destrutivo do amor-próprio, como veremos adiante.

Quando Rousseau fala de circunstâncias não se refere somente a causas externas às quais o ser humano foi submetido passivamente, mas de contextos, como afirmado por Starobinski, que forçaram o ser humano a se construir. Essa observação faz-se importante, pois

a partir desse conceito de perfectibilidade, a formação do ser humano é entendida como interação entre *interior-exterior*, não subjugando um ao outro e nem dando primazia a um ou outro. Neste sentido, a origem da desigualdade social entre os humanos está nessa relação e não fora dela. O objeto de preocupação da formação moral do indivíduo encontra-se nessa relação e, por isso, a formação moral é entendida como formação do gosto, ou seja, como dimensão política do agir humano.

O terceiro aspecto da perfectibilidade, presente nesta citação, é o fato de ser considerada como uma faculdade que possui a força de desenvolver as outras faculdades<sup>14</sup>. Dalbosco (2016a, p.117-118) chama atenção para o fato de que, ao caracterizar a perfectibilidade como faculdade, Rousseau não a está reduzindo somente ao emprego com fundo psicologista, presente no séc. XVIII, pois a “compreende como poder ou força e, no caso específico da *perfectibilité*, como mostra a passagem acima, como uma força originária da qual emergem todas as outras forças, incluindo nelas o próprio entendimento.” Mas também não está conectado da compreensão psicologista de “faculdades” que a compreende como “disposições psíquicas que residem na mente independente dos fatos que representam” (idem).

O quarto e último aspecto que gostaríamos de chamar atenção é para a circunstância da perfectibilidade residir tanto na espécie como no indivíduo. Na biologia tradicional espécie é entendida como um tipo “biológico bem definido por características hereditárias e subordinada a outro tipo mais amplo (*gênero*)” (ABBAGNANO, 2007, p. 352). Por mais que contemporaneamente esse conceito de espécie seja revisado, Rousseau ainda se encontra na compreensão tradicional de espécie sendo que é nuclear nessa discussão o fato de que o ser humano, independente da pluralidade e diversidade que se apresenta (mulher, homem, branco, negro, índio, transexual...), pertence à mesma espécie. A perfectibilidade não é algo que se adquire, ela é inerente à condição humana e é o que lhe confere a possibilidade de mudança, transformação, seja para a elevação ou degeneração, a depender de uma série de fatores complexos. Com isso, chamamos a atenção para a “universalização” do conceito de perfectibilidade. Isto é, ele não se restringe a esse ou aquele grupo social e muito menos encontra-se hierarquizado entre os indivíduos; ou seja, todos os seres humanos são perfectíveis. Para Dalbosco (2016a, p.118), “a universalização dessa faculdade torna-se crucial para a crítica

---

<sup>14</sup> Adli (2006-2007), em interpretação acerca da compreensão da perfectibilidade em Rousseau, dedica-se à discussão sobre o que significa entender a perfectibilidade como a faculdade das faculdades. Reconstruindo argumentos que buscam discutir sobre a anterioridade, ou não, desta em relação às demais faculdades e questionando se a perfectibilidade seria uma *metafaculdade*. Interessa-nos seguir com a interpretação de que a perfectibilidade é uma característica distintiva do ser humano e de que ela é a força impulsionadora das demais. Para acompanhar a reconstrução dos argumentos da referida autora sugerimos a leitura do capítulo 3 (2006-2007, p. 102-109).

social do pensador genebrino, pois lhe permite assinalar que a desigualdade social não é algo originário, como se fosse obra da natureza, mas da sociedade corrompida”. Esse aspecto da perfectibilidade não permite identificar, em termos de faculdades, uma diferença entendida como diferindo entre os seres humanos. Permite, pelo contrário, justificar a noção de pluralidade humana, “por ser inerente à condição humana” e por assinalar a plasticidade dessa condição (DALBOSCO, 2016a, p. 118).

Esta característica da perfectibilidade permite-nos incluir na formação moral a mulher, criticando o próprio autor por ter reduzido esse processo somente ao homem e mostrando, que a não inclusão da mulher na formação moral e, por conseguinte, tê-la excluída de uma cidadania efetiva, representa uma ruptura lógica na sua argumentação, como desenvolvemos em outro lugar (PERUZZO, 2012). Não é nosso objetivo discorrer sobre os argumentos que sustentam tal hipótese nesse momento, mas queremos, a partir dessa caracterização da perfectibilidade, considerar homem e mulher sujeitos de um mesmo projeto pedagógico que vise à capacidade de governar a si próprio. Melhor dizendo, esta nossa pesquisa considera um único processo pedagógico para homens e mulheres, ampliando assim a formação moral descrita por Rousseau no Livro IV à Sofia, e fizemos isso, a partir da noção de perfectibilidade. Sendo assim, essa compreensão alarga a noção de formação humana, uma vez que inclui a pluralidade e a diversidade, sendo a condição humana aberta e indeterminada, podendo se desenvolver nas mais diferentes direções, independente de gênero ou classe social.

A condição humana perfectível torna o ser humano apto a aprender pelas experiências, as quais poderão conduzi-lo tanto para o vício como para a virtude. Mas é importante ressaltar, como afirma Dalbosco (2016a, p. 57), que a perfectibilidade representa um ganho cognitivo imenso, no sentido que permite o ser humano transformar o meio ambiente, o qual vem ao seu encontro de forma indeterminada e aberta. Dado isso, gostaríamos de retomar nossa menção anterior à perfectibilidade como condição da educabilidade e não objeto da educação. Isso porque a perfectibilidade em si não é boa e nem má (STAROBINSKI, 2011), mas é uma forma do sujeito construir-se diante do contexto. Porém, se a perfectibilidade é o que permite a educação, resta-nos saber por que a necessidade da educação entendida como formação humana. Por que há necessidade dessa intervenção no fazer-se humano? Ou poderíamos reconstruir essa pergunta pelo questionamento do próprio genebrino: o que leva o sujeito a tornar-se imbecil ou, então, a encontrar-se em um estágio abaixo do próprio animal?

No cerne dessa discussão estão as paixões humanas. O ser humano é um ser constituído por paixões: “nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação” (OC IV; 1999a,

p. 273). Elas são a força motriz do ser humano. Esse é um ponto sempre muito difícil de abordar no pensamento do autor, pois, além da complexidade que o envolve, também é central para sua teoria pedagógica e a explicação da origem das desigualdades sociais entre os humanos. Para ele, há duas paixões muito diferentes que tensionam a condição humana: o amor de si e o amor-próprio e, segundo ele, o tensionamento dessas paixões está na passagem do ser humano natural para o social. O Amor-de-si está voltado para a autoconservação, localizado no nível pré-social e pré-moral. O Amor-próprio constitui-se com a socialização e tem um caráter ambíguo, sendo que ao mesmo tempo em que é constitutivo, também é destrutivo. O que move o ser humano são as paixões, em especial, o amor-próprio; o laço da sociabilidade se dá a partir do amor-próprio (DALBOSCO, 2016a).

A pergunta que poderíamos fazer é: são essas paixões naturais? Há como evitá-las ou anulá-las? Como elas podem conduzir o ser humano tanto para a ação virtuosa quanto para a ação intemperante? Esse é um terreno arenoso e difícil de tratar no pensamento de Rousseau, devido ao conteúdo mesmo e às diversas interpretações. Ancoramos nossa reflexão na linha interpretativa de Dalbosco (2016a), para quem o amor-próprio não se reduz somente ao caráter destrutivo, mas carrega em si potencialidade construtiva, como detalharemos a seguir.

O amor-de-si é a paixão presente no estágio de pura natureza, no qual o ser humano não estabelece relações com seus semelhantes. Não há qualquer tipo de sociabilidade e, portanto, é ausente de moral. Volta-se unicamente para a sua autoconservação, ao mesmo tempo em que não agrega nada enquanto ser perfectível. É um ser estático. Transforma-se em amor-próprio no momento em que o ser humano *lança o olhar* sobre o seu semelhante e, conseqüentemente, compara-se com os demais. Há um trecho no *Emílio* que é ilustrativo deste momento, no qual, embora trate do ingresso do aluno fictício Emílio na ordem moral, serve como analogia da passagem do estado natural para o estado social. Segundo Rousseau:

tendo Emílio até o presente olhado apenas para si mesmo, o primeiro olhar que lança a seus semelhantes leva-o a comparar-se a eles, e o primeiro sentimento que excita nele esta comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem (OC IV; 1999a, p. 309).

Mas, essas paixões nascentes serão todas destrutivas? Será preciso evitar a sociabilidade? Rousseau dirá que para “saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e doces ou cruéis e maléficas [...] é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu

em meio aos homens, e que tipos de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar” (idem, *ibidem*).

Ora, é justamente neste contexto que se destaca a importância do processo formativo, entendido nos termos da *instructio* grega, ou seja, da educabilidade do amor-próprio. Para vencer o caráter destrutivo, o ser humano precisa educá-lo e, para isso, precisará entender seu lugar no mundo, reconhecendo-se e sentindo-se reconhecido neste. Sobre este ponto, voltaremos mais adiante.

É o comparar-se com o outro que desperta no ser humano o desejo de ser superior, ser diferente. Olhar para o outro também significa ser visto pelo outro e, portanto, ser reconhecido como alguém, não simplesmente como *um alguém qualquer*, mas como um *superior ao outro*. É a busca constante por estima pública que desperta ódio, inveja, desejos e outras paixões irascíveis e odientas. Rousseau afirma que o ser humano é mau por “ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião” (idem, p. 275). Mas, como mencionamos acima, o amor-próprio é constituído pela sua dualidade, de um lado, apresenta-se na forma destrutiva e, de outro, quando bem conduzido, torna-se força construtiva. Mas, para isso, o ser humano precisa entender seu lugar no mundo que é alcançado por uma formação adequada do gosto. Sobre este tema voltaremos no próximo capítulo.

Segundo Dalbosco (2016a), o interprete americano Frederick Neuhouser concebe o amor-próprio, de um lado, como fonte do mal e, de outro, como antídoto contra a maldade da qual ele próprio é culpado: “Neuhouser extrai a tese de que o amor-próprio consiste na aspiração humana por reconhecimento e, na verdade, em um duplo sentido: primeiro, porque representa a necessidade inerente à ação humana de se comparar com os outros e, segundo, porque depende permanentemente da opinião e da estima do outro” (DALBOSCO, 2016a, p. 91). De acordo com essa interpretação, o amor-próprio apresenta duas vertentes, uma que se caracteriza pelos sentimentos de vaidade e arrogância e, a outra, pelo sentimento de humanidade que embasa os relacionamentos humanos e sociais, os quais dependem, para sua realização, da ação virtuosa. A primeira direção pode ser tida como a origem da maldade, acentuando o aspecto destrutivo da sociabilidade humana; já a segunda depende da ação virtuosa, na qual a própria virtude identifica-se com o amor à justiça e à bondade humana.

Consoante ao entendimento de Dalbosco, diante das duas vertentes do amor-próprio, uma forma para enfrentar os perigos que são inerentes à condição humana é a teoria da

educabilidade do amor-próprio<sup>15</sup>. Essa por sua vez, pressupõe a formação da vontade. Nas palavras do autor:

[...] Rousseau estava certo de que a vontade humana não se explica por si mesma e nem deveria ser tomada como um conceito “abstrato”. No entanto, como não é absolutamente boa e como é a força movente do amor-próprio, então ela precisa ser formada virtuosamente para que possa impulsionar as forças construtivas do amor-próprio (DALBOSCO, 2014c, p. 801).

Dalbosco, ao interpretar acertadamente a importância da formação da vontade, coloca o projeto pedagógico rousseauiano no centro da sua teoria, trazendo à tona o tema da vulnerabilidade humana e, também, da responsabilidade ética dos formadores com as gerações vindouras. A formação humana ocorre na história e na cultura e não fora delas. O ambiente, as experiências e as relações são aspectos centrais na formação do ser humano. Logo, talvez de maneira otimista demais, Rousseau acredita que é por meio da educação que se pode evitar o negativo do amor-próprio, fazendo prevalecer o seu lado construtivo.

É possível depreender dessa citação o argumento que justifica porque a educabilidade do amor-próprio depende da formação da vontade. A vontade torna-se a *força movente* do amor-próprio, porque o amor-próprio não pode agir por si mesmo, precisando, assim, de outro impulso. Dalbosco (2014c, p. 809) expõe que quando dirigida “construtivamente essa força torna-se virtude. Deste modo, a virtude seria nada mais do que o impulso ético da vontade que faz o amor-próprio canalizar suas forças (paixões) numa direção construtiva”. Quando o amor-próprio é movido pelo amor à justiça, prevalece seu lado construtivo ou positivo, em detrimento do seu lado negativo. A formação da vontade dependerá da educação moral ou do gosto. É nesta perspectiva que a educação moral precisa ser entendida para cumprir seu objetivo.

Neste capítulo, dando um salto histórico dos dois primeiros séculos de nossa era para o século XVIII, investigamos como o pensador francês Jean-Jacques Rousseau esboça seu projeto educativo com base no vínculo estreito entre condição humana e formação humana. Este

---

<sup>15</sup> Dalbosco (2016a, p. 75 -107) em seu ensaio intitulado *Busca por reconhecimento e educabilidade do amor-próprio*, parte do pressuposto de que, ao investigar sobre os fundamentos da sociabilidade humana e criticar a corrupção do estado social, Rousseau estaria esboçando uma teoria do reconhecimento, colocando em sua base o conceito do amor-próprio. Disto resulta o problema investigado pelo autor: “Se o *amour propre* é a fonte de socialização humana e se possui esse caráter ambíguo, tornando-se também a fonte do mal humano, como pode ser a âncora da teoria do reconhecimento esboçado por Rousseau?” (p. 77) Após reconstruir argumentativamente a necessidade de estima pública e como essa resulta na ambiguidade do amor-próprio, destacando o seu caráter construtivo, Dalbosco disserta sobre a importância “de que ele seja formado pela ótica educacional”. E nesta, argumenta então sobre a possibilidade da educabilidade do amor-próprio e, em que medida, tal teoria se justifica.

primado antropológico deixa-se evidenciar em seu pensamento na medida que condiciona o problema da educabilidade humana à pergunta filosófica clássica sobre “quem é o ser humano”? O enorme esforço que faz para pensar esta pergunta o conduz para duas descobertas originais que se complementam reciprocamente: para a perfectibilidade e para a ambiguidade do amor-próprio. A justificação filosófica da perfectibilidade conduz à ruptura com o “resto metafísico” subjacente à teoria da natureza humana, jogando o ser humano no plano da historicidade. Como força das forças ou como capacidade das capacidades humanas, a perfectibilidade abre o horizonte da liberdade, tornando o destino humano um espaço aberto, sujeito à própria criatividade humana. Do ponto de vista pedagógico, é a perfectibilidade, como capacidade infinita de aperfeiçoamento, que torna possível a educabilidade humana. Ou seja, para Rousseau, nos tornamos sedentos de saber e de aprender porque temos esta capacidade ou esta disposição humana de se aperfeiçoar. Como perfectibilidade e educabilidade se entrelaçam com a própria historicidade humana, tanto saber como aprender permanecem abertos, não sendo definidos por qualquer autoridade externa, mas sim pelo agir humano em sociedade.

No que se refere ao amor-próprio, baseando-nos na interpretação de Salinas Fortes e de Dalbosco, buscamos entendê-lo como traço constitutivo da condição humana, marcado pela ambiguidade. Como núcleo das paixões humanas, o amor-próprio, quando movido pela ambição desmesurada, pela cobiça e pela prepotência, torna-se a sede das paixões “odientas e irascíveis”. Neste sentido negativo, o amor-próprio torna-se força socializadora destrutiva, desunindo os seres humanos. De outra parte, quando movido pelos ideais de bondade e justiça, que Rousseau coloca com duas virtudes capitais do modelo republicano de iguais entre iguais, o amor-próprio torna-se fonte da socialização construtiva que, ao unir os seres humanos entre si, empurra-os para a perspectiva cooperativa e solidária. Sem o aspecto construtivo do amor-próprio não há sociabilidade cooperativa e como tal aspecto não é inato, precisa ser formado. Entende-se, então, a importância capital que Rousseau atribui à educabilidade do amor-próprio. No âmbito de seu projeto educacional desenvolvido no *Emílio* a partir da teoria do gosto rousseauiano, a formação moral descrita no Livro IV constitui-se em uma forma genuína de educabilidade do amor-próprio. Com este tema nos ocuparemos na sequência de nossa investigação.

Antes de prosseguirmos, colocamos em evidência novamente o sentido da formação humana como exercício de si em Sêneca e a formação humana sustentada por Rousseau tanto na noção de perfectibilidade como na ambiguidade do amor-próprio. Postulamos o laço estreito entre ambas na medida que Rousseau insere-se nitidamente no âmbito da transformação

promovida por Sêneca na noção de filosofia, compreendendo-a como ascese, ou seja, como exercício de si sobre si mesmo, que o sujeito faz para poder compreender a si mesmo e ao mundo circundante. Ora, nada mais familiar a Rousseau do que este movimento filosófico, uma vez que ele, ao tornar-se profundamente cético em relação ao pensamento na forma de sistema, joga a filosofia no mundo da vida. De outra parte, Rousseau dinamiza, inovando o exercício de si ao reinterpretá-lo como aperfeiçoamento humano ilimitado. Deste modo, pode-se dizer que a educabilidade do amor-próprio alicerçada na perfectibilidade humana é a versão iluminista moderna da *instructio* latina, cuja expressão clássica encontra-se nas *Cartas a Lucílio* de Sêneca.

### 3. PROJETO DE EDUCAÇÃO MORAL EM ROUSSEAU

*Emílio ou da Educação*, publicado em 1762, é a grande obra pedagógica de Rousseau. O livro provocou na época aplausos e condenações, sendo que sua impressão só pode ser possível depois de muitos movimentos e de insistência do autor. Em outro livro, denominado de *As confissões*, Rousseau descreve o enredo do contexto do escrito e da publicação do *Emílio*, referindo as repercussões depois da publicação: perseguição, ordem de prisão, necessidade de fuga e a queima de exemplares. Mesmo assim, para Rousseau:

a publicação daquele livro não produziu esplêndidos aplausos que receberam todos os meus trabalhos. Nenhuma outra obra teve tantos e tão grandes elogios particulares, nem tão pouca aprovação pública. O que me disseram e o que me escreveram as pessoas mais capazes de julgá-la confirmou que aquela era a melhor de minhas obras, bem como a mais importante (OC X; 2008, p. 516, grifo nosso).

Queremos, com esta citação, frisar a importância do *Emílio* na teoria rousseauiana retomando a compreensão de Dalbosco (2016a) de que o *Emílio* constituiu-se na força gravitacional do pensamento de Rousseau, ao redor da qual orbitam seus principais temas. Com isso, queremos reafirmar também a centralidade da obra no pensamento do autor, especialmente, para sua filosofia política. Como é conhecido, *Emílio* é um livro que trata especificamente da formação humana, não só no campo epistemológico, mas também moral e político. Por isso, seu escrito não deixa de ser também uma crítica radical ao contexto social-político de sua época e ao modelo educacional a ele correspondente, principalmente o modelo dos colégios jesuíticos.

Ao discorrer sobre a formação moral do aluno fictício e o papel do preceptor nessa condução, Rousseau faz um alerta sobre o papel da educação na vida do indivíduo, denunciando seu caráter ideológico, o qual poderá conduzir à emancipação ou a eterna dependência. Isto porque a educação, como instituição social, poderá estar atrelada ao modelo de sociedade que pretenda ratificar o contrato social injusto, já denunciado no *Segundo Discurso*. Talvez, o grande alvoroço provocado pela publicação da obra tenha sido porque *Emílio* coloca o processo formativo, institucionalizado ou não, no centro da discussão do horizonte utópico imaginado no *Contrato Social*, gerando conflitos a quem leva esta obra a sério, mesmo não concordando com ela. A formação humana está intimamente ligada à política, uma vez que pretende intervir

em vista da constituição ética do governo de si e dos outros. A política, por sua vez, também está relacionada à formação humana porque suas instituições sociais e seus costumes pretendem formar pessoas; o que difere de uma e outra é o fim a que se propõem.

Essas questões remontam ao questionamento levantado por Boto (2010, p. 209), a saber: “como deve ser lido *Emílio*?” Como um tratado de educação ou como um tratado político? Na argumentação da autora, há três vertentes: uma representada pela maioria dos intérpretes, que advoga a favor de *Emílio* como uma obra que traz à tona a necessidade da época de repensar seus métodos de ensino e a própria pedagogia. Outra, enunciada pela autora através da interpretação de Yves Vargas, é que *Emílio* seria uma obra eminentemente política, dado que propõe-se a construir uma nova sociedade no âmbito do desenvolvimento de um homem” (BOTO, 2010, p. 209). A terceira perspectiva entende que o objetivo do *Emílio* é moral e, com isso, tanto a pedagogia quanto o pensamento político são inspirados pela ética, pois “o objetivo do *Emílio* é precisamente o de formar o sábio” (BOTO, 2010, p. 209). Olhando para as três perspectivas de leitura apresentadas por Boto e considerando a hipótese da própria autora de que *Emílio* não é apenas um livro de educação dado que o centro da obra é o ser humano, nas suas diferentes fases de desenvolvimento, entendemos que os três pontos de vistas não são excludentes e muito menos antagônicos, mas sim complementares. Esse argumento pode ser reforçado, como vimos, pela compreensão de Dalbosco (2016a), quando considera que *Emílio* é a força gravitacional do pensamento de Rousseau em torno do qual giram seus principais temas. Neste sentido, tecemos a hipótese de que *Emílio* é um livro pedagógico, político e moral, sendo essa tríade a chave de leitura que seguiremos.

Ao considerarmos o ser humano como perfectível e livre, a formação humana assume centralidade em seu desenvolvimento, seja ele epistêmico, físico, moral ou político, como vimos no capítulo anterior. Segundo Rousseau “moldam-se as plantas pela cultura, e os seres humanos pela educação” (OC IV; 1999a, p. 8). Para entendermos essa expressão sem cairmos numa intervenção autoritária e determinista da educação na vida humana, o que nos afastaria da própria compreensão rousseauiana, precisamos pensar a educação metaforicamente como o processo de cultivo de uma planta. Seu cultivo é um processo complexo e aberto, com possibilidades de colheitas diversas. Isto é, a semente, para germinar, precisa do solo fértil, água, luz e outras variáveis a depender da espécie a ser cultivada. No entanto, esses são fatores que contribuem para sua germinação e não incidem no seu ‘biológico’; a depender da forma do cultivo, ter-se-á tipo específico de fruto daquela espécie. Por exemplo, sol em excesso poderá ocasionar frutos prematuros ou a chuva em excesso é capaz de comprometer a possibilidade de

frutos. Sendo assim, a cultura molda a planta, permitindo seu desabrochar em plenitude ou impedindo-o de crescer. Pois bem, pensamos metaforicamente isso no processo formativo do ser humano, tomando em conta sua condição perfectível. A educação é o cultivar, é o cuidado com o desenvolvimento do ser humano, ao mesmo tempo que viver é um processo formativo.

Como foi exposto no primeiro capítulo, o outro se constituía com indispensável na edificação da fortaleza interior, a fim de superar a *stultitia* e construir-se como sábio. Segundo Sêneca, por si só ninguém consegue deixar sua *stultitia*, sendo necessário que alguém estenda sua mão e o conduza. Em Rousseau, essa compreensão permanece no processo formativo, uma vez que o outro se torna central para a formação humana. O ser humano constitui-se na relação com o outro e, por isso, essa relação precisa ser bem conduzida, o mais próximo possível da natureza. Desse modo, o autor salienta:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas (OC IV, 1999a, p. 8)

A educação busca suprir tudo aquilo que falta ao ser humano ao nascer, logo não deve, como já escrevemos, reduzir-se somente a parte intelectual do ser humano, mas considerar a integralidade do ser humano, sua razão e emoção<sup>16</sup>. Rousseau, mesmo sendo considerado iluminista, avança no seu conceito de razão. Para o autor, não há dicotomia entre ‘razão’ e ‘sentimento’, mas ambas são constitutivas do agir racional. Ser racional, para Rousseau, segundo Dalbosco (2011a, p. 124), não se restringe “ao saber operar logicamente com os conceitos e muito menos ainda, ao agir procedimental baseado na relação meio-fim de tipo instrumental”. Mas, ao incluir ‘a voz do coração’ e os sentimentos constitutivos da psique humana nesse conceito ampliado de razão, significa poder emitir juízos sobre as ações humanas,

---

<sup>16</sup> Trataremos de forma mais cuidadosa esses conceitos no terceiro capítulo. Por ora, cabe esclarecer brevemente qual linha interpretativa seguiremos. Dalbosco (2011a, p. 113-128) reconstrói algumas perspectivas de interpretação do conceito de razão em Rousseau. Seguiremos, com ele, a linha interpretativa, denominada de dialética da razão. “A dialética da razão significa, neste sentido, o esforço incansável da razão reflexiva de ver as coisas, as relações e os acontecimentos em sua historicidade, considerando-os a partir de diferentes ângulos e posições e, sem absolutizar nenhum deles, buscar explicitar a possível afinidade e contrariedade que os constitui. Mas, a razão reflexiva pode alcançar tal condição somente na medida em que for capaz de fazer voltar-se sobre si mesma. [...] Ela põe-lhe a exigência de conceber o ser humano e suas ações de modo amplo, considerando seus sentimentos, suas paixões e seus afetos também como constitutivos de seu agir racional.”

de forma a buscar-se “permanentemente o vínculo da ação com a ideia de humanidade e de ordem cósmica” (idem, p. 124). A formação moral, como veremos a seguir, é a tentativa de conduzir o jovem a aprender a ‘ouvir a voz do coração’, que nada mais é que a “voz da consciência”; ouvi-la significa a capacidade de distanciar-se da inautenticidade oriunda do processo de sociabilidade inflamado pelo caráter destrutivo do amor-próprio, aproximando-se com isso da autenticidade humana.

Nascemos frágeis e vulneráveis e, por isso, precisamos do outro. O modo como este outro se relaciona conosco é dado pelo processo formativo, destacado por Rousseau, quando afirma que nossa educação se dá por três tipos de maestria: a natureza, os seres humanos e as coisas. Assim se expressa ele:

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos seres humanos; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (OC IV; 1999a, p. 8-9).

Essas maestrias não podem ser compreendidas como momentos lineares, pontuais e sucessivos, mas como um processo conflitivo de vida, aberto às surpresas, aos retrocessos, aos avanços, ao fazer-se humano. Ambas, como o próprio Rousseau menciona, diferem apenas em alguns aspectos, mas juntas objetivam a formação do ser humano e do cidadão virtuoso. Esse processo é contínuo e permanente, pois ele não se centra no ensino apenas de um ofício ou de uma técnica, mas no próprio fazer-se humano. A educação, pensada nesse formato, pretende enfrentar as mazelas humanas provindas da sociabilidade, buscando um processo de desnaturação do ser humano. Desnaturação não significa o abandono por inteiro da condição humana natural, mas, paradoxalmente, viver o mais próximo possível da natureza, mesmo estando em sociedade.

O modelo pedagógico proposto por Rousseau vai na contramão daquele existente em sua época, por vários motivos. O primeiro, como já mencionado, por compreender a educação de forma ampliada; o segundo, pela compreensão antropológica de ser humano, introduz um desenvolvimento por fases do ser humano, principalmente por reconhecer a criança como infante. Neste sentido, no processo pedagógico perpassa a ideia nuclear de desenvolvimento “faseado” que permita o desabrochar natural de cada indivíduo. Por esse motivo, estrutura

*Emílio* em cinco grandes livros, sendo que cada livro refere-se a uma fase do desenvolvimento do ser humano, de acordo com o desenvolvimento sensitivo, cognitivo e moral.

Dalbosco, na coletânea organizada com o título *Filosofia e Educação no Emílio de Jean-Jacques Rousseau: o papel do educador como governador*, apresenta uma síntese desse processo de desenvolvimento que transcrevemos literalmente por entender que está bem alinhada com nosso objetivo. Assim resume o autor:

A primeira fase, Rousseau denomina infância, desdobrando-a em primeira e segunda infância. A primeira infância é concebida como idade da necessidade, compreendendo o período que se inicia com o nascimento e se estende até os dois anos de idade. A segunda infância é denominada da natureza e abarca o período entre os dois e os doze anos, sendo tratada no segundo livro. Entre a infância e a juventude Rousseau introduz uma fase intermediária que abarca o período dos doze aos quinze anos, e a define como idade da força, tratando-a no terceiro livro. A terceira fase é a juventude, a qual abrange a idade dos quinze aos vinte anos e na qual afloram as paixões e a razão. Por fim, apresenta a idade adulta considerando-a como idade da sabedoria, atribuindo-lhe o período dos vinte aos vinte e cinco anos de idade. Enquanto trata da juventude no quarto livro do *Emile*, reserva o último para abordar a fase adulta (DALBOSCO, 2011, p. 30-31).

Além de considerar a educação como processo, também esboça duas dimensões de seu projeto pedagógico: a natural e a social. Essas duas dimensões abarcam diferentes fases do desenvolvimento. Primeiramente, o ser humano deve ser formado para ser homem (educação natural – primeira e segunda infância), posteriormente, formado para ser cidadão (educação social – ingresso na vida adulta). No entanto, uma dimensão não se sobrepõe à outra e muito menos a exclui, pois ambas se complementam reciprocamente.

A educação natural<sup>17</sup>, também denominada por Rousseau de educação negativa, que vai até o final da segunda infância, é uma educação voltada para o refinamento dos sentidos e o fortalecimento do corpo. O projeto de educação natural movimenta-se ainda na tensão entre amor-de-si e amor-próprio, originada no próprio amor por si mesmo que caracteriza todo o ser humano. O problema pedagógico desta tensão entre amor-de-si e amor-próprio consiste no domínio do amor-próprio (constituído pelos sentimentos de raiva e ódio) que impulsiona o ser humano a viver socialmente e a conquistar sua moralidade dominando suas paixões e afastando-

---

<sup>17</sup> Para aprofundamento específico do que consiste a educação natural em Rousseau ver DALBOSCO, C. A. *Educação Natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do Adulto*. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 109-191. Baseando-se principalmente no estudo de Schäfer (2002), o autor compreende a educação natural como um processo por meio do qual o educador abre a possibilidade à criança para buscar a identidade de si mesma em cada etapa de seu desenvolvimento.

se dos vícios. Na infância predomina o amor-de-si e a tarefa da educação natural é manter a criança distante do sentimento de amor-próprio destrutivo, preservando-a da artificialidade e do vício. Concebe-se como educação negativa porque se propõe a preservar do erro e do vício e não a ensinar a virtude, a verdade, como na educação social. Contudo, há um sentido positivo inerente ao caráter negativo da educação, pois proteger a criança do vício significa também prepará-la para tornar-se virtuosa.

A dimensão social tratará do ingresso do aprendente na ordem moral. Neste estágio, o sujeito não se conhece mais apenas pelo seu físico (educação natural) ou pelas relações com as coisas, mas sim pela sua condição moral e pela relação com os outros. Essa nova fase, objeto de nosso estudo, requererá exigências específicas tanto do mestre quanto do discípulo. Pois, este passará por transformações profundas enquanto ser humano. As paixões invadirão o seu ser e o seu olhar para o outro não será mais o mesmo. Surgirá o sentimento de comparação e tantos outros que precisam ser bem guiados, a fim de que impere o lado construtivo e não o destrutivo do amor-próprio. É com o início das relações sociais que o sujeito defronta-se com os problemas morais, como, por exemplo, o bem versus o mal. Para Cenci (2011, p. 164), “preparar o educando para viver em sociedade é uma das tarefas indispensáveis da educação nessa fase”. Portanto, a educação social assume uma dimensão positiva da educação. Emílio deve aprender sobre virtude e verdade.

Dado que nossa hipótese de fundo apresenta a educação moral enraizada na concepção de gosto em Rousseau, constituindo-se o gosto ao mesmo tempo como fundamento e direcionamento da formação formal, cabe-nos agora, depois de ter problematizado brevemente a compreensão de educação, investigar o sentido da educação moral. Este vínculo é importante para compreendermos, no próximo capítulo, a transformação operada por Rousseau da *instructio* de Sêneca para a educação do gosto, sustentada argumentativamente, como expusemos anteriormente, no vínculo entre perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio.

### **3.1. Educação moral**

Ao tomarmos a leitura do Livro IV do *Emílio* com mais cuidado, observaremos que Rousseau parte do pressuposto de que a condição do ser humano o conduz para o seu próprio governo; mesmo que o ser humano tente ludibriar essa condição, a natureza o força para tal. A

adolescência é o momento de transição. É momento em que despertam as paixões e, neste contexto, o movimento do olhar se estende para os seus semelhantes, fazendo aflorar sentimentos que até então não haviam sido experimentados. É o momento de ruptura com a fase da dependência (infância), na qual outro ser humano fazia escolhas e direcionava as ações. A adolescência é, deste modo, o momento propedêutico para a fase adulta, fase na qual o sujeito passa a ser senhor de si, ou seja, na qual o ser humano torna-se capaz de dar a lei a si mesmo. Esse processo não é simples ou de menor importância, pois, na visão do genebrino, ele será determinante para a formação do ser humano, nascendo dele vícios ou virtudes.

A preocupação de Rousseau nessa fase está centrada no problema do governo de si e no governo dos outros, problema que encontra eco na tradição filosófica, principalmente no *Alcebiades* de Platão. Como poderá o sujeito governar os outros se não conseguir governar a si mesmo? Ou, então, como não se tornar um tirano de si próprio e, por conseguinte, dos outros? Diante da complexidade da vida em sociedade, como o sujeito pode estar preparado para enfrentar as mais diversas situações e escolher livremente suas atitudes de maneira correta?

Nesse contexto, é exposto o problema da adolescência, fase na qual o ser humano vive uma transição turbulenta e complexa, pois ainda não está preparado para governar-se, ao mesmo tempo não é mais o momento de ser totalmente governado. Rousseau descreve a adolescência do seguinte modo:

como o mugido do mar precede de longe a tempestade, essa tempestuosa revolução é anunciada pelo murmúrio das paixões nascentes; uma fermentação muda anuncia a aproximação do perigo. Uma mudança no humor, arroubos frequentes, uma contínua agitação de espírito tornam a criança quase indisciplinável. Torna-se surda à voz que a fazia ficar dócil; é um leão em sua febre; desconhece seu guia, já não quer ser governada (OC IV; 1999a, p. 272).

Por fazer parte do processo de desenvolvimento, o ser humano precisa ser nesta fase considerado e acolhido e não reprimido ou sufocado. Metaforicamente falando, é como o ciclo biológico da borboleta, antes de ser borboleta ela é lagarta e só se transforma caso submeta-a ao casulo. O casulo é, nesse caso, o período da adolescência e, por isso, Rousseau percebe a centralidade desta fase para a formação do jovem, considerando a adolescência como “segundo nascimento”. Assim, expõe:

É o segundo nascimento de que falei; é aqui que o ser humano nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio. Até agora nossas preocupações foram brinquedos de crianças; só agora assumem uma verdadeira importância. Esta época em que terminam as educações comuns é propriamente aquela em que a nossa deve começar (OC IV; 1999a, p. 272-273).

Nascer verdadeiramente para a vida é ser capaz de dar ordem a si mesmo, sem tornar-se tirano de si e dos outros. É adentrar na ordem moral. A relação passa a ser estabelecida com o outro, não mais na relação infante-adulto, mas de igual para igual. Neste sentido, segundo Rousseau, o modelo centrado apenas no intelecto, como ocorria na época, era insuficiente. Outro modelo formativo precisava ser iniciado para formar cidadãos virtuosos. É esse outro modelo que o genebrino se desafia a pensar e esquematizar no Livro IV do *Emílio*. Essa forma distinta será descrita em dois momentos, segundo nossa interpretação. O primeiro intitulado de “o movimento de olhar para si” e, o segundo, “o movimento de olhar para seu semelhante”. Esses dois movimentos constituem-se em processos e, portanto, não são lineares, hierárquicos ou excludentes, mas complexos e dialógicos. Vejamos, a seguir, o que se pode entender por cada um deles.

O primeiro movimento, *o de olhar para si*, é aquele que entende o ser humano como livre e perfectível, movido por paixões. É compreender-se no mundo como sujeito historicamente construído. Nesse estágio, o ser humano precisa se perceber como ser bom (sentimento de piedade), livre (capaz de tomar suas próprias decisões), perfectível (construir-se como sujeito) e movido por paixões (amor-de-si e amor-próprio). Também é o exercício de superação da fase individualista, percebendo-se como ser vulnerável e sociável. A fase individualista, centrada em si mesmo, é superada pelo sentimento de piedade, o qual diz respeito ao “primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a ordem da natureza.” A piedade é o sentimento que transporta o ser humano para fora de si, reconhecendo que há outros seres semelhantes a ele, apesar de diversos e plurais. Para Rousseau, o sentimento de piedade “foi dado ao ser humano para amenizar, em certas circunstâncias, a ferocidade do seu amor-próprio ou o desejo de se conservar antes do nascimento desse amor, tempera o ardor que ele tem por seu bem-estar com uma repugnância em ver sofrer seu semelhante” (OC I; 1999, p. 189). Considerada por ele como a única virtude natural, a piedade é o sentimento que modera o caráter odioso do amor-próprio e sensibiliza diante do sofrimento do outro e impele a agir.

Na adolescência, para nutrir e exercitar esse sentimento, far-se-á necessário o uso da imaginação, sem a qual, na compreensão de Rousseau, ninguém se torna sensível. Em suas palavras:

Aos dezesseis anos o adolescente sabe o que é sofrer, pois ele próprio sofreu. No entanto, mal sabe que outros seres também sofrem; vê-lo sem o sentir não é sabe-lo e, como já disse cem vezes, não imaginando o que sentem os outros, a criança só conhece os seus males; quando, porém, o primeiro desenvolvimento dos sentidos acende nela o fogo da imaginação, começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas queixas e a sofrer com as suas dores. É então que o triste quadro da humanidade sofredora deve trazer ao seu coração a primeira compaixão que jamais tenha experimentado (OC IV; 1999a, p. 288).

No entanto, se a imaginação é capaz de fazer o ser humano colocar-se no lugar do outro e se compadecer com ele, potencializando o caráter construtivo do amor-próprio, poderá conduzir o ser humano para outra direção, pois nessa fase será a imaginação que despertará os sentidos (OC IV; 1999a, p. 277-278). A imaginação assume dupla perspectiva: permite o distanciamento de si, gerando o que Sêneca entendia como conversão a si, como uma das práticas do cuidado de si, transformando-se em ação virtuosa; a imaginação também pode conduzir à fuga total de si e do mundo, produzindo ações antiéticas. Esse é o risco quando a imaginação é derivada das paixões destrutivas.

Neste sentido, o tema da imaginação é central para a formação moral. Pois, segundo Rousseau, “a fonte de todas as paixões é a sensibilidade, a imaginação determina sua inclinação. [...] São os erros da imaginação que transformam em vícios as paixões de todos os seres limitados [...]” (OC IV; 1999a, p. 284). Por outro lado, Rousseau também entende que é a imaginação que transporta para fora de si o ser humano (idem, p. 289) e, por isso, ela precisa ser direcionada às paixões ternas e afetuosas, relacionando-se intimamente com o sentimento de piedade. A imaginação conduzida pelo sentimento de piedade provoca o nascimento da ideia de humanidade no ser humano. Ora, justamente por isso que ela precisa ser tratada com cuidado na adolescência e juventude, os dois momentos em que surge e ganha forma na vida humana.

Nesse movimento do *olhar para si* é importante, como já mencionamos, compreender a condição humana e o que a aproxima do natural, para ter condições de discernir o que é socialmente construído em relação aos seres humanos. É importante o jovem saber que “naturalmente os seres humanos não são nem reis, nem nobres, nem cortesãos, nem ricos; todos nasceram nus e pobres, todos sujeitos às misérias da vida, às tristezas, aos males, às necessidades, às dores de toda espécie; enfim, todos são condenados à morte” (OC IV; 1999a, p. 288). Isso parece ser tão óbvio, mas para a formação é imprescindível ter essa compreensão, evitando que o jovem não se deixe conduzir pela sedução do “parecer”, esquecendo-se do “ser”. O jovem precisa ser provocado a olhar eticamente para si, enquanto ser humano, e reconhecer-se em sua vulnerabilidade e fragilidade de humano, para que consiga ver qual é o ser humano

social que está escondido atrás de máscaras que o impossibilitam de ser, pois “não estando quase nunca em si mesmo, é sempre estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si. O que ele é nada é, o que parece ser é tudo para ele” (idem, p. 300). O tensionamento entre o ser e o parecer ser é crucial para Rousseau e, enquanto o ser humano não for capaz de identificar essa tensão, compreendendo que o ser é o que o conduz para a vida virtuosa e feliz, acentua o aspecto destrutivo de seu amor-próprio.

O segundo movimento, *olhar para o seu semelhante*, será o nascedouro das maiores adversidades do ser humano e o florescimento das paixões, especificamente, da dimensão destrutiva do amor-próprio. Na compreensão de Rousseau, ao olhar para o outro, o jovem se compara e essa comparação desperta os sentimentos de preferência, de desejar ser o mais belo, o mais forte e de querer estar sempre em primeiro lugar. Dessas preferências e desejos seguirão ações intemperantes provindas do caráter odioso do amor-próprio. Por isso, o movimento do olhar para si é necessário para que o jovem compreenda o seu lugar no mundo e reconheça sua vulnerabilidade, enquanto ser humano, compreendendo também, que a sociabilidade é inevitável e necessária.

A força expansiva, provocada pelo sentimento da piedade, torna-se, nesse segundo movimento, mais eficaz que qualquer máxima moral pelo fato de estar fundamentada no sentimento e na consciência e não unicamente na razão (OC IV; 1999a, p. 308). Este aspecto faz aparecer sutilmente a crítica e o rompimento com o modelo metafísico da época. Rousseau anuncia uma nova forma de compreender a razão humana, advinda das suas influências estoicas, derivando daí um conceito amplo de razão que compreende a condição humana, reconhecendo a dimensão social relacionada ao aparecimento da ambiguidade do amor-próprio, não reduzindo-a “somente ao poder de operar logicamente com conceitos (linguagem proposital)” (DALBOSCO, 2016a, p. 210). No contexto de uma razão ampliada, os sentimentos são considerados como constitutivos do agir racional.

Aprender a ouvir a voz da consciência será, nesta fase, um dos desafios enfrentados pelo jovem educando. O governo de si pressupõe a escuta da consciência. A consciência, para Rousseau, na interpretação de Dalbosco (2016a, p. 208), é a condutora interna do agir humano, sendo, em última instância, a voz da natureza. A consciência é o princípio inato de justiça e de virtude, sendo que é a partir desse princípio que o ser humano julga se as ações são boas ou más. O desafio do jovem está em saber reconhecer e seguir esse princípio (OC IV; 1999a, p. 393), sem calá-lo ou abafá-lo com os preconceitos e a corrupção provindas da sociabilidade.

No entanto, a consciência<sup>18</sup> não é um repositório de máximas morais que permitem ao jovem intelectivamente acessar o cânone para determinada situação e discernir sua ação ou emitir juízos, como, por exemplo, na moral cristã. Portanto, a educação moral não poderá ser conduzida somente de maneira intelectual, por máximas abstratas e metafísicas, mas pela experiência e pelo agir humano.

Rousseau é firme contra a posição que reduz a formação somente ao âmbito cognitivo (intelectivo). Se olharmos o problema pela ótica de Sêneca, diríamos que está presente, no livro IV do *Emílio*, o tensionamento entre *askesis* e *máthesis*. A primazia do cognitivo (epistemológico) sobre a ação não contribui para que o jovem aprenda a conduzir-se por si próprio. Pelo contrário, poderá mantê-lo eternamente dependente dos vícios adultos. No entanto, dado o teor de sua avaliação, há a possibilidade de se incorrer na pressa interpretativa e deduzir que Rousseau desconsidera a educação epistemológica, solidificando com isso o mero ativismo. O autor entende e assume, como veremos a seguir, a importância da formação epistemológica. No entanto, esta só tem sentido se estiver vinculada ao agir humano, considerando outros aspectos da condição humana, como o afetivo e o moral. Por isso, é preciso ter presente a crítica que Rousseau desenvolve no *Segundo Discurso* ao progresso científico, afirmando que dele não resultou o aperfeiçoamento moral dos seres humanos. Pelo contrário, esse mesmo progresso conduziu o ser humano a predador de sua própria espécie. Por isso, no entendimento dele, a formação moral refere-se ao problema da formação virtuosa da vontade humana.

Olhar para essa crítica radical de Rousseau é ter presente o modelo educacional de sua época, que compreendia o ser humano unicamente pelo seu aspecto racional especulativo, desconsiderando sua dimensão sensível. Nesse contexto, se entende o questionamento de Rousseau:

por que estranho modo de pensar nos ensinam tantas coisas inúteis, enquanto que a arte de agir é tida como nada? Pretendem formar-nos para a sociedade e instruem-nos como se cada um de nós devesse passar a vida pensando sozinho em sua célula, ou a tratar dos assuntos no ar, com indiferentes. (OC IV; 1999a, p. 331).

---

<sup>18</sup> Ver terceiro capítulo, quando da abordagem da consciência, a partir da dinâmica do sentimento reconstruída por Cassirer (1999)

Considerando que este tipo de formação é, nessa fase da adolescência, quase nula, é preciso centrar-se na experiência, elevando-a à reflexão. Para cumprir esse objetivo, Rousseau faz uso de três recursos, visando à formação moral: o estudo da história, das fábulas e da relação mestre-discípulo. Vejamos, brevemente, em que consiste cada um desses recursos, tendo presente que o núcleo da educação moral repousa na educação do gosto.

A história é um recurso metodológico importante em um duplo sentido. O primeiro leva o jovem a entender que a sociedade é uma construção humana, feita por sujeitos históricos, em suas diversidades e pluralidades de relações. Tanto a história como as próprias instituições sociais não são naturalmente existentes, mas resultado de construções humanas que podem ou não estar imersas em vícios e corrupções. O jovem precisará olhar para a sociedade e suas instituições tentando entender pelo sentido de sua origem e não pela forma corrompida e mascarada que se apresenta em sua superfície. Diante deste processo, o jovem precisa colocar-se como sujeito histórico.

O segundo artifício é o movimento do olhar para aprender a ver os seres humanos pela sociabilidade, a fim de aprender a moderar as paixões e ouvir a voz da consciência. Como Rousseau descreve no *Segundo Discurso*, a constituição do laço social é marcado pelo aparecimento do caráter destrutivo do amor-próprio, em detrimento do amor-de-si. O ingresso do ser humano na história é marcado pelo processo de desnaturalização (saída do estado natural) e de ingresso no estado social. Diante disso, ao olhar para a história é preciso entendê-la, como afirma Dalbosco (2016a, p. 191), como “marcada pela corrupção e pela decadência”. Se a história é marcada pela presença do caráter ambíguo do amor-próprio, predominantemente, do caráter destrutivo, por que o jovem deverá recorrer a ela para a formação virtuosa de sua ação? Para aprender com a experiência dos outros. Rousseau dirá que esse momento não é o de educar por princípios, mas de:

instruir o jovem mais pela experiência dos outros do que pela sua própria. [...] saiba ele que o homem é naturalmente bom, sintá-o, julgue seu próximo por si mesmo; mas veja ele como a sociedade deprava e perverte os homens; descubra nos preconceitos a fonte de todos os vícios dos homens; seja levado a estimar cada indivíduo, mas despreze a multidão; veja que todos os homens carregam mais ou menos a mesma máscara, mas saiba também que existem rostos mais belos do que a máscara que os cobre (OC IV; 1999a, p. 311).

O recurso à história evitaria, ainda, que o jovem assumisse a postura de superioridade em relação aos seus semelhantes, tendendo a espionar de forma maledicente e satírica as ações

do outro. Ao estudar os seres humanos pela história, o jovem toma distanciamento das situações e dos sujeitos que estão implicados nela, assumindo uma postura de espectador e não de cúmplice ou de acusador.

O recurso à história permite olhar para os seres humanos pelos fatos, pela ação e não somente pelos discursos. Nas palavras de Rousseau: “é por ela [história] que ele [jovem] lerá nos corações sem as lições de filosofia. [...] para conhecer os homens, é preciso vê-los agir. No mundo, ouvimo-los falar; eles mostram seus discursos e escondem suas ações; na história, porém, elas são reveladas e julgamo-los pelos fatos” (idem, p. 312). Na leitura de Dalbosco, Rousseau, ao reconhecer a importância do estudo da história na formação moral, está imputando à educação dois motivos: o teórico e social. O teórico, e a partir dessa compreensão entendemos o porquê da crítica do ensino de filosofia nessa fase, reconhece que a “metafísica” ainda não está ao alcance da compreensão do jovem. Por isso, deve-se proporcionar a ele a possibilidade de construção de sua própria experiência formativa, inspirando-se nas ações humanas simples e concretas. O motivo social, por sua vez, permite ao jovem perceber o tensionamento entre o ser e o parecer, avaliando por si só o quanto a lógica do parecer inflamada pelo amor-próprio pervertido é nociva ao ser humano em todos os aspectos (2016a, p. 194 e 195). O estudo da história, e aqui se entende a história antiga, contribui para o jovem construir suas próprias experiências, tendendo a alargar seu amor-próprio à virtude. Isso evita os vícios advindos do processo de sociabilidade corrompido pelo caráter odioso do amor-próprio.

O recurso, nessa fase, às fábulas, diferentemente da educação natural, na qual elas devem ser evitadas, assumem, na formação moral, papel importante no tocante à correção. Como corrigir a transgressão do adolescente sem provocar sua perversidade ou então criar uma concorrência? Ou, ainda, como conduzir o jovem para que seja capaz de autocorrigir-se? Rousseau diz que é através das fábulas. Elas provocam o jovem, através da experiência de outrem, a refletir sobre suas próprias condutas, sem sentir-se “ferido”. Pois, do contrário, avisá-lo de seus possíveis erros antes de cometê-los ou reprová-los após terem sido cometidos, excitaria o amor-próprio, não se constituindo em uma lição proveitosa. Por isso “o tempo dos erros é o das fábulas. Censurando o culpado sob uma máscara alheia, instruímo-lo sem ofendê-lo, e então ele compreende que o apólogo não é uma mentira por causa da verdade de que é uma aplicação” (OC IV, 1999a, p. 328). A fábula permitirá ao jovem elaborar sua própria máxima moral que orientará sua prática. Na compreensão do genebrino, a fábula é uma história em metáfora e não o que comumente entendemos por fábula. Essas já dão sem necessidade de reflexão a máxima moral e sua aplicação. A fábula referida por Rousseau permite ao próprio

jovem, a partir de suas experiências acumuladas e de sua condução, extrair e elaborar sua máxima, de forma a conduzi-se ao agir ético. Esse recurso exercita o jovem a sentir-se sujeito de seu processo formativo.

O terceiro recurso usado na formação moral é a relação mestre-discípulo. Assim, como em Sêneca, a relação mestre-discípulo constitui-se como ponto central da formação, porém não na compreensão inatista ou empirista de educador, mas na compreensão de mestre enquanto aquele que conduz. Faz-se mister salientar que o projeto de educação moral só é possível se houver a figura do mestre, logo o mestre terá papel ímpar nos dois aspectos enunciados anteriormente. Seja como aquele que seleciona os fatos da história para o jovem estudar e conduz esse estudo, ou como àquele que aplica a técnica das fábulas na correção do agir. Portanto, com isso pretende-se dizer, que a divisão em três aspectos do ‘momento de olhar para o semelhante’, é meramente didática e não coisas distintas e estanques, dado a complexidade envolvida no ato de formar.

Ao ler o Livro IV, percebe-se que relação mestre-discípulo estabelecida entre Emílio e seu preceptor constituía-se não só por discursos racionais, mas sim por uma dimensão afetiva clara, alicerçada na confiança, respeito e reconhecimento. Constituindo-se numa relação nem permissivista – que tudo permite – e espontaneísta – sem direção e intencionalidade –, e nem tirânica e autoritária que tolhe a liberdade do outro. Mas uma relação pautada pela liberdade bem regrada, isto é, saber o momento que deve intervir e o momento de deixar acontecer. (DALBOSCO, 2011a, p. 177)

Rousseau ao escrever o Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie, no início dos anos 40 do século XVIII, entende que a relação entre mestre-aluno deveria ser de amor e temor. “Um mestre deve ser temido; [...]. Mas ele deve, acima de tudo, ser estimado.” (OC XIV). O equilíbrio entre amor e temor poderia acarretar um processo educativo mais *produtivo*. Nesse sentido, o temor seria o reconhecimento da autoridade desempenhada pelo mestre no processo de formação e o deixar-se conduzir dar-se-ia, não pelo temor, mas pela estima. A estima do mestre pelo discípulo advém justamente da coerência tida entre o discurso e o agir. É notável como a noção de relação formativa em Rousseau é herdeira da relação *parrhesiasta* de Sêneca. O mestre ensina por e, principalmente pelo exemplo. E neste sentido, ao mestre faz-se necessário enxergar-se como perfectível, isto é, um ser inacabado que também se transforma na relação pedagógica.

Agrega-se à relação mestre-discípulo a intencionalidade do projeto educacional, o mestre conduz para um *fim* e por um *fim*, que neste caso é o gosto, enquanto juízo estético,

moral e político. Do contrário, sem ter esse horizonte para onde se conduz e para onde se deixa conduzir, a relação torna-se vazia e a mercê de qualquer vento. Dado que o objetivo da educação nessa fase é o preparar o ser humano para viver em sociedade, a formação não poderá desconsiderar a experiência. Segundo Cenci (2011, p. 164) “uma educação que desconsidere a experiência acabará por desenvolver um preparo deficiente do educando para a vida em sociedade. Os métodos especulativos não lhe possibilitam a aprendizagem necessária para conduzir-se na vida social.” Faz-se necessário considerar a arte de agir, em outras palavras, aprende-se ser virtuoso sendo, não apenas por retórica. Portanto, na compreensão de Cenci (idem, ibidem) a experiência como mediação da aprendizagem moral torna-se seu princípio metodológico fundamental. Esse princípio exigirá uma postura do mestre, ancorada na compreensão ampliada de formação humana, e não reduzida ao ato de instruir. Um mestre voltado para a educação moral e política do educando. Portanto, o mestre:

Terá de entender-se como um condutor, um guia em relação ao educando em duplo sentido: por um lado deverá ajudar a guiar as paixões que desabrocham no adolescente; de outro, deverá compreender adequadamente o contexto em que o educando será introduzido por meio de sua socialização. O educador deve ajudar o educando a aprender a ‘ciência dos deveres do homem’ em vez de ensinar-lhe preceitos abstratos. (CENCI, 2011, p. 165)

No entanto a experiência requerida no processo educacional não é entendida na compreensão reduzida de aperfeiçoar-se em uma determinada técnica. Mas experiência estritamente relacionada com o aprender a governar a si. Vejamos nas palavras de Rousseau:

Infelizmente, não podemos passar todo o nosso tempo na mesa de trabalho. Não somos aprendizes de trabalhadores, somos aprendizes de seres humanos, e o aprendizado deste último ofício é mais difícil e mais longo que o outro. [...] nossa condição não é tanto de aprender a marcenaria quanto nos elevarmos à condição de marceneiro. (OC IV; 1999a, p. 259)

Obviamente, que não está em questão uma disputa de classe na citação acima, poderíamos até refletir sobre ela a partir dessa compreensão, rompendo a ideia de que uns nasceram para mandar e outros para obedecer. Mas esse não é nosso objetivo central nesse momento. No entanto nossa problematização nos conduzirá àquela. Retonamos. Quando

Rousseau lamenta o fato de não podermos passar todo o tempo na mesa de trabalho, ironicamente, ele está chamando a atenção para a necessidade de ir além do “mero fazer”, da instrumentalização da técnica, da repetição pela repetição. A condição humana perfectível não deverá ser reduzida à esfera do labor, somos seres vocacionados a sermos mais. Por isso a condição é a de ser “marceneiro”. Quem é o marceneiro nesse caso? É aquele que dirige, que governa, que tem um todo organizado para um determinado fim. Aquele que conduz. Metaforicamente é aquele que tem a capacidade de dar a si mesmo a própria lei, e para isso, ele não pode estar preso unicamente à mesa de trabalho, mas ao mesmo tempo a mesa de trabalho faz parte da vida de marceneiro.

Olhando para o processo de formação humana, ela não pode estar preocupada somente com a formação profissional do ser humano, pois ao fazer isso ela está reduzindo o ser humano e impedindo-o de sê-lo. Por isso a centralidade do projeto rousseauiano repousa na formação moral, pois o seu objetivo é o ideal de sociedade democrático esboçado no *Contrato Social*.

Entendemos que esses três recursos só fazem sentido ao processo formativo moral pensado por Rousseau se forem tratados com base em sua compreensão do gosto. No livro IV do *Emílio* Rousseau insere a discussão da formação do gosto, afirmando que se o jovem for formado a partir dos passos enunciados por ele (não no sentido de técnica), no final desse ciclo formativo deveria ter desenvolvido os princípios do gosto. Por gosto Rousseau compreende “a capacidade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número” (OC IV; 1999 a, p. 468). O gosto se relaciona com o modo de vida. É a dimensão espiritual e política do agir humano, devendo estar próximo da natureza. A formação moral está atrelada à política, ao governo de si e, para isso, faz-se necessário pensá-la pelo e para o gosto. É sobre esse tema que discorreremos no nosso último capítulo.

Antes de desenvolvê-lo sintetizamos brevemente os principais resultados obtidos com a exposição do capítulo que ora findamos. Iniciamos resumindo o projeto educacional esboçado no *Emílio*, compreendendo-o em suas duas grandes dimensões: natural e social. O objetivo da educação natural, que Rousseau também denomina de educação negativa, não é ensinar as virtudes, mas sim prevenir o educando contra os vícios. Como nosso interesse investigativo repousa na educação moral, concentramos nela nossa atenção maior, procurando compreendê-la nos termos da herança senequiana, não como educação moralista, que diz ao Emílio o que ele deveria ser. A educação moral é, sim, educação voltada para o autogoverno humano, ocupando-se com diferentes modos de exercício de si sobre si mesmo. Como propedêutica à

principal forma de exercício de si, que é a educação do gosto e que será tratada no próximo capítulo, nos ativemos na reconstrução breve do estudo da história e do ensino das fábulas.

É interessante notar, nesta analogia com o modelo educacional da *instructio* latina, expressada pelas *Cartas a Lucilio* de Sêneca, que a educação moral de Rousseau também se concretiza pela crítica aos vícios, defendendo, de outra parte, a formação virtuosa da vontade. Os vícios são os principais obstáculos para a formação da fortaleza interior, indispensável ao autogoverno como base da socialização democrática republicana. Então, eles precisam ser evitados pela educação refinada do gosto alicerçado no belo natural. Compreender como a educação do gosto é a versão moderna da *instructio* latina é o objetivo principal do próximo e último capítulo da tese.

## 4 . A FORMAÇÃO DO GOSTO COMO VERSÃO MODERNA DA *INSTRUCTIO* SENEQUIANA

Neste capítulo, como enunciado anteriormente, objetivaremos reconstruir a compreensão de gosto em Rousseau. Buscamos investigar, em um primeiro momento, como ela se relaciona com o tema da educação, para, em um segundo, estabelecer as relações do gosto com a *instructio* senequiana. Cabe frisar, no entanto, que Rousseau não desenvolveu uma teoria sistemática do gosto ou uma teoria estética, a exemplo do que ele fez com o projeto educacional ou com os princípios políticos. Apesar das referências sobre gosto serem fragmentadas, elas perpassam praticamente toda a sua obra. Interessa-nos olhar para a compreensão do gosto em Rousseau desde a definição esboçada no Livro IV do *Emílio*, a qual nos conduzirá a vincular o gosto com um modo de vida e, portanto, como forma de cuidado de si. Isso significa tomá-lo como fundamento e direcionamento da formação moral, na perspectiva de uma versão moderna da *instructio latina*.

### 4.1. A compreensão de gosto em Rousseau

Ao finalizar os passos do seu projeto pedagógico moral, Rousseau introduz uma nova temática: o gosto. Apesar de parecer um tema periférico, ele é a própria centralidade da formação moral, uma vez que a fundamenta e direciona. Mas o que é o gosto? De maneira simples e direta Rousseau responde: “gosto é apenas a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número. Deixando isso de lado, já não se saberá o que é gosto.” (OC IV; 1999a, p. 468) Seria então o gosto uma faculdade individual e subjetiva relacionada apenas aos desejos ou então ao agradável? Ou teria outros pressupostos incutidos nessa afirmação? O que Rousseau está querendo afirmar quando reconhece gosto como faculdade de julgar? Para compreendermos o que Rousseau está dizendo ao definir gosto como faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número, faz-se necessário dividir o enunciado em dois momentos: primeiro, entender o que é a faculdade de julgar em Rousseau; segundo, compreender o que é o agradável e de que forma aquilo que é agradável se relaciona com o maior número. Essa divisão é puramente uma divisão didática para podermos problematizar a

concepção de gosto e, posteriormente, poderemos aproximá-la à concepção de *instructio* de Sêneca.

#### 4.1.1. Gosto: a faculdade de julgar

O primeiro aspecto consiste em entender o gosto como uma *faculdade de julgar*. Para entendê-lo como faculdade de julgar precisamos considerar a condição humana enquanto perfectível, uma vez que a perfectibilidade é a faculdade das faculdades. Logo, o gosto é algo indeterminado, ou seja, formado de maneira aberta. Outro pressuposto, decorrente dessa compreensão de ser humano, é entender o *juízo* a partir da compreensão rousseauiana ampliada de razão. Julgar é uma ação executada por alguém, mas o que é a “imediatez” dessa ação? Como se forma o juízo e em que consiste tal tarefa? Por que o gosto está vinculado a essa faculdade? Para compreender isso, é imprescindível revermos o conceito de razão rousseauiana.

Salinas Fortes (1989, p. 17) reflete sobre a diferença de compreensão de Razão entre Rousseau e Descartes. Faz essa reflexão a partir da *Profissão de fé do Vigário Saboiano*, inserido no meio do texto do livro IV do *Emílio*, o qual chamará de “Discurso do Método de Rousseau”, referenciando à obra cartesiana<sup>19</sup>. Salinas Fortes a denomina assim, pois estabelece a analogia entre as duas obras, mostrando a crítica rousseauiana àquela compreensão de razão que tornou-se hegemônica na filosofia desde então. Para o autor, o problema rousseauiano é o mesmo de Descartes, o qual ele traduz pela seguinte pergunta: “sobre o que de sólido é possível apoiar nossas certezas e nossa ideia sobre as coisas?” (idem, *ibidem*). A grande diferença é o caminho escolhido por ambos para construir a resposta. Para Descartes, as bases são apenas intelectuais, na medida em que escolhe *clareza e distinção* como critério para avaliar a certeza de uma ideia. Para Rousseau, quando se toma o critério de certeza é preciso considerar, a exemplo dos empiristas, a experiência dos sentidos, mas não só. Para Salinas Fortes, Rousseau “convoca uma dimensão do ser humano para além do intelecto e dos sentidos, [precisando] levar em conta o ser humano em sua totalidade, como coração, como sensibilidade moral” (idem, *ibidem*). A partir dessa concepção, na visão do referido autor, conhecer não é mais

---

<sup>19</sup> Discurso do Método, foi escrito por René Descartes entre 1596-1650. Ficou conhecido como sua base epistemológico-filosófica e influenciou fortemente a concepção de razão moderna.

exclusividade do puro intelecto ou das impressões sensíveis. “No conhecimento acha-se comprometido o ser humano na sua totalidade, também o seu sentimento e suas “paixões”. (idem, p. 18). Salinas Fortes reforça o afastamento, e até mesmo o rompimento, da compreensão rousseauiana com aquela tida hegemonicamente pelo movimento iluminista do séc. XVIII. Mas, nessa compreensão estaria Rousseau negando os atos intelectuais e guiando-se apenas por uma teoria sensualista? Não. Nenhuma e nem outra, pois há em Rousseau, ao invés de uma redução do conceito de razão, sua ampliação. Essa ampliação requer conceber a razão como parte constitutiva do ser humano enraizado em seu agir histórico, considerando suas emoções e sentimentos, como algo constitutivo da racionalidade. Ou seja, a razão não é somente a esfera da lógica discursiva do ser humano, aquela lógica que geralmente não é tocada pela cotidianidade da vida, porque coloca-se em oposição às emoções, repulsando-as.

A partir da compreensão de razão ampliada, onde a emoção não está separada dos atos intelectuais, cabe-nos investigar, tomando nosso objetivo de entender a faculdade de julgar, como se dá a “imediatez” do julgar? Como se estabelece a relação entre sentimento e intelecto? Onde emerge o julgamento? O julgamento seria apenas um ato individualista e pontual? Considerando essas questões muito difíceis e caras à tradição filosófica, reconstruiremos, com base no pensamento de Cassirer (1999), a teoria do sentimento de Rousseau, pois tal teoria, além de auxiliar a esclarecer em parte tais questões, também nos remeterá à compreensão moral do sentimento. Isso será decisivo, para nosso argumento de compreensão do gosto como ordem moral, oferecendo-nos também subsídios importantes para tratarmos, no tópico seguinte, a compreensão do gosto como julgamento estético e político.

Para Cassirer (1999, p. 87), Rousseau provoca uma virada para a “sensibilidade” na literatura do século XVIII. Essa guinada, no entanto, não se restringe apenas ao campo literário, mas também a uma nova perspectiva de compreender o ser humano inserido no mundo. Cassirer vai além da indicação dessa virada, pois para ele Rousseau é excluído dos círculos dos enciclopedistas não somente por ter exposto “a força fundamental do sentimento, mas também [por] corporificá-la com uma perspicácia nunca vista”. (CASSIRER, 1999, p. 87). A guinada para a “sensibilidade” é resultado de um modo de vida em Rousseau, a qual ele mesmo a corporifica, e assinala de vez seu distanciamento em relação ao domínio do intelectualismo da época. A força da sensibilidade não restringe-se, em Rousseau, somente ao emocional, mas também ao espiritual<sup>20</sup>. E, por isso, ela incomoda o espírito do século XVIII, pois a

---

<sup>20</sup> Tomamos espiritual aqui no mesmo sentido dado ao termo no primeiro capítulo desta tese.

sensibilidade não é metódica, previsível, e sim aberta e indeterminada, construída e não meramente “executada”. Nas palavras do próprio Cassirer:

O motivo profundo do antagonismo, porém, estava num outro ponto. Aqui reinava um destino intelectual que teria de se cumprir independentemente de toda interferência dos indivíduos. Com Rousseau desloca-se o centro intelectual da época, nega-se tudo o que dava a ela estabilidade e segurança interior. Ele não modificou seus resultados, mas atacou suas raízes intelectuais. Por isso, a resistência contra ele foi historicamente necessária e legítima: onde Rousseau julgava ver uma “conspiração” tramada contra ele, havia na verdade uma reação cuja origem e justificação se encontrava no mais íntimo instinto de autoconservação intelectual da época. (CASSIRER, 1999, p. 89)

Reproduzimos esta citação de Cassirer porque nela está expresso o tensionamento provocado pela guinada da sensibilidade, a qual exige não somente reordenamento metódico procedimental, mas uma nova concepção de racionalidade que se tensiona diretamente com o agir humano e com a visão de mundo, a qual não poderá mais desconsiderar o sentimento, sem ao mesmo tempo se deixar escravizar por ele. Diante disso, indagamos: o que garante a firmeza e o direcionamento do agir humano, se compreendermos o sentimento como algo subjetivo e volátil? Ou, teria o sentimento outra significação em Rousseau? Segundo a interpretação de Cassirer (1999), a volatilidade do sentimento é superada na medida em que se compreende-o não apenas como afecção psíquica, mas como ordem moral. Ao toma-lo como ordem moral, a firmeza e a constância do agir humano são conservadas independente das complexidades envolvidas neste ato. A esfera moral, na interpretação do referido autor, prevalece sobre a sentimentalidade, em Rousseau. A virtude é algo caríssimo a Rousseau e, por isso, ele a preserva das “tentações” do sentimento. A *Nova Heloísa* é um exemplo claro dessa compreensão. O amor dos enamorados é contido pelo amor à ordem. Portanto, faz-se necessário compreender que a ordem moral não é algo exterior ao ser humano, que determina arbitrariamente sua ação, mas algo por ele construído e, por isso, ao mesmo tempo em que ela garante a firmeza e o direcionamento do agir humano, também não nega o sentimento e, muito menos ainda, deixa-se guiar só por ele. A ordem moral acontece naquilo que Cassirer chama de “dinâmica do sentimento”. Vejamos em que consiste tal dinâmica.

Para compreendê-la, precisamos remontar ao *Segundo Discurso*, especificamente, ao estado hipotético de natureza, descrito por Rousseau. Ao tomarmos esse estado normativo-hipotético, perceberemos que nele não havia nenhum tipo de relação entre os seres humanos, além daquelas provocadas pelo instinto de sobrevivência. Por não haver tal relação, também

não há como existir ainda moralidade. Portanto, as categorias de bem e mal não podem ser obtidas nesse estágio. Há somente o amor-de-si e o sentimento de piedade, que como já desenvolvemos no capítulo anterior, é o sentimento que coloca o ser humano para fora de si e o faz sentir compaixão pela sua espécie. Porém, esse sentimento ainda não é um sentimento ético, como bem interpreta Cassirer:

Para Rousseau o ser humano natural também é capaz de sentir compaixão, mas esta compaixão não tem suas raízes numa qualidade qualquer originariamente ‘ética’ de sua vontade, mas apenas numa dádiva da fantasia. [...] [a qual] faz que ele sinta até certo grau o sofrimento do outro como se fosse o seu. Mas há uma grande distância entre essa capacidade fundada numa mera impressão sensorial e o interesse ativo, a defesa efetiva dos outros. (CASSIER, 1999, p. 97-98, grifos nossos)

Ora, se a moralidade é inexistente no estado de pura natureza, ela é resultado da ação dos seres humanos, que enquanto seres perfectíveis conduzem-se à constituição do laço social, como descrito por Rousseau no *Segundo Discurso*. No entanto, resta-nos uma dúvida: se a ordem moral é o que garante a firmeza e o direcionamento da ação, como essa não se constitui em uma força arbitrária, tolhendo a liberdade humana? E como se ligam ordem moral e “dinâmica do sentimento”? O que ocorre é que há na compreensão de sentimento uma dupla dimensão: ativa e passiva. A dimensão passiva é a volta à natureza. A dimensão ativa, por sua vez, se relaciona com seu ingresso na sociabilidade, sendo tal ingresso resultado da ação humana. Por ser a sociabilidade resultado da ação humana, necessita-se dar-lhe a forma agindo de maneira livre e, para isso, não pode erguer-se sobre o mero sentimento.<sup>21</sup> Também não se originará do mero entendimento, mas sim de “uma concepção e de uma antecipação de ordem moral” (CASSIRER, 1999, p. 103). Tal ordem colocará em tensão sentimento e entendimento. O sentimento não mais será compreendido somente como instinto, segundo o modelo apresentado, no estado de natureza, o qual não exigia nenhuma responsabilidade ética pelo outro. Isso significa dizer que agora, de acordo com a ordem moral, o sentimento precisa incluir eticamente o outro no agir humano.

Precisamos adentrar, com isso, mais no cerne da teoria do sentimento de Rousseau, no modo como ela é descrita por Cassirer. Cassirer descreve o sentimento como um “cidadão de dois mundos” (idem, p. 105). O que isso quer dizer? O sentimento tem suas raízes, na

---

<sup>21</sup> Ver capítulo 2, no qual tratamos da problematização da constituição do laço social, do desabrochar do amor-próprio e da necessidade de sua educabilidade.

perspectiva de Rousseau, em sua visão e sentimento de natureza, mas ao mesmo tempo eleva-se na direção do inteligível. Segundo Cassirer:

A terminologia de Rousseau designa as duas dimensões basicamente diferentes, nas quais o sentimento se estende, com uma única expressão. A palavra *sentiment* possui uma conotação ora naturalista ora idealista; é utilizada ora no sentido da mera sensação [Empfindung] ora no sentido do julgamento e da decisão moral. (CASSIRER, 1999, p. 105).

Sob a ótica naturalista, o sentimento provém da mera sensação; de outro lado, pelo viés idealista, relaciona-se com a esfera da consciência, que é inacessível pela mera sensação, sendo conectada, portanto, pela capacidade humana de julgar. Para Rousseau, o julgamento é a capacidade de distinguir, associar e comparar. É, como ele afirma no *Émile*, a “força ativa” do ser humano (OC IV; 1999a, p. 362). Vejamos em suas próprias palavras:

Perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa. Pela sensação, os objetos oferecem-se a mim separados, isolados, tais como existem na natureza; pela comparação, movimento-os, transporto-os, por assim dizer, coloco-os uns sobre os outros para julgar sua diferença ou sua semelhança e geralmente todas as suas relações. A meu ver, a faculdade distintiva do ser ativo ou inteligente é poder dar um sentido à palavra *é*. (OC V; 1999a, p. 362)

Julgar é poder dar um sentido à palavra *é*. Neste contexto, o gosto, como faculdade de julgar, nada mais é do que dar sentido à palavra *é*, ou seja, ordenar o que está desordenado. O sentido dado à palavra *é* não decorre nem puramente das sensações e nem do entendimento, mas do tensionamento entre ambos. Esse tensionamento é o mesmo que ocorre entre a dimensão ativa e passiva do sentimento. A dimensão passiva do sentimento, longe de ser hierarquicamente inferior ou pejorativa, é parte do processo. É o voltar-se para si e ‘escutar a voz da natureza’, que fala a si por meio da consciência; e a dimensão ativa é o “sair fora de si”, sendo que a voz da natureza dá agora lugar à ordem moral, a qual não deixa de escutar a ‘voz da natureza’. É por meio dessa compreensão de sentimento, segundo Dalbosco (2011a, p. 123), que é possível ligar o julgamento ao sentimento. Para o referido autor “a conexão entre sentimento e julgamento se dá distinguindo o próprio sentimento, por um lado, da mera sensação e, por outro, das operações lógicas do entendimento, tendo que incluir, por isso, no

que diz respeito à moralidade, o recurso à ‘voz da consciência’ (idem, ibidem). Sobre este aspecto, torna-se decisivo citar uma conhecida passagem de Rousseau:

Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de perder-me de erros em erros com o auxílio de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio. (OC V; 1999a, p. 393; grifos nossos)

Ao trazermos presente a compreensão de consciência em Rousseau, considerando sua dinâmica do sentimento, dois aspectos interessam-nos salientar, a saber: 1) julgar não é um ato pré-determinado, mas algo resultante da ação humana; 2) o fundamento do julgamento está no próprio ser humano e não fora dele. Esses dois aspectos tornam-se centrais para nossa concepção de gosto enquanto faculdade de julgar, pois o gosto refere-se ao agir humano a partir da concepção de ser livre e perfectível, passível de autogovernar-se e dar-se a si mesmo a lei. O dar-se a própria lei ganha sentido e foge da esfera individualista egoísta, se a compreendermos de acordo com a dinâmica do sentimento. Sob esse viés cabe entender o erro, ou então o mal, como algo resultante do julgamento e não das impressões. Por outro lado, se esta afirmação procede, também está correto afirmar que o bem é resultado do julgamento, isto é, do “dar sentido a palavra é”. Isto quer dizer que às decisões (emissão de juízos), as quais o ser humano é constantemente chamado a tomar, referem-se ao campo prático e não ao teórico. Segundo Cassirer: “É no querer e não no pensar que se revela a verdadeira essência do eu; somente nele é que se abre a plenitude e a profundidade do *sentimento de si*”. (CASSIRER, 1999, p. 106, grifo nosso). Em que consiste esse “sentimento de si”? Se, por um lado, ele distingue, como vimos, esse sentimento da mera sensação, por outro lado, deve-se agora separá-lo, na interpretação do referido autor, também das operações lógicas, dos atos de pensar e de julgar. Pois, para Rousseau:

Os atos da consciência não são juízos, mas sentimentos, embora todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é só por eles que conhecemos a conveniência ou inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar e evitar. (OC V; 1999a, p. 392)

Apesar de toda complexidade envolvida na dinâmica do sentimento, esse momento do “sentimento de si” é o ‘fechamento do círculo da teoria do sentimento’. Pois “o sentimento ergue-se agora bem acima da ‘impressão’ passiva e da mera sensação; ele assimilou a pura atividade do julgamento, da avaliação e da tomada de posição” (CASSIRER, 1999, p. 107). Ele aparece não mais como uma capacidade do eu, mas como sua própria fonte de origem: “Como a força primitiva do eu da qual brotam todas as outras e da qual devem se nutrir sempre se não quiserem definhando e morrer” (idem, *ibidem*). E, neste sentido, ao não se deixar reduzir a um puro instinto primitivo e, muito menos, às regras lógicas do entendimento, o sentimento é ora uma mera afecção psíquica ora uma ação característica essencial da alma.

Reconstruímos acima a dinâmica do sentimento para localizarmos o ato de julgar, não como um ato silogístico de puramente dizer a lei, mas como um ato complexo do agir moral humano, no qual o próprio ser humano está ativamente imerso no ato de julgar que decorre do tensionamento entre ouvir a “voz do coração” e “seguir os ditames da razão”. Cabe-nos, em relação ao nosso propósito de compreender o que é o gosto em Rousseau, investigar a ligação entre a faculdade de julgar, enquanto julgamento moral, e o “agradável”. A que especificamente Rousseau está se referindo, quando remete a complexidade do agir humano à capacidade de agradar? Este será o nosso segundo aspecto a ser investigado na definição de gosto dado por Rousseau.

#### 4.1.2. Gosto: “... o que agrada ou desagrada ao maior número”

Definimos o gosto, no âmbito da teoria do sentimento de Rousseau, como *faculdade de julgar*, a qual nos remete imediatamente à ação humana, deixando de ser atrelada à Deus como força explicativa, mas à própria vida histórico-social do ser humano. Disso decorre a compreensão tanto da maldade como da bondade como resultado da própria ação humana. Cabe-nos entender agora porque a faculdade de julgar vincula-se ao agradável, e não a qualquer agradável, mas aquele da maioria. Para isso, faz-se necessário uma imersão na teoria estética e política rousseauiana.

A grande maioria dos interpretes brasileiros de Rousseau atribui ao gosto<sup>22</sup> somente a estética,<sup>23</sup> relacionando-a apenas ao *bom gosto* (natural), desconsiderando com isso a ordem moral e política. Ao procederem assim, secundarizam sua importância política e, ao mesmo tempo, formativa. Segundo nossa compreensão, essa desvinculação é imprópria, uma vez que a conclusão que chegamos, a ser mostrada a seguir, é que o gosto é um juízo estético, moral e político, imbricado com o modo de vida. Ora, é justamente neste sentido, como modo de vida, que podemos reconhecer o gosto como uma versão moderna da *instructio* senequiana. Se o julgamento não é mais abstrato, mas algo que trata da dimensão ativa do ser humano, sem desconsiderar a dimensão passiva, o agradável está intimamente relacionado com ele, pois ambos influenciam e determinam a vontade humana. Resta saber qual o parâmetro do agradável ou desagradável. À quem agrada? Por que agrada? Como agrada? E como o agradável relaciona-se com o julgamento?

Para problematizarmos tais questões nos apoiaremos nos estudos do francês Blaise Bachofen (2011), especificamente no estudo intitulado *La Lettre à d'Alembert : principes du droit poétique ?* Para esse autor (2011, p. 77), formar o gosto dos cidadãos é um desafio e um dos objetivos essenciais do projeto político rousseauiano. Nós poderíamos acrescentar que formar o gosto dos cidadãos também é um dos principais desafios educacionais. Para justificar tal afirmação, o referido autor parte do seguinte questionamento: por que a formação do gosto com base no teatro, segundo a proposta da *Carta a D'Alembert*, torna-se impossível? Segundo Bachofen, tal impossibilidade deve-se ao fato de que há uma teoria do gosto e nesta estão imbricados julgamento estético, julgamento moral e julgamento político, vencendo a concepção clássica de gosto (ibidem, p. 78).

Segundo Bachofen (2011, p. 78), o gosto é uma modalidade do sentimento e, portanto, apresenta-se sob duas formas: a) de necessidade, a qual relaciona-se à esfera 'natural' ou instintiva e, b) de desejo, referindo-se à esfera da moralidade. Em ambas o objeto do gosto é o mesmo: o agradável. O agradável poderá estar relacionado às coisas puramente físicas, como por exemplo, o ato de comer; ou, então, à cultura, ou as relações humanas, como, por exemplo, o próprio modo de viver. Essas duas maneiras de compreender o gosto são mencionadas por Rousseau na distinção entre apetite e gosto. Vejamos isso em suas próprias palavras:

---

<sup>22</sup> Infelizmente a terminologia do gosto, assim como do sentimento e julgamento, não consta no *Dicionário Rousseau*, escrito por Dent (1996).

<sup>23</sup> Apesar de toda complexidade envolvida no conceito de estética, não reconstruiremos, nesse momento, os vários sentidos que a história do pensamento filosófico lhe atribui. Tomaremos como referência a compreensão moderna de estética, na qual se insere a própria compreensão de Rousseau. Para um maior aprofundamento das diversas compreensões de estética, sugerimos o livro da Nadja Hermann (2005).

Devemos notar que aqui não se trata do que gostamos porque nos seja útil, nem do que odiamos porque nos seja nocivo. O gosto só se aplica às coisas indiferentes ou no máximo com um interesse de entretenimento, e não às que se relacionam com nossas necessidades; para avaliar estas últimas, não é necessário o gosto, basta o apetite. (OC IV; 1999a, p. 469)

Ao compreender o gosto para além do mero apetite, isto é, não mais relacionado somente ao útil, mas principalmente ao agradável, faz-se necessário entendê-lo como belo (BACHOFEN, 2011, p. 78). O belo não é uma modalidade do gosto conhecida no estado de pura natureza, mas sim na vida em sociedade. Isso fica claro na citação abaixo, extraída da *Carta a D'Alembert*:

Basta estabelecer em sua espécie as primeiras relações de sociedade para dar a seus sentimentos uma moralidade desconhecida entre os animais. Os animais tem coração e paixões, porém a sagrada imagem do honesto e do belo nunca entrou senão no coração dos seres humanos. (OC VI; 2009, p. 60).

Ao reconhecer que gosto não se refere apenas ao “apetite”, mas ao belo e este é oriundo da sociabilidade, surge, então, o questionamento acerca do objeto do gosto. Isto é, há uma objetividade no gosto? Para Bachofen (idem, p. 79), “a resposta é bastante clara: existe para Rousseau um bom gosto objetivo, que diz respeito ao que é realmente amável e estimável. [Ele refere-se ao] gosto natural da ordem”. Esse natural não pode ser compreendido como uma ordem física ou fisiológica das coisas, mas como ordem da conveniência. Deste modo, compreender o gosto como ordem da conveniência, na interpretação de Bachofen (2011, p. 79), significa compreender a ordem caracterizada pela relação ideal entre os elementos que a compõe. Esta relação ideal é permitida pela noção de belo, pois:

É a noção de belo o que nos permite ver as relações pelas quais cada elemento encontra o lugar mais adequado ao conjunto em que está inscrito, e pelo qual o todo é ordenado de forma harmoniosa, de modo que cada elemento esteja lá em seu maior estado de perfeição (BACHOFEN, 2011, p. 79).

Ao acrescentar o conceito de conveniência à compreensão do belo, Rousseau distancia-se da concepção clássica, dando-lhe objetividade, ou seja, inserindo o belo na ordem

moral. Isso nos permite entender o “juízo estético como a ideia de um todo ordenado ao fim e o sentimento bom como resultado do acordo harmonioso das partes.” (DOMECQ, 2017, p. 5). Há uma passagem na *Nova Heloísa* que ilustra bem essa concepção de belo. Vejamos:

[...] acho pelo menos que é uma ideia maior e mais nobre ver, numa casa simples e modesta, um pequeno número de pessoas felizes por uma felicidade comum do que ver reinar num palácio a discordância e a perturbação e ver cada um dos que o habitam procurar sua fortuna e sua felicidade na ruína de um outro e na desordem geral. A casa bem administrada é uma e forma um todo agradável de ver: no palácio encontra-se apenas uma reunião confusa de diversos objetos cuja ligação é só aparente. [...] uma ordem de coisas em que nada é concedido à opinião, onde tudo tem sua utilidade real e que se limita às verdadeiras necessidades da natureza não oferece apenas um espetáculo aprovado pela razão mas um espetáculo que satisfaz aos olhos e ao coração. (OC III; 1994, p. 473)

A citação acima relata dois modos de vida, ou poderíamos dizer, duas formas de ordem. A ordem derivada da compreensão de belo é descrita no “espetáculo” da vida feliz, harmoniosa, reinante na casa de Julia. Esta contrapõe-se à ordem calcada na artificialidade, representada pela “desordem”, infelicidade, competição e ausência de “ligação” entre aqueles que habitam o palácio. A ordem moral é bela quando ‘imita’ a ordem natural, isto é, quando não se deixa guiar pelo caráter destrutivo do amor-próprio. É possível perceber, nessa passagem, como bem assinala Bachofen, uma primeira aproximação entre juízo estético e juízo moral. Em que sentido? A ligação entre juízo estético e juízo moral torna-se possível, justamente porque ambos possuem um “objeto análogo em sua estrutura: a ideia de um todo ordenado para uma finalidade, o sentimento agradável, e até de prazer de uma concordância entre as partes.” (BACHOFEN, 2011, p.80). Vejamos essa ligação nas próprias palavras de Rousseau:

Sempre acreditei que o bom não era senão o belo posto em ação, que um estava intimamente ligado ao outro e que ambos tinham uma fonte comum na natureza bem ordenada. Resulta dessa ideia que o gosto se aperfeiçoa pelos mesmos meios que a sabedoria e que uma alma bem marcada pelos encantos da virtude deve proporcionalmente ser também sensível a todos os outros tipos de belezas. (OC II; 1994, p. 67)

O bom é o belo posto em ação e ambos estão intimamente ligados e além disso ambos tem a mesma fonte comum: a natureza bem ordenada. A natureza bem ordenada nada

mais é que o *amour de l'ordre*. O amor de l'ordre, segundo Dalbosco, “pressupõe que o amor de si, impulsionado pelas ‘luzes’ da razão, pode transformar-se em sentimento superior assumindo a forma do amor à ordem.” (2016a, p. 48). Neste contexto, destacam-se duas virtudes: a bondade e a justiça. Na conexão entre julgamento estético e moral não se trata apenas de uma moral individual, mas de uma moral calcada nos modos de existência próprios de uma determinada sociedade (BACHOFEN, 2011, p. 79). Essa ideia está contida na própria definição de gosto enquanto “faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número.” No entanto, para entender isso é preciso ter cuidado em duplo aspecto. Em um primeiro aspecto, é preciso trazer presente a faculdade de julgar a partir da dinâmica do sentimento em Rousseau. Mas, por quê? Se o agradável é definido somente a partir da maioria, isto é do que agrada os outros sem considerar a si, o julgamento se aliena. Da mesma forma acontece quando ele volta-se totalmente a si e esquece-se do outro. Em um segundo aspecto, faz-se necessário entender quem é essa maioria e como ela torna-se parâmetro para o gosto.

Ao buscar entender como o gosto relaciona-se à maioria e de que maioria Rousseau está referindo-se, sem deixar-se alienar-se tanto “fora de si” como “em si mesmo”, faz-se necessário considerar, por um lado, que o gosto provoca influência nos modos de viver e, por outro, que os hábitos também influenciam o gosto. Esse tensionamento do gosto determinará o direcionamento da vontade humana no sentido de que essa não será determinada unicamente pela sociedade, esquecendo-se do sujeito e nem vice-versa. Neste sentido, a compreensão do gosto não está desvinculada da dinâmica do sentimento, a qual pode ser compreendida como a dialética do agir humano, como descrevemos anteriormente. Por mais que o belo, enquanto modalidade do gosto, seja uma variante social, há, na compreensão rousseauiana, um *bom gosto*, o qual é “natural a todos [seres humanos]”. (OC IV; 1999a, p. 469). Ora, o bom gosto pode ser traduzido como a “voz da natureza”, que fala ao ser humano a partir da realidade histórica que se apresenta.

Quando a “voz da natureza” é sufocada e a ação humana ocorre somente a partir da exterioridade, há uma depravação do gosto. Isto porque o comando e direcionamento da ação se dá pela artificialidade provinda do caráter destrutivo do amor-próprio, que nada busca a não ser os interesses individuais e egoístas. Disso decorre o problema da governabilidade, pois o sujeito não é mais aquele que governa a si mesmo, mas que é governado por outrem. Tal governo o conduz para a infelicidade e para os vícios, gerando uma ordem social não harmoniosa e nem justa. Vejamos:

[...] já não é verdade que o bom gosto seja o da maioria. Por quê? Porque muda o objeto. Então a multidão já não tem um juízo próprio e só julga de acordo com as pessoas que acredita serem mais competentes do que ela; ela aprova não o que seja bom, mas o que foi aprovado por elas. [...], e o belo da fantasia, sujeito ao capricho e à autoridade, nada mais é do que o que agrada aos que governam. Quem nos governa são os artistas, os grandes, os ricos, e o que os governa é seu interesse ou sua vaidade. Estes para exhibir suas riquezas, aqueles para aproveitar-se delas, procuram uns mais do que os outros meios de gastar. Com isso o grande luxo estabelece seu império e faz com que se goste do que é difícil e caro; então o pretense belo, longe de imitar a natureza, só o é por contrariá-la. Eis como o luxo e o mau gosto são inseparáveis. (OC IV; 1999a, p. 470)

Nesta citação, Rousseau parece estar contradizendo à primeira vista sua própria definição de gosto enquanto “faculdade de julgar o que agrada ou desagrade a maioria”. No entanto, o que está implícito na compreensão de maioria é similar à compreensão de vontade geral e vontade de todos, como é justificada no *Contrato Social*. Maioria e multidão não são a mesma coisa, pois maioria não se refere apenas ao maior número, mas a um todo interligado em uma mesma ordem. Analogamente, está contida aqui a diferenciação entre vontade geral e vontade de todos. Enquanto a vontade de todos “diz respeito ao interesse privado, nada mais sendo que uma soma das vontades particulares”, a vontade geral “se refere somente ao interesse comum” (OC I; 2006, p. 37). Dessa analogia entre “maioria” e “vontade geral” é possível extrair a ligação entre juízo estético, moral e político. A vontade geral, assim como o gosto,

[...] é invariavelmente reta e tende sempre à utilidade pública; mas daí não se segue que as deliberações do povo tenham sempre a mesma retidão. Deseja-se sempre o próprio bem, mas não é sempre que se pode encontra-lo. (OC I; 2006, p. 37)

A ordem moral mencionada por Rousseau é construída pela vontade geral e não pela vontade de todos e a partir disso é possível entender porque o gosto é a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade a maioria. Neste sentido, embasamo-nos na interpretação de Bachofen (2011), quando este reconhece que a compreensão da vontade geral está intimamente relacionada com a concepção de gosto. Na visão deste autor, a ligação entre ambos é muito forte, pois “julgar corretamente o belo pressupõe prezar pelo bom arranjo das partes que estão harmoniosamente dispostas. Da mesma forma, julgar corretamente em questões políticas é apontar o bem comum para as partes do conjunto social.” (p.83). A “maioria” a qual Rousseau está referindo-se não trata da união de várias vontades

particulares, mas sim da vontade geral. Isso fica mais perceptível quando Rousseau, na sequência da definição de gosto, escreve:

Não se segue daí que haja mais pessoas de gosto do que sem, pois embora a maioria avalie de modo correto cada objeto, há poucos homens que avaliem todos os objetos como a maioria, e, embora o concurso dos gostos mais gerais constitua o bom gosto, há poucas pessoas de gosto, assim como há poucas pessoas bonitas, embora a reunião dos traços mais comuns constitua a beleza. (OC IV, 1999a, p. 468)

O gosto compreendido como juízo estético, moral e político relaciona-se diretamente com um modo de vida que vem anunciado no *Contrato Social* como democracia. Se retornamos aquela citação da *Nova Heloísa* que fazia a comparação entre o modo de vida ordenado de Júlia e o modo de vida fragmentado e desordenado do palácio, fica mais visível ainda essa compreensão. Pois, na nossa interpretação, democracia para Rousseau não está obviamente reduzida apenas ao regime de governo, mas ao modo de vida baseado na concepção de gosto.

Por outro lado, a vontade geral não é a anulação das vontades particulares; pelo contrário, é oriunda de tais vontades. E aqui se coloca a necessidade da formação do gosto, isto é, dar condições para que cada um possa julgar por si mesmo sem desaparecer na vontade geral e sem prender-se na vontade particular. Tal exigência não é fácil de ser cumprida, pois requer exercícios de si constantes, baseados em uma formação moral que tenha como fundamento e horizonte o gosto enquanto juízo estético, moral e político. Neste sentido, entendemos que não é o gosto que é resultado da formação moral, mas sim a própria formação político-moral descrita por Rousseau no livro IV que é decorrente da compreensão de gosto, tendo inclusive como finalidade formá-lo por meio do processo educativo do aluno fictício.

Se julgar é dar sentido a palavra *é*, de acordo com a teoria do sentimento rousseauiano descrita por Cassirer, então o gosto não pode ser apenas adereço de tal sentido. Ele é o próprio sentido, uma vez que há nele a ligação entre estética, moral e política.

## 4.2. Gosto como forma moderna da *instructio* senequiana

Ao desenvolver a compreensão de gosto como um juízo estético, moral e político tínhamos por objetivo aproximá-lo com a *Instructio* senequiana, conforme desenvolvemos no primeiro capítulo. Compreender o gosto vinculado ao modo de vida democrático exige tomá-lo para além de um mero adereço da formação humana. Implica, neste sentido, entendê-lo como orientação para a construção de uma forma de vida pautada nos princípios da democracia. Para isso, faz-se necessário tomar a educação como constante preparação, não no sentido de que está no futuro algo a ser alcançado ou como conquista de um estado perfeito, mas sim como fortalecimento da cidadela interior, do si mesmo (*soi même*), ou seja, como cuidado de si permanente. Nesta perspectiva, a interpretação que seguimos da teoria do gosto de Rousseau, concebendo-a não só como resultado da formação moral escrita no livro IV do *Emílio*, mas também como seu próprio fundamento e direcionamento, nos aproxima de Sêneca. Tanto para Sêneca quanto para Rousseau a preocupação central relacionada à educação, é que esta deveria preocupar-se com o formar seres humanos fortalecidos<sup>24</sup> para enfrentar tanto os vícios internos quanto os vícios sociais. O domínio de si corre lado a lado com o que é livre e virtuoso e, neste sentido, a educação deve contribuir para a construção de um bem-viver harmonioso e justo, e não reduzir-se ao ensinamento de técnicas para determinado ofício. Deve-se levar em consideração, neste contexto, que tanto para Sêneca com Rousseau a virtude nada mais que é a força interior que move o ser humano para o bem. Neste sentido, a virtude está, em Sêneca, relacionada ao tema da fortaleza interior, compreendida como preparação do ser humano (educando) para enfrentar as intempéries da vida. Rousseau tem presente essa compreensão e a necessidade de conduzir a formação humana como fortalecimento do próprio ser humano, para bem viver na República. Essa fortaleza não é o fechamento do ser humano em relação ao mundo exterior; pelo contrário, é saber conduzir-se sem tornar-se alienado e nem escravizado. Trata de considerar a formação humana em relação às atitudes morais e não somente como o ensino de determinado ofício. Vejamos nas palavras de Rousseau, quando este problematiza os resultados pretendidos por sua proposta pedagógica, a qual tinha por base a teoria do gosto:

---

<sup>24</sup> Retomar o conceito de *instructio* enquanto preparação descrito no primeiro capítulo

[...] pergunto se há em toda a terra alguém mais *bem armado* do que o meu aluno contra tudo o que possa atentar seus costumes, seus sentimentos e seus princípios, se existe alguém em melhores condições de resistir à corrente. (OC IV, 1999a, p. 455; grifo nosso).

É interessante observar nessa citação o uso que Rousseau faz de termos análogos a Sêneca, para referir-se a sua proposta formativa. Ao reconhecer que o processo formativo à luz do gosto provocará uma ‘armadura’ em seu discípulo de forma a prepará-lo para a indeterminabilidade da vida e não apenas para um aspecto reduzido, Rousseau possui como pano de fundo de sua teoria a própria concepção de *instructio* vinculada à *askesis*. Isso deduz-se também do fato de que no contexto dessa problematização, Rousseau está respondendo aos seus críticos e, ao mesmo tempo, criticando a educação reduzida ao intelectualismo, ressaltando a importância da formação que seja capaz de preparar o jovem para a vida. Neste sentido, para Rousseau, a formação moral objetiva justamente a capacidade de evitar o vício e fortalecer o agir virtuoso. Por isso, ela não está preocupada somente com a dimensão intelectual, que era o foco da educação escolástica, mas com a formação humana de forma ampliada. Por isso, tanto o fundamento quanto o horizonte utópico atravessam a teoria do gosto exposta no item anterior. Ainda nas palavras de Rousseau:

Não se trata de ensiná-lo a suportar as dificuldades, mas de exercitá-lo para senti-las. Só se pensa em conservar o filho; isto não é suficiente; é preciso ensiná-lo a se conservar enquanto [ser humano], a suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria, a viver, se preciso, nos gelos da Islândia ou sobre o ardente rochedo de Malta. (OC IV; 1999a, p. 15)

Esta citação auxilia-nos a justificar a razão por que entendemos que o gosto rousseauiano é uma forma moderna da *instructio* senequiana. Cabe reforçar, neste contexto, que a formação pensada por ambos não está reduzida ao aprendizado de determinado ofício, mas a preparação para a indeterminabilidade da vida. Isto é, tal formação visa desenvolver no educando a capacidade de enfrentar tanto as adversidades quanto as benesses da vida, ambas resultado do agir humano. Quando se concebe o gosto como fundamento e direcionamento da formação moral, e não só como consequência de tal formação, aí repousa precisamente, segundo nossa interpretação, a possibilidade de sua aproximação com a *instructio* senequiana, pois o gosto se constitui em uma forma moderna do cuidado de si. Em que sentido?

A *instructio* senequiana, como vimos no primeiro capítulo, é a versão latina da *paraskeue* grega (FOUCAULT, 2014, p. 86). Entende-se por *paraskeue* a preparação, enquanto fortalecimento interior, ligada a um modo de vida. Por exemplo, a palavra Páscoa, na tradição cristã, é uma tradução da palavra *paraskeue*, isto é, a Páscoa (todo o seu rito e não só a festa) é uma forma de preparação para um modo de vida, exigindo atitudes morais em diferentes contextos e situações. Outro exemplo, é a palavra ‘sexta-feira’, que tem sua raiz etimológica na palavra *paraskeue*. No calendário judaico significa preparação do *shabat* – sábado sagrado, que muito mais que referir-se a um dia da semana, diz respeito ao modo de vida. Tal preparação precisa ser formada não somente para um domínio teórico, mas principalmente para o agir humano. Neste sentido, a formação já traz em si um componente moral, ou seja, uma exigência ética, pois percebe-se que a “necessidade” naquele período era mais de ‘correção’ e menos de ignorância. Cabe lembrar, neste contexto, que duas práticas de si se tornam centrais: a ascese e a relação *parrhesiasta*. Como vimos no primeiro capítulo, a ascese não é a fuga de si, mas o encontro consigo mesmo, obtido por meio de vários exercícios espirituais. A relação *parrhesiasta* entre mestre-discípulo, por sua vez, implica o exercício ascético constante tanto para o mestre quanto para o discípulo, estabelecendo a relação de ensino-aprendizagem focado na transformação e autotransformação de ambos.

De outra parte, a justificativa da formação moral em Rousseau, oferecida no terceiro capítulo, permite aproximações com a noção de formação humana como *instructio*. A formação moral que aparece no Livro IV do *Emílio* é a preparação para o modo de vida democrático; isto é, baseada na educação do gosto, objetiva a formação de cidadãos que possam viver de maneira autodeterminada no espaço público. A compreensão de cidadão remete diretamente à compreensão de vontade geral, pois cidadão não é somente aquele que habita determinada cidade, mas sobretudo aquele que “participa da autoridade soberana” (OC I; 2006, p. 22). Isto exige, nos termos foucaultianos, ‘o status de sujeito’, isto é, ser capaz de dar a si a própria lei, sem escravizar ou se deixar escravizar. Esta cidadania ancorada no status de sujeito é possível se o horizonte de cidade for cimentada pela ordem moral que emerge do gosto como forma de vida. Dent (1996, p. 63) destaca, ao explicar o verbete “cidadão”, quatro aspectos a serem considerados para sua compreensão. O primeiro aspecto implica considerar que ser “cidadão é possuir um certo *status* ou posição no Estado” (idem, *ibidem*). *Status* não deve ser tomado aqui em sua acepção tradicional de hierarquia valorativa, mas na concepção de que é algo que precisa ser construído, pois não é natural e nem pertence exclusivamente a alguém ou a um determinado grupo social.

O segundo aspecto refere-se à centralidade da “participação na formação ou ratificação de legislação comum”, para a compreensão de cidadania. Segundo Dent: “Um indivíduo não é cidadão se for o recipiente passivo da direção legislativa de outros, mesmo que esses outros estejam sinceramente agindo em seu benefício” (idem, *ibidem*). Ser cidadão é agir, participar, mas, para que isso aconteça, faz-se necessário ter presente o horizonte utópico da República. Neste contexto, a ação humana somente se constituirá em “vontade geral” se a educabilidade do amor-próprio for possível, elevando-o ao amor à ordem. Se tomarmos a dinâmica do sentimento reconstruído por Cassirer (1999), percebemos que a lógica do tensionamento entre a dimensão ativa e passiva do sentimento perpassa a própria lógica do pacto social. Tal pacto não se dá obviamente só pela volta à natureza, mas também não ocorre por total distanciamento dela, por ‘imitação’, isto é, ao se aproximar do estado natural, considerando as ações humanas.

Por fim, o terceiro aspecto refere-se ao fato de que o *status* de cidadão introduz nas pessoas uma mudança moral, mudança esta que refletirá “nos atos de indivíduos que estavam até então apenas ‘naturalmente relacionados’” (DENT, 1996, p. 63). Neste contexto, Dent chama a atenção para o fato de que estas ações não se constituem apenas em desejos, mas em projetos racionalmente justificados. E, por último, “em qualquer estado justo e bem ordenado o *status* de cidadão é desfrutado de modo precisamente idêntico por todos os membros do Estado, sem exceção. Este, cabe destacar, é o mais importante *status* que qualquer indivíduo pode gozar” (idem, *ibidem*). Trata-se, aqui, como se pode ver, do princípio de igualdade que está inerente ao status de cidadão e que é assegurado pelo discernimento do gosto como capacidade humana de julgar no sentido não só estético, mas também político.

O agir virtuoso, em Rousseau, se dá na República. Essa afirmação nos conduz à conclusão da teoria do gosto como a versão moderna da *instructio* senequiana e não simplesmente como cópia da *instructio* senequiana. Em Sêneca, dado o contexto do helenismo e da destruição da *pólis* grega<sup>25</sup>, a preparação e formação dos indivíduos estavam relacionadas com a ‘cidadania’ do mundo, compreendida como *Estado*. Em Rousseau, o gosto está intimamente relacionado ao modo de vida democrático na República. No entanto, a República não se caracteriza da mesma forma que a Pólis e, sendo assim, o gosto, como uma forma de cuidado de si, não se assemelha diretamente ao cuidado de si que aparece no Alcebiades de Platão e que é interpretado pela *Hermenêutica do Sujeito*. Isto porque o cuidado de si no referido Diálogo relaciona-se apenas àqueles que estavam aptos a governar a cidade e não a todos.

---

<sup>25</sup> Para o aprofundamento das influências do helenismo no pensamento grego-romano ver Roberto Mondolfo (1999, p. 326-342).

Contudo, apesar da especificidade da teoria do gosto rousseauiano, há aproximações possíveis entre ela e *instructio* de Sêneca, uma vez que ambas são forma de cuidado de si. Em que sentido? A reflexão de Michel Foucault, desenvolvida na aula de 20 de janeiro de 1982, de *A Hermenêutica do Sujeito*, vem ao nosso socorro. Nesta aula, o autor recupera aspectos que caracterizam o cuidado de si na época helenística, da qual Sêneca faz parte. Essa aproximação só faz sentido, se partimos da premissa que tanto o gosto quanto a *instructio* caracterizam um modo de vida, como já justificado acima.

O gosto aproxima-se da *instructio* senequiana, ambas tomadas como formas do cuidado de si, quando as práticas de si desenvolvidas preocupam-se centralmente com a formação do sujeito, compreendida como preparação da fortaleza interior. Para Foucault, a preparação não é

para determinada forma de profissão ou de atividade social. [...] trata-se, independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo [o ser humano] para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo” (FOUCAULT, 2014, p. 85-86)

Se retomarmos a formação moral descrita no livro IV do *Emílio* percebemos que essa intencionalidade está presente. Ao descrever o objetivo de sua formação<sup>26</sup>, Rousseau deixa claro que ele consiste em ensinar a viver e não simplesmente a aprender determinado ofício. Viver significa, segundo o autor, “não apenas respirar, mas agir”. (OC IV, 1999a, p. 15) Agir como convém, sendo que tal ação depende da formação da vontade. É a vontade que garantirá a firmeza e o direcionamento do julgamento, sendo para isso necessário a formação humana baseada na educação do gosto. O exercício ascético senequiano cede lugar à dinâmica do sentimento, que ocorre no tensionamento entre ouvir a voz do coração e os ditames da razão. Poderíamos também dizer que a dinâmica do sentimento rousseauiano é a forma ascética que impulsiona o agir, pois faz-se necessário ao ser humano exercitar-se para guiar-se tanto pela dimensão ativa quanto pela dimensão passiva do sentimento. Esse exercício não é um exercício meramente intelectual e abstrato, mas prático, de aprender a governar as paixões e os vícios e deixar-se guiar pela consciência.

---

<sup>26</sup> Ver capítulo 3 desta tese

Outra aproximação entre gosto e *instructio* dá-se pelo aspecto corretivo do cuidado de si. O aspecto corretivo do cuidado de si, segundo Foucault, caracteriza-se por impor-se “sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar. Correção-liberação, bem mais que formação-saber”. (FOUCAULT, 2014, p. 86) O aspecto corretivo não está desvinculado do aspecto formador/preparador citado anteriormente, pois a preparação também é corretiva. Essa compreensão em Sêneca é traduzida pela célebre frase: “aprender a virtude supõe desaprender os vícios” (carta 50, 7), dado que “todos previamente estamos invadidos pelo mal” (idem, ibidem). Em Rousseau, a compreensão do aspecto corretivo do cuidado de si é percebido na educabilidade do amor-próprio, não projetando o mal para fora do ser humano, mas reconhecendo esse como resultado do aspecto destrutivo do amor-próprio aguçado, que é intensificado pela própria sociabilidade. Para tanto, faz-se necessário educá-lo para aprender a controlá-lo. Contudo, há uma diferença entre Sêneca e Rousseau neste aspecto corretivo. Em Sêneca, ele refere-se a formação do adulto, isto é, aparece como desconstrução da formação tida até o momento. Já em Rousseau, esse aspecto corretivo junta-se ao formativo ainda na adolescência, permanecendo presente em toda a formação humana, a qual é contínua e permanente. Não se trata de um momento, mas de uma postura pedagógica a ser construída ao longo da vida.

Uma terceira aproximação refere-se ao que Foucault chama de “campo de aplicação”, isto é, diz respeito à pergunta “quem deve ocupar-se consigo mesmo?” (FOUCAULT, 2014, p. 75). A resposta a essa pergunta em Sêneca não segue a mesma orientação que aquela obtida no texto de *Alcebiades*. Neste devem “ocupar-se consigo mesmo os jovens aristocratas destinados a exercer o poder”. (FOUCAULT, 2014, p. 75) Já em Sêneca, assim como em toda filosofia do século I e II, ocupar-se consigo mesmo “tornou-se um princípio geral e incondicional, um imperativo que se impõe a todos, durante todo o tempo e sem condições de *status*” (FOUCAULT, 2014, p. 76). Atentamos que a concepção de *status*, no contexto de *Alcebiades*, relaciona-se a determinação das posições sociais dos seres humanos. Já em Sêneca e Rousseau, o cuidado de si não é privilégio, não está atrelado a um *status* social, mas a uma arte de viver. Cuidar de si é um imperativo ético que conduz à sabedoria. O cuidado de si, por um lado, não é um estágio, um curso de formação e, de outro, também não é uma formação para ‘privilegiados’. Pelo contrário, ao se concebê-lo como uma arte de viver, está se contribuindo para a erradicação da compreensão que naturalizava diferenças sociais, remetendo as diferenças sociais ao campo histórico.

No fundo, essa questão remete à universalização ou não do projeto educacional rousseauiano. O que está implicitamente contido nesse questionamento, e que nos move de fato para fazer a aproximação entre Sêneca e Rousseau, é a concepção de condição humana, pois em ambos, o ser humano é compreendido como um ser aberto e construído historicamente, e não como um ser que nasce determinado por alguns status já definidos previamente, antes da sua vida em sociedade. O Ser humano, concebido enquanto *stultus* em Sêneca, é tido como um *ainda não* e como aquele *que pode vir a ser*, ou seja, o *stultus* não é o sábio, mas poderá vir a sê-lo. Há, na compreensão de *stultus*, uma abertura de ser humano que preserva a liberdade humana, que o põe a caminho da sabedoria. Em Rousseau, em nossa interpretação, pelo conceito de perfectibilidade há influências da compreensão de *stultitia*, porém, a perfectibilidade não determina o ser humano, como ocorre em certo sentido no caso de Sêneca, mas deixa-o indeterminado. O ser humano é um ser aberto e vocacionado a ser mais, tanto para a virtude quanto para os vícios. Porém, em ambos, seja como ser humano *stultus* ou como ser humano perfectível, é possível a formação enquanto modo do cuidado de si, devido à abertura que é inerente à condição humana.

Podemos dizer resumidamente que o núcleo central de aproximação entre gosto rousseauiano e *instructio* senequiana é a noção de cuidado de si, a qual exige conceber a formação humana como *askesis* e não reduzidamente ao âmbito da *máthesis*. Essa aproximação se torna possível quando relacionamos aspectos nucleares do cuidado de si entre ambas; tais aspectos buscamos justificar com base nos conceitos de preparação, formação-correção e universalização do projeto educacional.

Para concluir, após termos justificado porque o gosto é uma versão moderna da *instructio* senequiana, faz-se mister inserir aqui outra citação de Rousseau:

Podemos exercitar-nos para ver como para sentir, ou antes, uma vista refinada é apenas um sentimento delicado e fino. É assim que um pintor, diante do aspecto de uma bela paisagem ou diante de um belo quadro, extasia-se com coisas que nem são notadas por um Espectador comum. Quantas coisas percebemos somente com o sentimento e de que é impossível explicar a razão? Quantos desses não sei quê que voltam tão frequentemente e de que só o gosto decide? O gosto é, de algum modo, o microscópio do julgamento, é ele que coloca os pequenos objetos ao seu alcance, e suas operações começam onde se detém as do último. Que é necessário então para cultivá-lo? exercitar-se para ver assim como para sentir e para julgar o belo por inspeção como o bom por sentimento. Não, afirmo que não depende nem mesmo de todos os corações o fato de se emocionar ao primeiro olhar de Júlia. (OC II; 1994, p. 67; grifo nosso)

Essa belíssima citação extraída da *Nova Heloísa* nos proporciona uma reflexão sobre vários elementos desenvolvidos até o momento. Primeiro, a noção de formação humana subjacente à teoria do gosto constitui-se não apenas como intervenção exterior, mas como processo de condução que exige esforço e participação daqueles nela envolvidos. Quanto mais exercitar-se mais ‘refinado’ será seu agir. Assim como refina-se a audição à medida que se escuta canções, também direciona-se a preferência musical de acordo com as canções ouvidas. Analogamente, acontece com a formação moral à luz do gosto, constituindo-se nuclear aquele que ‘proporciona a música a ser tocada’, isto é, a figura do mestre. Portanto, ninguém se forma na solidão e nem no vazio.

Outro aspecto a destacar da citação refere-se ao fato de que na ‘contemplação’ do belo não está excluída a *máthesis*, isto é, o extasiar-se ou não também requer conhecimento epistemológico. Porém, a contemplação do belo vai muito além do aspecto epistemológico, pois o gosto, enquanto juízo moral, estético e político, torna-se o microscópio do seu olhar. A contemplação pode ser entendida nesses moldes como a *askesis*, ou seja, como exercício de si sobre si. O agir humano permeia-se por inúmeras pequenas coisas que o ‘olho nu’ não é capaz de ver, sendo necessário o recurso do microscópio. A metáfora do microscópio de Rousseau relaciona-se analogamente à compreensão da *instructio* senequiana, no sentido de fortalecimento como preparação humana. O gosto torna-se o microscópio do julgamento na medida em que permite dar sentido a palavra é por meio do tensionamento entre o ouvir a ‘voz do coração’ e os ‘ditames da razão’. Se a construção do sentido da palavra é desconsiderar um desses dois, tornar-se incapaz, do ponto de vista ético, de ver o que deve ser visto. Quanto mais o ser humano exercitar-se nesse duplo movimento – ouvir a ‘voz do coração’ e ‘os ditames da razão’ – mais límpida tornar-se-á a lente do seu microscópio. E, por isso, já não dependerá de outrem para emocionar-se com o ‘olhar de Julia’, pois já é capaz de fazer por conta própria.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar as considerações finais de uma tese de doutorado é uma verdadeira experiência estética, pois além de ver-se diante do caminho construído, chegando-se ao seu fim, já não se sabe mais o que era o início e nem o que é o próprio fim, uma vez que o sujeito caminhante foi se transformando em sua própria caminhada. O fato é que houve um caminho percorrido, um processo formativo gradual, de modo que a sensação que surge é de recomeçar a explicitar aquilo que nossos olhos não conseguiam ver no início ou, então, de lançar questionamentos oriundos dos desdobramentos da própria tese. Por outro lado, isso garante que uma tese de doutorado não seja algo fechado e acabado, mas aberto, que impele à continuidade do aprofundamento de temas por ela desencadeados, para além do *kronos* estipulado.

A pergunta central que cruzou toda a tese foi em que sentido o gosto rousseauiano pode ser entendido como versão moderna da *instructio* senequiana. Isso exigiu-nos compreender, mesmo que o primeiro capítulo não expõe diretamente as grandes questões do estoicismo de Sêneca, três conceitos centrais para a noção de *instructio*, a saber, *stultitia*, *askesis* (ascese) e relação *parrhesiasta*. Por que consideramos esses conceitos centrais? Para conceber a *instructio* como preparação humana fez-se necessário perguntar-se por que o ser humano precisa ser formado? O que há no ser humano que possibilita a formação? Em que sentido o processo formativo não se constitui em um processo arbitrário e vertical? As questões remeteram à compreensão de ser humano *stultus*, desenvolvida no primeiro capítulo. A *stultitia*, como a ‘ausência de’ e ‘possibilidade para’, dá sentido e razão de ser ao processo formativo, uma vez que remete ao entendimento da condição humana aberta. Mas, podemos perceber que a centralidade para Sêneca não repousa em considerar a *stultitia* só como um problema epistemológico, no sentido da *mathésis*, mas sim ético, como ascese. A preocupação central não está na ignorância, mas na determinação da vontade virtuosa. Pois, compreender a *stultitia* no sentido ético é, ao mesmo tempo, reconhecer a incapacidade humana de determinar de forma absoluta sua própria vontade. Dito de outra forma, conceber o ser humano enquanto *stultus*, em uma perspectiva ética, é reconhecer a vulnerabilidade humana, concebendo-o como um ser de ‘vontade fraca’. E, por isso, ele precisa ser preparado (fortalecido) não só epistemologicamente, mas principalmente eticamente. Sêneca usa-se de uma metáfora na carta 72 para referir-se ao *stultus*, na qual compara-o com o ser humano portador de uma doença crônica, que necessita estar atento permanentemente para que seu estado não piore e, ao mesmo tempo, submetê-lo

constantemente ao “tratamento”. Logo, a *stultitia* humana não é um estado que será superado totalmente, exigindo formação constante e permanente.

Mas, o que leva o ser humano, enquanto *sultus*, querer deixar seu estado de *stultitia*, inclusive armando-se para não regredir? O que o faz perceber-se como estulto? Dois conceitos nos indicaram pistas para entendimento de tais questões. O primeiro é o ideal normativo de sábio pensado a partir do ideal cosmopolita e, o segundo, é a compreensão de *logos* como racionalidade que diz respeito a todos os seres humanos. Esses constituem-se na “força” impulsionadora para transformar a estultícia humana. Como o nosso intento foi compreender o conceito de *stultitia* somente o suficiente para tratar da *instructio*, um aprofundamento maior da estultícia humana ainda está por ser feito em outro estudo. De qualquer sorte, a compreensão de *ascese* surge justamente da necessidade humana de enfrentar sua própria *stultitia*, considerando, como já mencionamos anteriormente, que o processo formativo humano acontece pela *ascese* e, por isso, não pode ser reduzido simplesmente à *máthesis*. Para elucidar essa compreensão recorreremos a citação de Foucault, na qual ele referencia o problema a partir de Musonius Rufus. Assim escreve Foucault:

Musonius Rufus dizia que a aquisição da virtude implica duas coisas. De um lado, requer um saber teórico (*epistème theoretiké*), e de outro deve também comportar uma *epistème praktiké* (um saber prático). E esse saber prático, diz ele, só se pode adquiri-lo treinando [...] com zelo, sem negligenciar o esforço. (FOUCAULT, 2014, p. 282)

A *ascese* não é uma prática descolada da *episteme*. Ela exige a *episteme*, porém, não se reduz a ela, uma vez que pode ser referida contemporaneamente à *práxis*. Neste sentido, a *ascese* constitui, na concepção senequiana, o conjunto das práticas de si. No primeiro capítulo, reconstruímos, com base em Pierre Hadot (2006), alguns exercícios espirituais, considerados como práticas de si, para, ao mesmo tempo, desconstruir a concepção cristã de *ascese*, que predomina hegemonicamente na tradição ocidental. Tal reconstrução serviu-nos para perceber como a *ascese* não se constitui em fuga da realidade ou no isolamento do mundo, mas na forma de estar no mundo, sentindo-o. Ao compreendê-la como exercício de si sobre si, no campo ético, e não meramente como o exercício epistemológico de si, permite o ser humano fazer de si mesmo o sujeito de discursos verdadeiros, adquiridos de forma que ao enunciar essa verdade deixa-se transformar por ela, ao dizê-la. A *ascese* é, deste modo, o que permite o ser humano não alienar-se nem em si e nem em relação ao mundo exterior.

A outra prática de si central para a formação da *instructio* por nós investigada no primeiro capítulo, foi a relação *parrhesiasta* entre mestre e discípulo. Três aspectos fazem-se necessário destacar aqui. Primeiro, para haver relação formativa exige-se necessariamente o outro; segundo, a relação formativa só se constitui como tal se for permeada pelo franco falar, isto é, se o agir de ambos for coerente com os discursos proferidos; e, terceiro aspecto, a relação formativa não se constitui em uma relação autoritária e vertical.

Do segundo capítulo em diante, fazendo um salto histórico, buscamos compreender como esta noção de formação humana enquanto *instructio* influenciou o pensamento daquele que viria a ser considerado como um dos grandes expoentes da filosofia da educação, o filósofo e pedagogo Jean-Jacques Rousseau. Por que escolhemos Rousseau? Faz-se mister recuperar a ideia que já estava no início de nossa, quando intuímos que a formação moral rousseauiana era mais que uma simples orientação de como bem conduzir o jovem, na transição da fase da adolescência para a adulta. Ela própria constituía-se em uma forma de cuidado de si. Porém, cuidado de si não na acepção obtida dos textos de Alcebiades de Platão e, muito menos, naquela acepção das primeiras comunidades cristãs. Buscamos justificar então nossa hipótese de que a forma de cuidado de si presente na teoria rousseauiana remete àquela contida pela *instructio* Senequiana. Para justifica-la embasamo-nos nos estudos de Michel Foucault sobre a filosofia antiga. Porém a aproximação entre Sêneca e Rousseau exigiu-nos, a exemplo de Sêneca, entender quem é o ser humano em Rousseau, aproximando-o do cuidado de si. Isso nos levou a questionar sobre a concepção de formação humana subjacente ao cuidado de si, isto é, pondo-nos a questão se em Sêneca, a *instructio* era, ao mesmo tempo o resultado da formação e o próprio fundamento da mesma, em Rousseau, no livro IV do *Émile*, a formação assume nitidamente o sentido de formação moral. Esse núcleo nos conduziu a três conceitos: ser humano perfectível; projeto de formação moral enquanto educabilidade do amor-próprio e gosto. Se em Sêneca a *instructio* é balizadora da formação humana, em Rousseau é o gosto, enquanto juízo estético, moral e político.

Compreender a condição humana como perfectível é nuclear para a noção de formação rousseauiana, pois a educação pauta-se não mais por processos rememorativos, formalizados de acordo com os passos escolásticos, mas por processos que consideram o educando na relação pedagógica, considerando-o em sua integralidade não só cognitiva, mas afetiva, estética, moral e política. Desta forma, o ‘ainda não’ é tido como abertura de inúmeras possibilidades de ser do humano, as quais se constituirão no e pelo agir histórico. O fato da perfectibilidade dar ao ser humano sua indeterminabilidade, por outro o expõe a sua própria vulnerabilidade. A

perfectibilidade, a depender de fatores sociais, culturais e políticos e da forma como o ser humano vê o mundo, pode constituir-se tanto em vício como em virtude. A perfectibilidade em si não é nem “boa” e nem ‘má’, mas sim é a condição que faculta o ser humano a algo. A conclusão que chegamos, no segundo capítulo, é que a perfectibilidade não se constitui em objeto da formação humana, mas na condição de possibilidade da mesma, isto é, o ser humano não se torna mais ou menos perfectível, ele próprio é capaz de tornar-se permanentemente perfectível. O Objeto da formação e aquilo que exige a necessidade da formação são as paixões humanas, ou seja, o amor-próprio desde a concepção do seu caráter ambíguo, conforme reconstruído em detalhes por Dalbosco (2016a).

A formação moral descrita no Livro IV, que buscamos reconstruir no terceiro capítulo, torna-se indispensável, dado a necessidade da educabilidade do amor-próprio, para garantir a vontade firme e o agir como convém, desde a perspectiva ética. Para isso, a educação, a exemplo de Sêneca, não poderá reduzir-se à *máthesis*. Pelo contrário, precisa ampliar-se na direção da *askesis*. A formação moral, desde a perspectiva do gosto, visa o fortalecimento do ser humano de forma que seja capaz de dar a si mesmo a lei, ou, em outras palavras, de governar a si mesmo. Isso exige da formação humana duplo movimento: o olhar para si, compreendendo-se enquanto ser movido por paixões e construído na e pela história; e o olhar para seu semelhante, o qual exigirá a formação virtuosa do amor-próprio, elevando-se no amor à ordem, compreendendo-o como ser humano sociável, que vive em determinada sociedade. Neste capítulo pudemos observar outra proximidade entre Sêneca e Rousseau, a saber, que a formação humana se concretiza pela crítica aos vícios e pela formação virtuosa da vontade.

O último capítulo, no qual buscamos investigar a compreensão de gosto em Rousseau e como este se traduz em uma versão moderna da *instructio* senequiana, é mais complexo e exigente de todos os capítulos da tese. A complexidade deve-se, em parte, à pouquíssima bibliografia existente sobre o tema no Brasil e, em parte, também pelo próprio fato de Rousseau não ter esboçado uma teoria do gosto, assim como fez com a teoria política e educacional. No entanto, procuramos sustentar a hipótese de que o gosto constitui o conceito nuclear do seu pensamento, dado a exposição, por mais que tenha sido breve, realizada no Livro IV do *Emílio*. Apoiamo-nos nos estudos de Bachofen (2011) sobre o tema, o qual reconstrói a teoria do gosto enquanto juízo estético, moral e político. Tal concepção é possível a partir da própria definição dada por Rousseau ao afirmar que “gosto é apenas a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número. Deixando isso de lado, já não se saberá o que é gosto.” (1999a, p. 468). Para analisar em que consiste essa definição de gosto, fez-se necessário reconstruir a

dinâmica do sentimento da teoria rousseauiana, localizando o julgamento. Isso permitiu-nos concluir que o julgar dá-se a partir do que chamamos de dialética do agir e não apenas de proposições lógicas-dedutivas. A imediatez do julgamento dá-se, em Rousseau, no tensionamento entre ouvir a ‘voz do coração’ e os ‘ditames da razão’. Sendo assim, faz-se necessário entendê-la a partir da dinâmica do sentimento, a qual, por sua vez, pressupõe o conceito ampliado de razão. Se a imediatez do julgamento dá-se na ação, necessita-se investigar a compreensão de agradável em relação à sociabilidade e não em relação ao natural, uma vez que o objeto é o gosto e não o apetite. Logo, o gosto diz respeito à noção de belo social, relacionado à ordem moral, ou seja, ao modo humano de vida. Tal modo nos remete ao último aspecto da definição enunciada por Rousseau: ao maior número. Baseando-nos nos estudos de Bachofen vinculamos a compreensão de ‘maior número’ à compreensão de vontade geral, onde esta não significa a mesma coisa que vontade de todos e nem a anulação das vontades particulares, mas sim a expressão da vontade de seres humanos, em pé de igualdade, de uma mesma ordem social. Concluímos assim que o gosto é um juízo estético, moral e político, constituindo-se não no ‘adereço’ da formação, mas no seu próprio fundamento e direcionamento, assim como a *instructio* em Sêneca.

Mas, em que sentido o gosto constitui-se na versão moderna da *instructio* senequiana? Primeiro, esclarecemos que ao compreendermos gosto como uma ‘versão’, isso pressupõe considerar o gosto não como ‘cópia’ literal da *instructio* senequiana, mas na versão desta, dado que ambos tem suas particularidades históricas-sociais e também conceituais. Os seguintes aspectos, reconstruídos no capítulo quarto, possibilitam-nos considerar o gosto como versão da *instructio*:

- a) A formação é uma preparação para o viver e não, portanto, como estágio, mas sim modo de vida que implica fortalecimento interior. Ela implica a capacidade humana de governar a si mesmo, dando a si mesmo a lei. Tal capacidade possibilita enfrentar a vulnerabilidade inerente à condição humana, formando virtuosamente sua vontade.
- b) É inerente a esta ideia de formação a concepção de correção. Em Sêneca, ela vem expressa na compreensão de que aprender as virtudes pressupõe desaprender os vícios; em Rousseau, na teoria da educabilidade do amor-próprio. Isso permite compreender a formação como um processo contínuo e permanente e não só como algo propedêutico.

- c) O ‘campo de aplicação’, por meio da compreensão de ser humano, seja como *stultus* em Sêneca, seja como perfectível em Rousseau, estende-se a todos. Isto é, o dever de ocupar-se consigo mesmo é estendido a todos os humanos e não apenas aos jovens aristocratas, destinados a exercerem o poder, como aparece no texto de *Alcebiades*, segundo a interpretação de Foucault.
- d) Se a *instructio* de Sêneca referia-se a uma cosmópolis, o gosto de Rousseau tem em vista a República. Esse é um dos aspectos que faz do gosto uma versão e não uma cópia da *instructio* de Sêneca. A formação moral, à luz do gosto, é a preparação para um modo de vida democrático, a qual pressupõe a formação de cidadãos da República.
- e) E, por último, o fato de ambas serem consideradas forma de cuidado de si, tendo como base para a sua formação o conceito ampliado de razão, ancorado na *askesis* e não meramente na *máthesis*.

Acreditamos que ao estabelecer esta relação atingimos nosso objetivo proposto de entender o gosto como versão moderna da *instructio* senequiana. Obviamente que, a partir disso, muitas outras questões abrem-se e que merecem ser discutidas e incorporadas, mas dado o objetivo e o tempo não nos dedicaremos nesse momento.

Para concluir, podemos dizer que pensar a formação humana como forma de cuidado de si à luz de Sêneca e Rousseau conduz-nos a assumir responsabilidade ética e crítica frente ao que está acontecendo no contexto educacional atual, marcado pelo esforço neoliberal, no âmbito econômico, de mercantilização do saber e, no âmbito cultural e especificamente educacional, de inúmeras proibições da discussão sobre ‘gênero’ nas escolas, transformando o amplo e profundo processo de formação humana em mera psicologização. O avanço neoliberal faz aumentar ideologicamente o ódio pela política, resultando disso o individualismo cada vez mais exacerbado e, com ele, a ausência crescente da *res pública*. Enfim, pensar e ‘praticar’ a formação humana, seja nos espaços institucionais, quanto fora deles pressupõe o agir ético pautado pela *askesis*, a qual, em sua versão moderna, rousseauiana, pressupõe a capacidade humana do julgar estético, moral e político. Deste modo, a indispensável formação vagarosa e ampliada do gosto, alicerçada na capacidade humana de julgamento, certamente é uma forma promissora de bloquear o conservadorismo que toma conta das práticas individuais e sociais contemporâneas. Isso mostra também, de outra parte, que o diálogo vivo com a tradição intelectual passada é uma contribuição modesta, mas eficiente que a filosofia da educação pode

dar para a transformação dos sujeitos humanos e, com ela, à inesgotável transformação da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. De Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADLI, Saloua. *La perfectibilité chez Rousseau*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – UFR Sciences Humaines, UPMF, Grenoble (França), 2006-2007

ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Trad. de Roberto Raposo – 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BACHOFEN, Blaise. La Lettre à d'Alembert : principes du droit poétique ?. In: BACHOFEN, Blaise (org). *Rousseau, politique et esthétique. Sur la Lettre à d'Alembert*. Lyon : ENS Éditions, impr. 2011, p. 71-92. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/235723719\\_La\\_Lettre\\_a\\_d'Alembert\\_principes\\_du\\_droit\\_poetique](https://www.researchgate.net/publication/235723719_La_Lettre_a_d'Alembert_principes_du_droit_poetique), acesso em 10/08/2017.

BIESTA, Gert. *Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4 edição. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educ. Pesqui.*[online]. 2010, vol.36, n.1, pp. 207-225.

CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1999.

CAVARERO, Adriana and BUTLER, Judith. Condição humana contra "natureza". *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2007, vol.15, n.3, pp.650-662. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300009>, acesso em 02/05/2017.

CENCI, Ângelo. A Formação Moral e o Papel do Educador no Livro IV do Emílio. IN: DALBOSCO, C. A. (Org.) *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante*. Campinas: Alínea, 2011, p. 147-166.

COLETTI, Luciana. *Sociedade e Política: estudo sobre natureza humana em Jean Jacques Rousseau*. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

DALBOSCO, Cláudio A. Perfectibilité e formação humana no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. IN: COLÓQUIO ROUSSEAU: FILOSOFIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO, 4, 2009, Londrina, *conferência...* (mimeo)

\_\_\_\_\_. (Org.) *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante*. Campinas: Editora Alínea, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação Natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do Adulto*. São Paulo: Cortez, 2011a

\_\_\_\_\_. Educação do gosto como formação moral no *Émile* de Rousseau. *Rev. Fermentário*. [online]. 2014a. n.8, pp.1-21. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/156/201>.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, dez. 2014b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-01028.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. *Educação. Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 799-812, Sept. 2014c.

\_\_\_\_\_. *Condição Humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Loyola, 2016a.

\_\_\_\_\_. *Formação humana como exercício de si: Problemas educacionais contemporâneos e tradição filosófico-pedagógica*. Passo Fundo, 2016b. (Texto inédito)

\_\_\_\_\_. Filosofia da educação como forma de vida e orientação de mundo. In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A.; GALLO, S. (Orgs.). *O papel formativo da filosofia*. Jundiaí: Pacco Editorial, 2016c, p. 45-68.

\_\_\_\_\_. Formação humana como prática de si: a figura do mestre. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Org.). *Filosofia e Educação: Ética, Biopolítica e Barbárie*. Curitiba: Appris, 2017, p. 287-307.

DAVIDSON, Arnold I. *Prefácio*. In: HADOT, P. *Exercícios Espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flavio F. Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: Loyola, 2014.

DENT, N.J.H. *Dicionário Rousseau*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

DERATHE, Robert. *Jean-Jacques Rousseau e a Ciência Política do seu Tempo*. Trad.: Natalia Maruyama. São Paulo: Editora Brcarolla, 2009.

DIOGENES, Laêrtios. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Trad.: Mário da Gama. 2ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

DOMECQ, Gabriela. *L'ordre du goût chez Rousseau*. *Astérion* [online], nº 16. 2017. Disponível em <https://asterion.revues.org/2977#bodyftn42>, acesso em 10/08/2017.

FLICKINGER, H. G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas (SP): Autores Associados, 2010.

FORTES, Luiz R. Salinas. *O Bom Selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma AnnusMuchail. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. La parrhesia. In: *Materiali foucaultiani*, a. III, n. 5-6, gennaio-dicembre 2014a, pp. 21-52

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Aspectos das Relações mestre-aluno em Rousseau. IN: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio; Mühl, Eldon. *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação*. Passo Fundo: UPF, 2009. p. 205 – 220.

GAZOLA, R. *O ofício do filósofo estoico: o duplo registro da estoa*. São Paulo: Loyola, 1999.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et politique*. Les principes du système de Rousseau. Paris, Vrin, 1983. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=9MsGT42jC2EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=9MsGT42jC2EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false), acessado em 25/07/2017

GROS, Frédéric. *O cuidado de si em Michel Foucault*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 127-138

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ejercicios espirituales y filosofia antigua*. Trad. Javier Palacio. Madrid: Ed Siruela, 2006.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LOCKE, Jhon. *Ensaio acerca do entendimento Humano*. Trad. AnoarAiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999)

MARTINS, Adriano E. M., *A Corrupção e a Perfectibilidade: a questão em Jean Jacques Rousseau*. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais

MELIÁ, Ismael Roca. Prefácio. IN: SÊNECA, L. *Epistolas Morales a Lucilio*. Trad. e introdução de Ismael Roca Meliá. Livro I. Espanha: Editorial Gregos, 1986.

NODARI, Paulo. *A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro. Por que la democracia necessita de las humanidades*. Trad. Maria Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

PLATÃO. *Menon*. Trad. de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Puc-Rio, Loyola, 2001.

PERUZZO, Nara A. *Educação, Mulher e Política: Diálogos com Rousseau*. 2012. Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Collection complète des œuvres*, Genève, 1780-1789, 17 vol., in-4°, édition en ligne: [www.rousseauonline.ch](http://www.rousseauonline.ch), acessado em agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. *Júlia ou a nova Heloísa*. Cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes. Trad. Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os homens*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Emílio ou da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2º edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. Organização, Apresentação e Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Contrato Social: princípios do direito político*. Trad. Antonio de Padua Danesi. 4º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Confissões*. Trad. Rachel de Queiroz e José Benedicto Pinto. Bauru: EDIPRO, 2008.

\_\_\_\_\_. *Carta a D'alembert sobre los espectáculos*. Trad. E notas: Quintín Calle Carabias. 2ª ed. Madrid: Ed. Tecnos, 2009.

SANTOS, Aryane R. A. dos. *O conceito de firmeza de alma nas cartas a Lucílio de Sêneca*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ética e Epistemologia) – Universidade Federal do Piauí

SÊNECA, L.A. *Cartas a Lucílio*. Trad. J.A. Segurado e Campos. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

Seneca e la letteratura greca e latina : per i settant'annidi Giancarlo Mazzoli: *attidella 9*. *Giornata ghislerianadi filologia classica*, Pavia 22 ottobre 2010 / a cura di Fabio Gasti. - Pavia, PaviaUniversity Press, 2013. - XI, 141 p - (Atti)

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; Seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VAUGHAN, C. The Political Writings of Jean Jacques Rousseau vol. 2 [1915] disponível em [http://lf-oll.s3.amazonaws.com/titles/711/Rousseau\\_0065-02c\\_EBk\\_v6.0.pdf](http://lf-oll.s3.amazonaws.com/titles/711/Rousseau_0065-02c_EBk_v6.0.pdf), acesso em janeiro de 2017.

VEYNE, Paul. *Sêneca y el Estoicismo*. México: Fondo de Cultura Economica, 1996.

CIP – Catalogação na Publicação

---

- P471d Peruzzo, Nara Aparecida  
Dimensão formativa do gosto em Rousseau: versão moderna da *instructio* senequiana / Nara Aparecida Peruzzo. – 2017.  
107 f. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.
1. Educação - Filosofia. 2. Educação moral.  
3. Aprendizagem - Aspectos fisiológicos. I. Dalbosco, Claudio Almir, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

---

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241