

Leonardo Biazus

A EDUCAÇÃO DAS PAIXÕES E DA VONTADE NO
EMÍLIO DE ROUSSEAU

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2015

*Às crianças presentes em minha vida,
Vinícius e Théo,
meus sobrinhos,
que me inspiram a refletir sobre educação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU/UPF), pelo espaço de diálogo sobre educação e pelo espírito de pesquisa.

Aos professores do Programa, pela partilha do conhecimento.

Aos colegas, por trilharmos juntos este caminho.

Ao meu orientador, professor Dr. Angelo V. Cenci, pelo constante incentivo à pesquisa.

À minha família pelo apoio de sempre, pelo carinho e cuidado. Obrigado!

Aos meus amigos, pela paciência em momentos de ausência e pela escuta.

Por fim, ao ambiente escolar, por suscitar em mim muitas reflexões.

*Nossas paixões são o principal instrumento de nossa
conservação; portanto, é uma tentativa tão vã
quanto ridícula querer destruí-las; é governar a
natureza, é reformar a obra de Deus.*

Jean-Jacques Rousseau.

RESUMO

A presente dissertação tematiza a educação das paixões humanas e da vontade no *Emílio* de Rousseau. A hipótese que a sustenta é a de que a educação da vontade depende diretamente da boa orientação das paixões, de modo a desenvolver a consciência moral do educando. Tal desenvolvimento passa pela adequada condução tanto da ambiguidade existente no amor próprio, no que tange às paixões, quanto dos aspectos fundamentais que compõem a vontade, a saber: a inteligência, o juízo e a liberdade. O método utilizado é o bibliográfico, baseado na reconstrução analítica dos principais conceitos do autor e de seus comentadores sobre o tema. O primeiro capítulo apresenta o pensamento pedagógico de Rousseau indicando o lugar do *Emílio* dentro da obra do autor, a estrutura do livro e as dimensões do projeto educativo rousseauiano. O segundo capítulo trata da natureza das paixões humanas mediante uma retomada do *Segundo Discurso*, da antropologia das paixões humanas no *Emílio* e da caracterização das principais delas, a saber: amor de si, piedade e amor-próprio. O terceiro e último capítulo articula a educação das paixões humanas com a educação da vontade. Parte-se da apresentação dos perigos resultantes de uma má condução das paixões para, na sequência abordar-se, mediante a educação natural e a educação social, o modo de bem conduzir as paixões humanas. Por fim, explora-se a relação entre educação das paixões e educação da vontade mostrando que esta possibilita o desenvolvimento da consciência moral do educando. A conclusão a que se chega é a de que em Rousseau a educação da vontade é a continuidade do processo iniciado na educação das paixões de maneira que se o projeto educacional proposto não levar em conta a necessidade da educação das paixões e da vontade, o educando não terá sua consciência moral desenvolvida de modo adequado.

Palavras-chave: Educação natural. Educação social. Educação da vontade. Consciência moral.

ABSTRACT

This dissertation studies the education of human passions and the will in Rousseau's *Emile*. The hypothesis that sustains it is that the education of the will depends directly on the good guidance of the passions, in order to develop the moral conscience of the student. Such development involves the proper conduct of both the existing ambiguity in love itself, with respect to the passions, as the fundamental aspects that make up the will, namely, intelligence, judgment and freedom. The method used is the bibliographical, based on the analytical reconstruction of the main concepts of the author and his commentators on the subject. The first chapter presents the pedagogical thinking of Rousseau indicating the place of Emilio inside the author's work, the structure of the book and the dimensions of Rousseau's educational project. The second chapter deals with the nature of human passions by a resumption of the *Second Discourse*, anthropology of human passions in Emilio and characterization of the main of them, namely love of self, pity and self-esteem. The third and final chapter articulates the education of human passions with the education of the will. It starts with the presentation of the dangers of bad driving passions for following be addressed by the natural education and social education, and so lead the human passions. Finally, it explores the relationship between education passions and education will show that this enables the development of moral consciousness of the student. The conclusion is that in Rousseau's education will is the continuation of the process initiated in the education of passions that the proposed educational project does not take into account the need for education of the passions and the will, the student will not have a developed conscience properly.

Keywords: Natural education. Social education. Education of the will. Moral conscience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU	13
1.1 O lugar do Emílio dentro da obra de Rousseau	14
1.2 A estrutura do Emílio	15
1.3 Educação natural	17
1.3.1 Crítica à educação tradicional.....	18
1.3.2 A educação junto à natureza.....	21
1.3.3 A educação pelas coisas	23
1.3.4 O fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos	26
1.4 Educação social	28
1.4.1 O desenvolvimento moral de Emílio	29
1.4.2 A maturidade de Emílio	32
2 A NATUREZA DAS PAIXÕES HUMANAS EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU	34
2.1 As paixões humanas no Segundo Discurso	35
2.2 A antropologia das paixões humanas no <i>Emílio</i> de Rousseau	40
2.3 As paixões humanas no <i>Emílio</i>	47
2.3.1 Amor de si	45
2.3.2 Piedade	47
2.3.3 Amor-próprio.....	50
3 A EDUCAÇÃO DAS PAIXÕES HUMANAS E A EDUCAÇÃO DA VONTADE NO <i>EMÍLIO</i>	55
3.1 Os perigos da má condução das paixões	56
3.2 A boa condução das paixões humanas	59
3.2.1 A condução das paixões durante a educação natural.....	60
3.2.2 A condução das paixões durante a educação social	63
3.3 A educação das paixões e a educação da vontade	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Ao observarmos a biografia de Jean-Jacques Rousseau¹, notaremos que o período de sua maior produtividade data entre os anos de 1750 a 1760. O autor escreve o *Discurso sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade entre os Homens (Segundo Discurso)*, a *Nova Heloísa*, o *Emílio ou da Educação* e, simultaneamente ao *Emílio*, o *Contrato Social*. Dentre as obras, a fonte principal de nosso trabalho ancora-se no *Emílio ou Da Educação*. A obra é dividida em cinco livros, cada qual narrando o desenvolvimento humano desde o nascimento até os 25 anos de idade. É no livro IV, que corresponde ao período dos 15 aos 20 anos, o lugar da obra em que Rousseau trata dos problemas morais. O autor chama este período de segundo nascimento, referindo-se à passagem da educação natural para a educação social, onde acontece tanto o desabrochar das paixões humanas como o da razão, que até esta fase estavam latentes no desenvolvimento do educando. As paixões são responsáveis pelas mudanças de humor, pela rebeldia e até mesmo pelas mudanças físicas do infante, fazendo com que o autor afirme que as paixões surgem como uma tempestuosa revolução. Portanto, elas podem ser compreendidas como sinônimas de *operações da alma*.

Logo no início deste livro fica claro que essas não podem ser evitadas por serem parte constituinte do ser humano. Rousseau considera ridícula qualquer tentativa de destruí-las e afirma que ir contra as paixões seria a mesma coisa que tentar governar a natureza humana ou reformar a obra de Deus. Em resumo, o que está contido nesta primeira concepção rousseauiana é uma base antropológica que trata o ser humano como alguém que pode ser bom ou mau, amável ou perverso. Resulta daí, a necessidade de um projeto educacional que bem as oriente. No entanto, este projeto não é simples. Ao contrário, deve bem orientar as paixões de Emílio e possibilitar que elas sejam tomadas em sua dimensão prática, isto é, que o educando desenvolva a consciência de suas ações morais. Necessita-se, portanto, de um projeto educacional que bem oriente as paixões do educando e que leve em conta outro importante fator, a educação da vontade, que também está presente na constituição antropológica do ser humano. Neste sentido, compreende-se a problemática de nosso estudo: *como a educação das paixões humanas e a educação da vontade se fazem necessárias para o desenvolvimento da consciência moral do educando?* Se a consciência moral de Emílio é o

¹ Rousseau é considerado por muitos como um homem à frente de seu tempo, é um dos maiores representantes e, ao mesmo tempo, críticos do Iluminismo europeu no século XVIII. Nascido em 1712 em Genebra, na Suíça, e falecido em 1778, Rousseau foi órfão de mãe e abandonado pelo pai. Quando adulto, passou a frequentar os melhores salões de Paris, tendo contato com a elite francesa. Mais tarde, abandonou seus cinco filhos em um orfanato, recebendo inúmeras críticas por agir contrariamente ao que havia escrito em sua obra sobre educação.

produto final do projeto educacional, perpassando pela educação das paixões humanas e da vontade, este problema deve ser visualizado como um processo. Inicialmente há que se perguntar; a) Qual é a necessidade de educar as paixões humanas?; b) Não teria uma delas, no caso o amor-próprio, um duplo movimento que direcionaria o educando para a bondade ou para a maldade?; c) Como as paixões e a vontade devem ser educadas?; d) Quais os riscos para a formação da consciência moral de Emílio, se este tipo de educação não for bem conduzido e orientado?

Como resposta à problemática, nossa hipótese é de que a educação da vontade depende, diretamente, do empenho que for dado à educação das paixões, que, juntas desenvolvem a consciência moral do educando. A boa orientação das paixões de Emílio influenciará no desenvolvimento de sua vontade. Estando as paixões no caminho correto, sua vontade assim também estará. E, além disso, estará agindo de forma moralmente correta tendo a consciência de tal ação. No entanto, se as paixões do educando forem orientadas para a maldade e para o vício, certamente sua vontade se desenvolverá negativamente e ele não desenvolverá sua consciência moral. Mas o que explica a necessidade da educação das paixões, que, posteriormente, desenvolverão a educação da vontade? Tal necessidade traz presente o fato do amor de si, que é gênese das paixões e antropologicamente faz parte da constituição humana, não limitar-se em si mesmo. Ele possibilita a entrada de outras tantas paixões que não possuem as mesmas características que ele. Desta forma, estas novas paixões que surgem no educando, precisarão ser orientadas para que não resultem nas paixões negativas. Além disso, ao longo do desenvolvimento da educação das paixões, surge o amor-próprio. Rousseau afirma que essa paixão é uma das constituídas por um duplo movimento, que pode resultar tanto na bondade quanto na amabilidade do ser humano. Emílio, por conta própria, não teria a capacidade de bem orientar suas paixões, muito menos saberia distinguir as paixões que lhe beneficiam daquelas que lhe prejudicam.

Evidencia o autor em tela que, caso as paixões não fossem bem direcionadas, poderiam levar à ruína do próprio educando. Ou seja, se não fossem bem orientadas as paixões poderiam conduzir Emílio à maldade, ao vício e à insensibilidade e, além disso, jamais despertariam nele a consciência de suas ações morais. Rousseau afirma que sentimentos como o ciúme, a raiva e a vingança podem fazer com que o educando, ao invés de desejar o bem, deseje o mal de seu semelhante. A vaidade, o orgulho e a inveja tornariam o educando um tirano em potencial que, entregue às mãos de seus pais, nada mais lhe poderia ser feito. Estaria condenado a uma vida tirânica de crueldade que acabaria por resultar em seu próprio isolamento e, conseqüentemente, no seu fim. Nenhuma das paixões orientadas e

irascíveis, como ele as chama, se instaladas em Emílio, resultariam em um adulto bondoso e amável. Além disso, Rousseau deixa claro em várias passagens do Livro IV que o sentimento de amor-próprio, ao ser incorporado à constituição do educando, possui um duplo movimento, para o bem ou para o mal. Se não for orientado, ele pode fazer com que o educando seja tomado pela maldade, ou seja, distante das ações morais que se deseja.

Porém, as paixões, de modo geral, podem orientadas e, por intermédio da educação da vontade, resultariam na consciência moral do educando. De que forma? O ideal de formação de Rousseau passa por orientar as paixões, em especial o amor-próprio, para a bondade e para a amabilidade. Como as paixões humanas são latentes durante a infância, o filósofo propõe que para uma boa formação deve-se mantê-las latentes pelo maior tempo possível. Depois de seu desabrochar, na adolescência, devem ser bem orientadas, o que pressupõe o contato direto com o preceptor, que acompanhará o educando em seu processo de formação. Para isso, o método utilizado para a boa condução das paixões humanas está baseado na experiência do próprio educando. Ao ter suas paixões conduzidas para a bondade, posteriormente o educando terá a consciência de suas ações morais e do limite de suas paixões. E é isso que Rousseau deseja; que o educando compreenda a necessidade de agir de forma moralmente correta. Do contrário, estaria somente reproduzindo um discurso moral, porém sem que houvesse a internalização do mesmo. Além disso, a preocupação rousseuniana em educar as paixões de Emílio se justifica por fazer parte de seu grande projeto educacional, que conduz o educando desde seu nascimento, acompanhando seus primeiros movimentos e suas palavras, até a vida adulta. Rousseau tem por intuito a formação de um homem que saiba viver em sociedade, que tenha uma boa conduta moral e que também possa agir politicamente.

Em suma, ao tematizarmos a necessidade da educação das paixões humanas e da vontade no *Emílio* de Rousseau defendemos que a educação da vontade depende diretamente da boa orientação das paixões, de modo a desenvolver a consciência moral do educando. A nosso ver, tal desenvolvimento passa pela adequada condução tanto da ambiguidade existente no amor próprio, no que tange às paixões, quanto dos aspectos fundamentais que compõem a vontade, a saber: a inteligência, o juízo e a liberdade.

Para dar conta do problema de investigação e das hipóteses esboçadas, o presente trabalho dissertativo recorre à pesquisa de caráter bibliográfico. De acordo com Gil (2010, p.45), “a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas”. Desta forma, as etapas sugeridas pelo autor são: a) “escolha do tema”; b) “levantamento bibliográfico preliminar”; c) “formulação do problema”; d) “elaboração do plano provisório de assunto”; e) “busca de fontes”; f) “leitura do material”; g) “fichamento”;

h) “organização lógica do assunto”; e, i) “redação do texto”. Assim como Gil (2010), Salvador (1986) também elenca passos para uma boa condução da pesquisa bibliográfica. Para ele, inicialmente, deve-se proceder ao: “I) Encaminhamento de um projeto de pesquisa”; II) “Investigações das soluções”; III) “Análise das soluções”; e, IV) “Síntese integradora”.

A base de nosso trabalho está, portanto, no método analítico-reconstrutivo, mediante o qual se busca dialogar de forma interpretativa e reconstrutiva com os principais conceitos do autor que se estuda e sua tradição intelectual. No que concerne especificamente a nosso trabalho busca-se reconstruir, por meio de paráfrases, a argumentação de Jean-Jacques Rousseau acerca da educação das paixões humanas no *Emílio*. Há que se definir, no entanto, o que compreendemos por paráfrase. Lima e Miotto (2007) utilizam o termo *interrelação*, que em nosso ver, é adequado para tal explicação. De acordo com as autoras, trata-se da aproximação das ideias do autor com a intenção do pesquisador, utilizando-se daquilo que já foi escrito pelo autor que norteia o trabalho e transcrevendo o resultado de tal aproximação a partir do entendimento feito por quem o pesquisa.

Nesse sentido, no primeiro capítulo faremos uma imersão pelos cinco livros que compõem o *Emílio*, detalhando cada parte da obra e os principais conceitos ali presentes. Buscaremos compreender a concepção rousseauiana de educação natural e educação social e como ambas, quando bem conduzidas, preparam o jovem educando para a vida adulta, contribuindo para a formação de sua consciência moral. Para que se possa atingir esse ideal, o aluno fictício será inicialmente educado junto à natureza. Isso fará com que explicitemos também em que consiste uma educação junto à natureza e, posteriormente, como será a educação social e sua implicação moral na vivência com os demais.

No segundo capítulo, procuraremos adentrar diretamente no tema das paixões humanas em Rousseau, conceituando-as de forma detalhada. O primeiro passo neste capítulo será verificar como elas aparecem em outras obras além do *Emílio*, a fim de que possam ser compreendidas como um conjunto de ideias presentes em todo pensamento rousseauiano. O segundo passo será compreender as paixões humanas sob um prisma antropológico, isto é, como constituintes e intrínsecas ao ser humano. Encerraremos este capítulo com a abordagem das paixões humanas que aparece no *Emílio*, justificando a problemática da necessidade de educá-las.

Finalmente, o terceiro e último capítulo abordará de modo mais específico a educação das paixões e da vontade humana, visando a consciência moral. Nele, trataremos de explicar

qual a razão de se educar e bem conduzir as paixões humanas do jovem Emílio², enfocando principalmente o duplo movimento que compõe o sentimento do amor-próprio. Pontuaremos quais os riscos de uma educação que não as leve em conta e, em contrapartida, quais os benefícios e vantagens de educá-las. Além disso, o preceptor-professor, deverá cumprir um importante papel nesse processo educacional, possibilitando com que descrevamos qual o método utilizado para bem conduzir as paixões. É neste último capítulo que o projeto de educação moral de Rousseau finalmente se torna completo. Todo o processo descrito nos dois capítulos anteriores visa o desenvolvimento da consciência moral de Emílio, que se dará por meio da educação das paixões e da vontade.

² A partir de agora, ao citarmos Emílio sem a grafia itálica, estaremos nos referindo ao aluno fictício da obra; utilizando *Emílio* em grafia itálica, trata-se da obra.

1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Como temos o intuito de compreender os conceitos educacionais de Rousseau e, principalmente, como ele prepara Emílio para que seja um bom cidadão do ponto de vista moral, nossa opção – e aqui se configura o objetivo deste primeiro capítulo – é localizar o panorama geral do pensamento pedagógico do autor, bem como sua principal obra sobre educação, *Emílio ou Da Educação*³.

Iniciaremos nossa empreitada retomando o lugar da obra educacional de Rousseau dentro de seu pensamento, procurando articular como a mesma pode ser compreendida em conjunto com sua visão sobre a história da sociabilidade humana. Posteriormente, faz-se necessário descrever de forma detalhada os cinco livros que compõem o *Emílio*, localizando a função de cada um deles e como o tema das paixões pode ser compreendido no conjunto da obra. Na continuidade, dispensaremos um esforço para sintetizar os conceitos principais que compõem o projeto educacional de Rousseau, a saber, educação natural e educação social. O estudo destes dois conceitos nos será muito útil para que, no segundo capítulo, possamos visualizar quais as implicações que a educação natural e a educação social terão na condução das paixões de Emílio. Tal direcionamento nos permitirá perceber e compreender qual a razão do sentimento de amor-próprio ter se desenvolvido no educando somente durante a educação social e porque o amor de si aparece ainda durante a educação natural. Em síntese, o lugar deste capítulo no conjunto de nosso estudo é de caráter introdutório ao pensamento do autor.

1.1 O lugar do *Emílio* dentro da obra de Rousseau

Vivendo em um século de mudanças e revoluções, ao mesmo tempo em que mantinha uma estrutura de pensamento retrógrada, principalmente no que se refere à pedagogia, Rousseau desponta como um dos principais teóricos sobre educação no século XVIII. Sua principal obra a este respeito, *Emílio ou Da Educação*, consiste em um projeto educacional no qual Emílio, aluno fictício criado pelo autor, terá seu desenvolvimento acompanhado desde

³ Há que se explicitar aqui algumas das especulações a respeito da escrita da obra de Rousseau e sua forma de pensamento. De acordo com o trabalho de dissertação de Queiroz (2010, p. 11), o filósofo de Genebra teria iniciado a escrita do *Emílio* em 1759, quando residia em Mont-Louis, próximo Montmorency. Especula-se que inicialmente sua intenção era a de aconselhar algumas amigas próximas a respeito de como deveria ser a educação de seus filhos. No entanto, com o desenrolar da obra, *Emílio* vai ganhando corpo e torna-se muito mais uma tentativa de pensar a educação dos seres humanos do nascimento até a vida adulta, preparando-os para a vivência em sociedade.

seu nascimento até sua vida adulta. É importante ressaltar que a obra rousseauiana chegou a ser condenada à fogueira devido ao seu caráter revolucionário.

Dono de uma irreverência bastante peculiar e contendo em sua forma de escrita um olhar crítico para a sociedade em que vivia, Rousseau não só escreve o *Emílio* em concomitância com outras obras, como as vincula entre si de modo que seu pensamento possa ser compreendido de forma completa. Ele atrela a escrita do *Emílio* à sua outra obra de grande magnitude, a saber, o *Segundo Discurso*⁴. Nessa, ao iniciar com a descrição do estado de natureza, objetiva que o leitor compreenda como decorreu a transição desse estado para o estado civil. Esta obra nada mais é do que a história da sociabilidade humana. Os homens, em contato com a natureza, viviam isolados uns dos outros, pois ela é que lhes fornecia tudo o que precisavam para sua sobrevivência. Eles não possuíam necessidades, além de comida e um lugar para dormir. Aproximam-se, portanto, uns dos outros somente para fins de alimentação e de reprodução.

A intenção do autor ao escrever o *Segundo Discurso* é descrever o homem como um ser dotado de liberdade e perfectibilidade (capacidade de aperfeiçoar-se). Sendo assim, ele utiliza-se de tais capacidades para sair do estado de isolamento total, pois é livre e se aperfeiçoa (no sentido de buscar mudanças) até a vivência em sociedade. Vivendo junto à natureza os indivíduos são descritos pela força e robustez de seus corpos, porém, sua moralidade ainda não é desenvolvida, pois o homem não sente necessidade de tal desenvolvimento. Já no estado civil ele passa a sentir necessidade do uso de normas políticas e valores morais, pois convive intensamente com seus semelhantes.

Há aqui um pressuposto teórico, que nos leva a perguntar qual a razão de, no *Segundo Discurso*, a moralidade ter sido mantida de forma latente enquanto o homem vivia junto à natureza. Por que as paixões do indivíduo não foram todas desenvolvidas durante este período? A resposta para estas duas perguntas pode ser sintetizada em dois pontos: a) porque vivendo isolado dos demais, o homem não sentia necessidades morais, ou seja, não vivenciava situações que requeressem um maior desenvolvimento de suas paixões. Além disso, a natureza, que lhe oferecia todos os recursos de que necessitava, não carecia de uma moral desenvolvida; b) porque o homem natural ainda não estava preparado para que todas as suas paixões fossem desenvolvidas, o que explica a latência de muitas delas por um longo período de tempo. *Emílio* e o *Segundo Discurso* convergem, portanto, quando propõem que as

⁴ A Academia de Dijon havia lançado um concurso para intelectuais que deveriam responder *qual era a origem da desigualdade entre os homens e se ela era legitimada ou não pela lei natural*. Rousseau decide concorrer ao prêmio e como resposta escreve o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* ou *Segundo Discurso*, publicado em 1755.

paixões sejam desenvolvidas no tempo correto. No segundo capítulo reservamos um tópico para tratar do respeito ao desenvolvimento das paixões de Emílio.

Retoma-se agora o lugar do *Emílio* dentro da obra de Rousseau. Segundo Queiroz (2010, p.11), Emílio é descrito como “um francês, rico, órfão e saudável [...]”. É francês em função da relação entre sua cultura e o clima temperado da França “a região não é indiferente à cultura dos homens: eles só são tudo o que podem ser nos climas temperados” (QUEIROZ, 2010, p.11). Emílio é rico, pois, segundo o autor, o pobre, em função de suas condições, necessita tornar-se homem por si só, ao passo que o rico não precisa da educação que lhe é dada. É órfão, não no sentido de não ter nem pai nem mãe, mas sim para que Rousseau, ele próprio, possa assumir todos os deveres da educação e, por fim, é saudável porque seu estado de saúde não pode, de maneira alguma, interferir na educação da alma do educando.

Além disso, o recurso literário utilizado pelo filósofo de Genebra não se refere a uma análise de um preceptor ou de um aluno qualquer, destes que poderiam ser encontrados nos grandes centros franceses. A intenção do autor não é realizar uma pesquisa de campo, muito menos fazer uma avaliação empírica da relação professor-aluno. Rousseau, ao escrever o *Emílio*, está inteiramente decidido a levar a cabo a ideia de propor algo novo, algo ainda não explorado. Por isso, a obra é certamente classificada como um projeto pedagógico desenvolvido num plano normativo, utilizando como principal recurso a invenção de um aluno imaginário.

1.2 A estrutura do *Emílio*

Considerada pelo próprio Rousseau uma de suas obras de maior magnitude, *Emílio* se encontra dividido em cinco capítulos. Cada um deles cumpre um papel específico e possui uma interligação com os outros. Educação natural e educação social formam o ideal de educação contido nele. Além de formarem o aluno fictício, é o entrelaçamento destas duas ideias que encaminhará Emílio para a vida adulta. Como nos interessa compreender os dois direcionamentos educacionais dados pelo autor, iniciaremos com um breve resumo.

O livro I compreende a educação desde o nascimento até os dois anos de idade, também chamada de idade da necessidade. Nessa fase do desenvolvimento, em que a educação se dá pelas coisas, a preocupação de Rousseau é que Emílio se desenvolva fisicamente e que as ações práticas dos adultos não lhe forneçam nada além daquilo que necessita naquele momento. A este respeito o autor esboça: “Repito, a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência

antecipa as lições [...]” (ROUSSEAU, 2004, p.48). Sendo assim, ainda no primeiro livro a educação do infante se dará em contato direto com a natureza. A denominação educação negativa, que será citada mais tarde, consiste em oferecer as mínimas condições artificiais de aprendizagem, mas com a condição de que a natureza seja a grande pedagoga. De acordo com a obra,

foi assim que a natureza, que tudo faz do melhor modo, inicialmente o instituiu. Ela lhe dá de imediato apenas os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. Ela colocou todas as outras como que de reserva no fundo de sua alma, para que se desenvolvessem quando necessário (ROUSSEAU, 2004, p.75).⁵

No livro II, ao contemplar a fase dos dois aos 12 anos de idade, intitulada como idade da natureza, Rousseau propõe que Emílio receba a educação através dos sentidos. De acordo com Wendt (2011), no livro II o autor faz uma distinção entre o que podemos chamar de criança e a designação contemporânea de pré-adolescente. Isso acontece por essa fase marcar o encerramento da infância. A intenção deste livro é frisar a ideia de que Emílio, tendo o corpo desenvolvido e seus sentidos refinados, não encontrará dificuldade em assimilar as questões morais que florescerão posteriormente.

A terceira etapa ou idade da força, refere-se, cronologicamente, ao período dos 12 aos 15 anos. Nesta fase deseja-se que Emílio não possua mais forças do que necessidades, isto é, há um risco eminente de Emílio valorizar suas capacidades físicas e deixar que elas se sobressaiam ao que ele deseja e, no futuro, seja tomado por impulsos negativos, tais como a arrogância e a prepotência. Qual a saída para que isso seja evitado? O autor propõe que o aluno fictício aprenda pela utilidade das coisas, isto é, com a finalidade da tarefa que está desempenhando, ao invés de simplesmente aprender por repetição. Fazendo isso, Emílio equilibrará, e aqui está o maior cuidado nesta fase, suas forças e suas necessidades, sua imaginação estará tão ocupada quanto seu corpo. Assim se refere Rousseau (2004, p. 249):

É pela relação sensível com a utilidade, com a segurança, com a conservação e com o bem-estar que ele deve julgar todos os corpos da natureza e todos os trabalhos dos homens. Assim, a seus olhos o ferro deve ter um valor muito maior do que o ouro, e o vidro do que o diamante; da mesma forma, ele honra muito mais um sapateiro ou um pedreiro do que um Lampereur, um Le Blanc e todos os joalheiros da Europa [...].

⁵ O sentido de natureza expresso por Rousseau, será aprofundado no item a seguir, intitulado *A educação natural*, e terá como base principal o trabalho de Queiroz (2010).

Prosseguindo, ao abrir o livro IV, Rousseau indica uma mudança importante no que diz respeito ao desenvolvimento de Emílio. “É o segundo nascimento de que falei; é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio” (ROUSSEAU, 2004, p. 287). Compreendendo a idade dos 15 aos 20 ou idade da razão e das paixões, ao denominar de segundo nascimento o autor anuncia que é deixada de lado a educação negativa para ingressar na educação positiva. Nessa fase do desenvolvimento o cuidado necessário é para que Emílio saiba dominar suas paixões, uma vez que, como o próprio Rousseau anuncia, elas são a base da conservação da espécie humana e não é possível sua aniquilação. São apresentados aqui os conceitos de amor de si e amor-próprio como principais paixões humanas, alicerces da problematização de nosso trabalho.

Finalmente, ao tratar do livro V, dos 20 aos 25 anos, Emílio entrará na idade da sabedoria e do casamento. Agora o educando estará apto enquanto *homem* para viver em sociedade, desempenhando o papel que lhe cabe, a saber, encontrar uma esposa e tornar-se inteiramente autônomo e senhor de si (WENDT, 2011). Sofia, a esposa ideal para Emílio, deve, assim como ele, possuir autonomia em sua vida social, ser madura e de boa índole. O casamento representa, portanto, a fase final do projeto educativo de Rousseau e seu jovem educando estará pronto para, de fato, ser um ser social.

1.3 A educação natural

Nesta etapa de nosso estudo acerca do projeto educacional de Rousseau, entraremos em um aspecto de grande importância no que diz respeito ao pensamento pedagógico do autor: a educação natural. A intenção de que Emílio seja educado junto à natureza está esboçada nos livros I, II e III do *Emílio*, que juntos formam a educação negativa ou natural, já mencionada anteriormente. Como o norte de nosso trabalho é a educação moral de Emílio e, mais precisamente, a educação de suas paixões, nos interessa analisar a educação natural a fim de perceber como e porque as paixões são desenvolvidas ou deixadas em estado de latência neste período. Mesmo que façamos uma incursão ao tema das paixões humanas somente no segundo capítulo, podemos aqui ir vislumbrando e aprimorando nossa problematização. Consideramos, portanto, que não podemos iniciar a exploração sobre o conceito de natureza e suas implicações educacionais sem antes compreender o contexto em que Rousseau estava inserido e que o levou a fazer uma dura crítica à pedagogia da época. Sendo assim, optamos por iniciar pela crítica rousseauiana.

1.3.1 A crítica à educação tradicional

Não é por acaso que a pedagogia da época possuía características bem peculiares no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Para compreender estas características, inicialmente faremos um esforço para reconstruir a crítica ao modelo inatista de educação, valendo-nos de Dalbosco (2012). O ponto de partida, segundo o referido autor, é compreender o conceito de inatismo, que trata da concepção de que o sujeito já traz pronto em si mesmo todo o conhecimento necessário para conhecer o mundo. “As ideias nascem com o sujeito, residindo no seu interior e, portanto, são anteriores à experiência” (DALBOSCO, 2012, p. 269). A origem de tal modelo de pensamento encontra-se arraigada no *Menão* e no *Fedão* de Platão (428-348 a.C.). Filósofo de grande magnitude, e sem dúvida uma das bases de todo o pensamento ocidental, Platão caracteriza o mundo dividido em sensível e inteligível. O primeiro nada mais é do que uma cópia imperfeita do segundo, no qual se encontram as ideias perfeitas e imutáveis de tudo o que existe. Sendo assim, as ideias de verdade e perfeição encontram-se no mundo inteligível, ao passo que as cópias de tais ideias, que estão no mundo sensível, são condenadas à característica de imperfeitas, feias e erradas. Há, portanto, uma conotação positiva no mundo inteligível e negativa no mundo sensível.

Ao aproximarmos a teoria inatista ao campo pedagógico, podemos perceber duas implicações bastante evidentes e que nos farão compreender a pedagogia tradicional criticada por Rousseau. A primeira implicação encontra-se na superioridade da filosofia sobre as demais áreas do conhecimento. O filósofo se sobressairia diante de todos os outros profissionais, inclusive, diante do professor, pois a filosofia deveria embasar a pedagogia.

A segunda implicação se restringe principalmente às relações pedagógicas, nas quais a figura do professor era compreendida como alguém superior, próximo ao mundo inteligível, que já tem acesso a todo o conhecimento. O educando, por sua vez, já possuiria em si todas as faculdades necessárias ao conhecimento, necessitando, apenas, de alguém que as colocasse para fora. Caberia ao professor, portanto, a função quase que de tutor, por assim dizer, pois somente orientaria o conhecimento do educando. Conhecimento este, aliás, que era do próprio educando e não resultado da relação pedagógica dos dois. O inatismo permitia, portanto, que o processo pedagógico na modernidade tivesse como ponto de partida a razão. Todo educando já teria sua razão plenamente desenvolvida, assim como todas as suas capacidades cognitivas, bastando apenas sua atualização.

Uma vez abordada a noção de inatismo, agora podemos adentrar em aspectos importantes da pedagogia tradicional. Segundo Cambi (1999), a noção de escola da

modernidade era claramente uma herança da Idade Média, na qual a educação estava intimamente ligada à doutrina e à fé, ou seja, à necessidade de disciplinar a vida interior das pessoas, tendo por base a crença. Basta percebermos que toda a educação era ancorada no modelo escolástico e no jesuítico, e veremos um educador dogmático, inflexível, preocupado com um ensino doutrinário. Era valorizado o ensino do latim, da gramática, da retórica, da lógica e da metafísica. Na educação moderna, a preocupação com a preconização da divindade e da fé foi deixada de lado, dando lugar a um processo educacional que valorizava a racionalidade humana. A preocupação pedagógica era unicamente orientar o educando para que desenvolvesse sua razão.

Rousseau condena a primazia da razão no processo educacional, alegando que a razão deve ser o último dos estágios da educação. O núcleo da crítica feita pelo autor está em dizer que as crianças não eram tratadas como crianças. Eram condenados os choros excessivos, as brincadeiras e todas as atitudes próprias desta fase. Ao conceber a criança como ser racional, a educação tradicional projetava o futuro dela, determinando autoritariamente o que ela deveria ser, como deveria se portar e as qualidades ideais que deveria ter. A criança não vivia como criança, não podia ter atitudes próprias de sua idade, pois os moldes da época é que determinavam como deveria ser a educação infantil. De acordo com o filósofo de Genebra,

as crianças que são muito apressadas a falar não tem tempo para aprender a pronunciar bem, nem para pensar bem no que lhes fazem dizer, ao passo que, quando se deixa que aprendam por si mesmas, elas se detêm mais, inicialmente, nas sílabas mais fáceis de pronunciar e, dando a elas pouco a pouco uma significação que entendemos pelos seus gestos, elas nos dão suas palavras antes de receber as nossas (ROUSSEAU, 2004, p. 67).

Para Rousseau, projetar o futuro da criança, forçar-lhe o que deve fazer, como deve agir e escolher por ela, certamente, é o caminho da desgraça e infelicidade da própria criança. A estrutura cognitiva do infante não está no mesmo nível que a do adulto, por isso não sente os mesmos desejos e não almeja as mesmas coisas. Segundo o filósofo, ao pensar no futuro da criança, o adulto estaria pensando num futuro incerto e duvidoso, visto que fariam parte desse os desejos e motivações do adulto e não os da criança. Ainda, conforme o *Emílio*,

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios e a alma está sempre em paz? (ROUSSEAU, 2004, p. 73).

Além disso, a concepção de Rousseau nos permite analisar implicações pedagógicas tais como o fato de que tudo o que a criança vive nos primeiros anos de vida tem implicações para o restante de sua existência. Por isso, situações em que a criança é forçada a agir de determinada forma e quando não corresponde às expectativas dos adultos, por exemplo, podem contribuir para que sua estrutura psicológica seja marcada por lembranças negativas daquilo que viveu. Pensar a educação do infante a partir do inatismo é considerado por Rousseau ultrapassado e falho.

A pedagogia tradicional concebia, portanto, a criança como um adulto em miniatura. Não eram considerados os tempos de transição entre a infância e a adolescência e desta para a fase adulta. A infância era reduzida a um mero espaço de transição entre o nascimento até a maturidade. O mundo da criança não era próximo ao mundo do adulto, ou seja, o adulto nem sequer tinha a mínima noção do que era ser criança. Aliás, é importante que se ressalte que, tradicionalmente, as famílias mantinham hábitos que demonstravam pouco interesse pelo mundo infantil, tais como ter amas de leite e vestir as crianças com roupas iguais às dos adultos. Eis como o Rousseau se manifesta no *Emílio* a este respeito:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jogo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos com os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhe serão úteis! (ROUSSEAU, 2004, p.72).

Em função disso Rousseau chamou a pedagogia tradicional, conforme praticada na época, de educação bárbara, ou seja, tratava-se de uma forma de educação pautada pelo autoritarismo e pela sobreposição dos ideais do adulto sobre os da criança. O filósofo genebrino é imperativo ao dizer que as crianças precisam ser tratadas como crianças. Para ele, o infante deve experimentar coisas próprias de sua fase e idade, como rir, brincar e se divertir.

1.3.2 A educação junto à natureza

O conceito de natureza, que perpassa quase que integralmente todo o processo de educação natural, merece agora ser retomado e analisado. Primeiramente há que se compreender que o ser humano possui uma ligação direta com a natureza, e aí se compreende natureza no sentido de meio ambiente, assim como no sentido de constituição natural. No

primeiro caso, trata-se da interação entre os diversos tipos de vida existentes, as interdependências e cooperações naturais, sem as quais não é possível compreender condições de vida. O segundo refere-se à constituição biológica do homem, que o faz ter uma ligação umbilical com a natureza.

Sendo assim, Rousseau propõe que os primeiros anos do desenvolvimento de Emílio aconteçam em contato com a natureza. No entanto, entregar a educação nas mãos da natureza não significa ausência total do preceptor, mas sim uma forma de deixar que Emílio siga o curso da natureza, sem que lhe seja antecipada qualquer fase. O menino falará no momento que a ordem natural lhe permitir tal feito, assim como se configurará os primeiros passos e todo o restante de seu desenvolvimento. Por esta razão, Rousseau é extremamente contra o uso de caminhadores e outros mecanismos artificiais que antecipem as fases de desenvolvimento do infante. Eis como ele se manifesta:

Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor. Os dentes cariados dão-lhes febre, cólicas agudas dão-lhes convulsões, longas tosses as sufocam, os vermes atormentam-nas, a pleura corrompe seu sangue e leveduras diversas nela fermentam, causando erupções perigosas. Quase toda a primeira infância é doença e perigo; metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passadas as provas, a criança ganha forças, e, assim que pode servir-se da vida, seu princípio torna-se mais garantido (ROUSSEAU, 2004, p. 24).

Pode-se dizer que, para Rousseau, a natureza é a grande pedagoga do educando. Significa, conforme a passagem acima, entregar a educação de Emílio às mãos de um processo seguro e de acordo com a ordem do desenvolvimento humano. É seguro porque ao seguir a rota da natureza o infante estará indo na direção do bem. E é de acordo com a ordem do desenvolvimento humano porque a natureza é parte constituinte do ser humano. Se pudéssemos utilizar esta figura de linguagem, veríamos a natureza como alguém que conhece intimamente o indivíduo, que faz parte de sua composição e, por isso, jamais iria apressar no ser humano algo que ela própria (a natureza) sabe que ele não está preparado para desenvolver.

No entanto, Wendt (2011) chama atenção para a visão romântica que separa os conceitos de natureza e sociedade e afirma que tal interpretação pode ser um enorme risco para a compreensão do que se compreende por educação natural. Na visão romântica⁶ do

⁶ O romantismo foi um movimento originado na Europa, no século XVIII, se estendendo até o século XIX, ocorrendo principalmente na Alemanha.

estado de natureza, o mesmo é visto em oposição à sociedade, “quanto mais sociável o ser humano, mais ele se distancia do conceito de natureza” (WENDT, 2011, p. 23). A partir dessa visão, a educação junto à natureza, proposta por Rousseau, foi interpretada de forma errônea como uma educação afastada de toda forma de civilidade. No conceito de natureza está pressuposta a busca pela autenticidade do ser humano, evitando a artificialidade presente nas relações humanas. É importante ressaltar que o a autenticidade buscada no conceito de natureza também é o tema central do *Segundo Discurso*, já devidamente citado, reafirmando a ligação entre as obras do filósofo de Genebra.

Porém, ao tratar do estado de natureza há que se levar em conta a preocupação teórica de como fugir de uma posição romântica da natureza, mantendo, assim, a ideia de autenticidade. Ao ser lido como puramente romântico, o filósofo de Genebra poderia ser interpretado como defensor do sentimentalismo e até mesmo de uma vida egoísta e voltada em si, uma vez que a sociabilidade prejudicaria o próprio homem. No entanto, de acordo com Sturmer (2009), Rousseau precisa ser lido e interpretado a partir de um projeto político e pedagógico que reformularia os conceitos de razão e de progresso, no qual a vida do jovem educando segue uma orientação bastante clara e objetiva.

Natureza, humanidade e sociedade, para Sturmer (2009), não podem e nem devem ser interpretados de forma isolada e estanque em si mesmas. Ao contrário, é exatamente por pressupor que a humanidade está em constante processo de evolução e aperfeiçoamento, que Rousseau compreende a natureza como a normatizadora, isto é, a reguladora das ações de Emílio, fazendo com que ele experimente noções de regras e normas, mas que deverão ser feitas em contato com a natureza. Em outras palavras, natureza e sociedade não são pensadas, pelo viés rousseauiano, como separadas uma da outra e nem antagônicas em seus significados. O estado de natureza guiará e orientará a ação de Emílio, mas não de forma espontaneísta ou livresca, ao contrário, ela é normatizada e regrada, tornando-o um jovem autêntico e voltado para o bem.

Neste sentido, a educação do jovem educando, de acordo com a ordem da natureza, não é sinônimo do afastamento do mesmo da sociabilidade. A ação da natureza diz respeito a todas as aprendizagens e crescimentos cognitivos e morais que são mediatizados pelo adulto, tendo a natureza como pano de fundo, onde acontecem todos os desenvolvimentos do educando. Rousseau não pretende simplesmente levar Emílio ao meio da natureza e deixá-lo que aprenda por si mesmo⁷. Além disso, deixar que a criança siga a marcha da natureza não

⁷ O sentido normativo de natureza, expresso neste trecho, diz respeito à aprendizagem mediada pela natureza, também conhecida por educação pelas coisas e será abordada no item que segue.

significa um processo educacional espontaneísta e, muito menos, que o adulto esteja se desresponsabilizando de suas ações. A proposta rousseauiana propõe que o adulto, no caso o preceptor, acompanhe e oriente o educando, possibilitando que sua autonomia seja desenvolvida sempre mais.

1.3.3 A educação pelas coisas

Neste tópico, a concepção de natureza como *grande pedagoga da história* continuará a fazer parte de nosso cenário, porém, agora aparecendo a atividade pedagógica desenvolvida entre Rousseau e Emílio de forma mais explícita. Ao propor a educação pelas coisas, a intenção do filósofo genebrino é que sejam evitados todos os discursos moralizantes e exaustivos que se dispensará ao educando, e que sejam substituídos pela aprendizagem por meio da experiência. Argumenta Rousseau:

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações, de que se lembrem quando oportuno; sem lhe proibir de agir mal, basta que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança (ROUSSEAU, 2004, p.83).

De acordo com Dalbosco (2011a), em Rousseau é preciso entender o conceito de experiência, não só do ponto de vista epistemológico que a tradição empirista lhe conferiu, mas principalmente como parte da esfera do agir humano no sentido ético-pedagógico. A educação pelas coisas visa, portanto, uma aprendizagem moral, que irá aproximar o educando de seu próprio mundo, fazendo com que ele o conheça e, principalmente, se conheça. Assim, ele terá contato com seu corpo, conhecendo seus limites e, principalmente, olhando na direção de seus sentidos e sentimentos. Desta forma, a criança construirá uma intimidade maior consigo mesma e com a realidade que a cerca. Além disso, trata-se de uma educação que dá primazia à liberdade que a criança experimentará, possibilitando testar seus próprios limites e necessidades.

Porém, qual a função do preceptor neste tipo de educação? Há que se lembrar que nas primeiras fases do desenvolvimento do infante, ele é inteiramente dependente do adulto e tal dependência se dá exatamente por estar se tratando de seres humanos e não do autor das coisas, como chama Rousseau. Com isso, fica mais que comprovada a tese apresentada anteriormente de que a educação natural não dispensa a responsabilidade do adulto. Além

disso, logo nos primeiros parágrafos o autor defende a necessidade de educação para o infante, afirmando que essa é que o tornará um ser humano adulto. O pressuposto básico é que o preceptor não ocupe outro papel que não o de dar à criança somente aqueles elementos básicos de que ela necessita para crescer naturalmente. Assim, há um pressuposto moral de grande importância no que diz respeito à educação pelas coisas: “Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 2004, p. 97). A ideia que prevalece aqui é a de que quanto menos artifícios a criança possuir para crescer, mais bem desenvolvida ela será. Pode-se comprovar esse aspecto na própria obra rousseauiana:

Para formar esse homem raro, o que temos de fazer? Muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito. Quando se trata apenas de ir contra o vento, bolinamos; se, porém, o mar estiver agitado e quisermos permanecer parados, devermos lançar âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que teu cabo não se desamarre ou a âncora não se solte, e o barco se ponha à deriva antes que o perceba (ROUSSEAU, 2004, p. 14).

Está contida aqui uma importante concepção moral, que obviamente será desenvolvida mais tarde, mas que consiste na ideia de deixar que a natureza aja na aprendizagem moral de Emílio. Se há um pressuposto básico que resume moralmente a educação pelas coisas é este: as imposições e os discursos éticos do preceptor não farão nenhuma diferença se comparados à aprendizagem moral que a natureza poderá alcançar.

Espíndola (2012) afirma a importância da educação voltada à natureza, quando trata da educação pelas coisas visando à aprendizagem moral ainda na primeira infância, compreendida no período dos zero aos dois anos de idade. A máxima moral visa afastar a criança de toda possibilidade de imposições do mundo alheio. Tais imposições encontram-se principalmente na esfera dos vícios e dos erros que podem germinar na criança. Sendo assim, é preferível que sejam evitados os vícios do educando do que lhe sejam fomentadas virtudes. Rousseau alerta sobre o perigo da criança, mesmo que recém-nascida, corre de ser acometida a uma vida inteira de vícios. E, como alerta o autor, o momento crucial de germinação de tais vícios e erros, e, conseqüentemente o mais perigoso, é exatamente nos primeiros anos de desenvolvimento do infante, daí a necessidade da dimensão moral ser desenvolvida desde cedo enquanto prevenção dos vícios e não fomentar a virtude. De acordo com o autor,

O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até à idade dos doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que tenha, ainda, instrumento para destruí-los, quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que já se faz impossível arrancá-las (ROUSSEAU apud ESPÍNDOLA, 2012, p. 09).

Compreende-se, portanto, que se nos primeiros anos de desenvolvimento de Emílio não forem incutidos discursos morais de coisas que ele não deve fazer, a educação pelas coisas ganhará forma, fazendo com que ele aprenda somente aquilo que é importante para seu desenvolvimento.

Conforme cresce, o educando continua sendo mediado na aprendizagem pelas coisas. Por isso é oportuno que se retome o clássico exemplo do vidro quebrado da janela, utilizado por Rousseau na aprendizagem de Emílio. Trata-se da ação do infante que, mesmo tendo sido alertado várias vezes sobre os perigos de brincar perto das janelas, acaba, ao fazer uma de suas brincadeiras, por quebrar o vidro. O preceptor, em princípio, poderia irritar-se com a criança, proferindo vários e longos discursos morais, uma vez que ela já havia sido alertada sobre o que não deveria fazer. A máxima moral *não debes fazer*, neste caso, é o que Rousseau condena. Um longo discurso não faria com que o educando, de fato, aprendesse que o que fez é errado. A alternativa indicada pelo autor do *Emílio* é de que o adulto não diga nada à criança, mas também não conserte o vidro quebrado. Assim, quando chegar a noite e o vento frio da natureza entrar pelo buraco do vidro, a criança aprenderá, e aqui consiste o ideal da aprendizagem pelas coisas, que não deve brincar perto de vidros de janelas. Assim trata Dalbosco (2011a, p. 175):

A educação pelas coisas deve substituir os longos discursos, muitas vezes moralizantes e agressivos dos adultos! Com isso temos que a ênfase na educação da primeira infância não recai sobre a educação discursiva e, por isso, também não pode ser levada adiante, de modo direto e exclusivo, pela negociação argumentativa do adulto com a criança.

Com isso, fica evidente que quando Rousseau trata a natureza como a grande pedagoga de Emílio, fato este já discutido anteriormente, a educação pelas coisas servirá como exemplo. O educando aprenderá com as situações que lhe são apresentadas em seu cotidiano e o *campo de trabalho*, por assim dizer, será o espaço da natureza. É ela quem oferecerá as condições para que Emílio aprenda por intermédio da experiência, como no caso da aprendizagem pelo frio, citada acima.

1.3.4 O fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos

Um dos aspectos mais importantes na composição da educação natural é, sem dúvida, o interesse de Rousseau em que Emílio tenha seu corpo fortalecido e seus sentidos refinados. Sendo assim, reservamos este tópico para tratar de tal primado pedagógico. Mais uma vez entra em cena a ideia da natureza como grande pedagoga, uma vez que o autor do *Emílio* propõe que a educação do infante se de, preferencialmente, junto à natureza, no campo. Ele compreende que, nas condições naturais, Emílio terá a possibilidade de desenvolver seu corpo livremente, se exercitando e aprendendo com os limites impostos pela natureza. Pode-se verificar a este respeito no *Emílio*:

Para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar. Não devemos obrigar uma criança a ficar quando quer sair, ou a sair quando quer ficar. Quando a vontade das crianças não está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente. Elas devem pular, correr, gritar quando tem vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição, que procura fortalecer-se (ROUSSEAU, 2014, p. 83).

Percebe-se que o sentido normativo de natureza é desenvolvido no momento em que Emílio, estando junto à natureza, terá um farto campo de desenvolvimento corporal, de sentimentos e de expressões. O ambiente natural conduzirá o jovem ao desenvolvimento correto de seu corpo, no momento adequado e no tempo certo. Ele aprenderá a gritar, pois a natureza lhe possibilitará isso, mas como será uma aprendizagem normativa e regrada, também saberá quando deve falar baixo. Correr também será uma de suas habilidades, afinal o espaço do campo aberto lhe possibilita tal aprendizagem, porém Emílio também saberá andar com cautela quando for preciso. Ou seja, a natureza instiga o jovem a desenvolver seu corpo, mas o faz de maneira correta.

Mas, o que de fato significa um corpo fortalecido e os sentidos refinados? Segundo Santos (2008, p.49), “exercitar continuamente o corpo, tornando robusto e sadio, é a condição humana para a infância”. Uma criança com o corpo desenvolvido e os sentidos refinados será muito mais autônoma, conhecerá seus próprios limites e sua própria liberdade, que será bem regrada, e, não menos importante, conseguirá controlar sua força. Respeitar o amadurecimento cognitivo da criança, portanto, significa dar o tempo necessário para que ela forme sua capacidade de agir racionalmente.

Para tanto, primeiro, é necessário que o infante viva e fortaleça seus sentidos e desenvolva seus instintos naturais. Por isso, Rousseau defende a ideia de que, se for o caso, a

criança precisa cair, machucar-se, correr e brincar, pois os primeiros anos de sua vida são próprios para que isso aconteça e, tendo os sentidos fortalecidos, sua racionalidade também será fortalecida mais tarde. Assim se refere Rousseau (2004, p.70): “Se cair, se ficar com um galo na cabeça, se sangrar pelo nariz, se cortar os dedos, em vez de me agitar ao seu redor com um jeito alarmado, ficarei tranquilo, pelo menos por um pouco de tempo”. A educação negativa, neste sentido, permite que, desenvolvendo seu corpo e seus sentidos, o jovem Emílio não tenha interesse por vícios morais que afetarão sua vida social mais tarde. Como destaca Romani (2010, p. 33),

[...] na infância a criança tem suas próprias necessidades e, certamente, precisa de um adulto para supri-las. Porém, alerta Rousseau que tal intervenção deve ser feita no sentido de orientá-la para que esteja em constante contato com a natureza. Assim, a criança deve ser respeitada em seu mundo, no qual seus ideais sejam postos e não impostos pelo adulto de maneira autoritária; num contexto no qual pode haver liberdade bem regrada, que não resulte na escravidão do adulto [...].

Ao tratar do conceito de força, que será controlado pelo fortalecimento do corpo, Rousseau inicia pela análise do distanciamento entre os desejos e as faculdades do homem, afirmando que a miséria humana está justamente neste distanciamento. E vai mais além, a felicidade, segundo o genebrino, consiste em igualar os desejos e as faculdades. Fica evidente a base antropológica presente na obra do filósofo de Genebra ao tratar de um ser humano capaz de miséria. A afirmação rousseauiana traz presente, portanto, a ideia de que o homem possui desejos e que necessita de subsídios para os alcançar, isto é, as faculdades que o movem à ação. O filósofo considera negativo para o ser humano possuir mais força de desejos e, no entanto, não possuir as faculdades necessárias para a realização e concretização destes desejos. Da mesma forma, também problematiza as vezes em que o homem possui muitas faculdades e que poderia ter várias realizações, porém, os desejos lhe são poucos, fazendo com que ele desperdice faculdades. O genebrino realiza esta explicitação sobre os desejos e faculdades para, finalmente, chegar ao ponto em que afirma que quanto mais perto da natureza, ou seja, da condição natural, mais as faculdades e desejos do homem ficam próximas da felicidade. De acordo com o *Emílio*,

[...] pelo contrário, quanto mais o homem tiver permanecido próximo à sua condição natural, mais a diferença entre as suas faculdades e os seus desejos será pequena e, conseqüentemente, menos distante estará de ser feliz. Nunca ele é menos miserável do que quando parece carente de tudo, pois a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que sentimos delas (ROUSSEAU, 2004, p.75).

Novamente a natureza aparece como grande pedagoga, e isso fica evidente com a passagem acima, no momento que permite e auxilia o educando no desenvolvimento de seu corpo e de seus sentidos. Além disso, tendo os seus sentidos muito bem refinados, Emílio não terá problema em lidar com suas vontades. Ele saberá exatamente a hora de falar e de calar, por exemplo. Ele não se tornará um adulto impulsivo, mentiroso ou tomado pela cólera, pois aprendeu, ainda criança, que seus sentidos devem ajudá-lo e não levá-lo à miséria.

1.4 A educação social

Tendo findado o processo de educação do nascimento até os 15 anos de idade, Emílio agora estará pronto para ingressar na vida social? Não, pois, Rousseau defende a necessidade de um projeto contínuo na educação do infante, que não se restringe somente à educação natural, a saber, a chamada educação social. Ela é compreendida pelos dois últimos livros da obra, livros IV e V, nos quais o educando entrará em contato com o âmbito da moralidade e passará a ter um contato social mais intenso com a realidade. Não mais se trata de uma educação preocupada com o corpo e os sentidos do educando, nem mais com brinquedos de criança. Agora, com o segundo nascimento, anunciado na abertura do livro IV, ao afirmar que “nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir, outra para viver; uma para a espécie, outra para o sexo” (ROUSSEAU, 2004, p. 285), a educação tem como pano de fundo principal a moralidade e a sociabilidade.

É de extrema importância lembrar que agora há um novo elemento presente na educação de Emílio, o desenvolvimento de sua razão. A concepção aqui não é a de que a racionalidade surge como algo inteiramente novo no desenvolvimento de Emílio, como se nunca tivesse tido contato com tal. O educando, segundo Rousseau, teve sua razão mantida de forma latente durante toda a educação natural, daí o motivo de ter desenvolvido bem seu corpo e seus sentidos. Agora se trata de voltar-se para a racionalidade e para as paixões. De acordo com Sturmer (2009), no momento certo em que a marcha da natureza prescreve é que a razão se desenvolverá. Aliás, ao recordarmos o que significa uma educação junto à natureza, lembramos que a educação social não supera ou nega a educação natural. Na verdade, a compreensão correta a se fazer é que a primeira (a educação natural), preparou todo o terreno até então, para que, agora, com o segundo nascimento, a educação de Emílio possa tomar os rumos sociais.

1.4.1 O desenvolvimento moral de Emílio

Como parte deste capítulo introdutório ao pensamento rousseauiano, este tópico versará sobre a concepção de desenvolvimento moral que aparece no Emílio⁸. Para isso, buscaremos dividi-lo em duas partes: a) durante a primeira infância, que é a fase de latência da moralidade; b) durante a segunda infância, período de lento desabrochar moral.

A gênese da moralidade no infante, segundo Rousseau (2004), está em dois conceitos principais, o amor de si e a piedade. Na concepção do filósofo, o amor de si está presente em todo animal e faz com que este zele pela sua própria preservação e pela preservação dos outros. No ser humano, ao ser fundamentado pela razão e modificado pela piedade, ele gera a humanidade e a virtude. Portanto, o amor de si é a única paixão que nasce com o ser humano e jamais o abandona. É a paixão mais primitiva que o educando já conheceu e é dela e por ela que as demais paixões são desenvolvidas. Porém, se nele não há nada de ruim, pode desenvolver modificações que não agradam ao ser humano:

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais. Mas a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas (ROUSSEAU, 2004, p. 288).

Se, conforme a passagem acima, o amor de si é a gênese das paixões e pode sofrer algumas modificações, Rousseau chama atenção para outro primeiro sentimento que atinge o jovem neste período, a amizade. E, neste mesmo trecho, já anuncia que a primeira coisa que a imaginação lhe projeta é o ensinamento de que existem semelhantes que o rodeiam. Isto é, torna-se evidente que o primeiro sentimento que deve afetar o educando não é o sexo e sim a espécie da qual ele faz parte. O filósofo problematiza a vantagem de se prolongar a inocência do educando, preservando-o do vício. Para ele, quanto mais cedo for estimulado para o vício, o sexo e os prazeres, mais voltado aos impulsos e sentimentos irascíveis e odientos se tornará o educando. No período da segunda infância, de acordo com o genebrino, compreendido entre

⁸ Para fins de esclarecimentos, para que não nos tornemos repetitivos e demasiadamente prolixos, cabe ressaltar que o tema da educação moral tem perpassado todo nosso trabalho e que terá um espaço de aprofundamento especial no próximo capítulo. Este tópico, portanto, faz parte da apresentação geral do projeto de educação de Rousseau.

os dois aos 12 anos de idade, a moral, assim como a razão, estão presentes de forma latente no infante, caracterizando a chamada fase pré-moral.

É somente com a chegada da adolescência, ou segundo nascimento, fase em que as paixões florescem no jovem, que também a moral ganhará traços mais intensos. O desenvolvimento moral acompanha, portanto, o processo de sociabilidade do jovem. Agora Emílio estará forte e vigoroso e por isso possui as condições necessárias para aprimorar sua capacidade de abstração e se ocupar com a racionalidade. Se antes o educando era observado pelo prisma de sua relação com as coisas, agora o que é importante são as relações que este desenvolve com os outros.

Desta forma, o amor de si, ao ser aplicado no período de passagem da infância para a adolescência, ganha papel fundamental no que diz respeito ao fortalecimento das paixões do jovem. Este sentimento se manifesta em um duplo sentido. Principia por desenvolver no educando o afeto e o querer bem para si mesmo. Posteriormente, visto que na fase em que ele manifesta o ingresso na sociabilidade se faz presente de forma mais intensa, o afeto e o querer bem são expandidos para os outros. Tendo fortalecido este sentimento, o infante terá as condições necessárias para desenvolver os demais sentimentos bons, como respeito, solidariedade e afeto.

A capacidade de expansão do amor de si, de saída das condições de proximidade do educando consigo mesmo, torna-o sensível ao cuidado do outro e, conseqüentemente, à conservação de toda a espécie. O que está subtendido é que antes da exteriorização é preciso a interiorização, isto é, antes do educando expandir-se em direção ao seu semelhante é preciso que se volte para si mesmo e para sua constituição. É o amor de si o primeiro a preparar o educando para projetar em seu semelhante a noção de cuidado de si mesmo. Se ele cuida a si mesmo, através deste sentimento, porque não cuidar (zelar) pelo próximo? Em um sentido mais específico, o sentimento de amor de si, se não aproxima diretamente os indivíduos, é, todavia, o grande responsável por preparar a alma do ser humano para que receba o sentimento de cuidado com o outro, que veja o outro como vê a si mesmo, um indivíduo de necessidades e carências. De acordo com Rousseau (2004, p. 288),

o amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem. Estando cada qual encarregado de sua própria conservação, o primeiro e mais importante de seus cuidados é e deve ser zelar por ela continuamente; e como zelariamos dessa maneira se não tivéssemos por ela o maior interesse? É preciso, portanto, que nos amemos para nos conservarmos, é preciso que nos amemos mais do que qualquer outra coisa, e, por consequência imediata do mesmo sentimento, amamos o que nos conserva.

Quanto mais educado para a sensibilidade e o zelo, mais próximo da virtude ele se encontrará. E é exatamente neste cuidado, zelo e afeto que Rousseau apresenta o sentimento de piedade. Sentir piedade é, em algum sentido, compartilhar um sofrimento. Ela é o sentimento que faz com que o educando se dê conta da existência de seu semelhante e que passe a zelar pela conservação de sua própria espécie. É a piedade, portanto, que toca por primeiro o coração humano, despertando nele a existência do outro. Para tornar-se sensível e piedoso, o homem precisa dar-se conta de que seus semelhantes sofrem as mesmas dores que ele próprio é capaz de sofrer. No *Emílio* o autor afirma:

Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, nossas misérias comuns nos unem por afeição. O aspecto de um homem feliz inspira aos outros menos amor do que inveja; de bom grado o acusaríamos de usurpar um direito que não tem, obtendo para si uma felicidade exclusiva; e o amor-próprio ainda sofre fazendo-nos sentir que esse homem não precisa de nós. Mas quem não se apieda do desgraçado que vê sofrer? (ROUSSEAU, 2004, p. 301-302).

É interessante perceber que Rousseau não limita este sentimento somente aos homens, dizendo que a piedade está presente também nos animais. Significa, portanto, que tal sentimento é orientado por uma base instintiva racional, ou seja, o animal desenvolve instintivamente o cuidado com o outro e com toda a espécie, mas é de forma racional, mesmo que se utilizando de uma razão bastante rústica e pouco desenvolvida, que ele vê que também pode ser ele aquele que sofre. Aproximar-se do outro semelhante é, de algum modo, sentir piedade. De acordo com Sturmer (2009, p. 63),

Emílio só terá condições de entender a miséria humana, quando tiver experimentado, com auxílio de sua imaginação, o sofrimento alheio. Somente assim, ele refletirá sobre os seres sensíveis, sobre o amor e a piedade. O ponto fundamental deste primeiro momento é desenvolver no jovem o sentimento de piedade pela condição humana, uma vez que tal sentimento se constitui como uma base sólida para o julgamento adequado que Emílio deverá fazer posteriormente a respeito do quadro social.

Além disso, fica claro no *Emílio*, que Rousseau pretende fazer com que o educando possa praticar, se é que assim podemos dizer, o sentimento de piedade, ao invés da crueldade. Ele afirma que, se bem instruído e conduzido, Emílio, o aluno fictício, terá convulsões e agitar-se-á ao se deparar com um ser que está a sofrer. Caso tivesse sido orientado pela paixão irascível, sentiria prazer ao ver seu semelhante em estado de sofrimento. É assim que funciona a piedade; um sentimento que torna o educando sensível ao outro ao ponto de querer

aproximar-se dele, de querer, caso possa, inverter os papéis e ele mesmo tomar as dores de seu semelhante.

O conceito de piedade, em Rousseau, que estava latente na fase da infância, torna-se presente somente na adolescência. Segundo o autor, a piedade é o primeiro sentimento que toca o coração humano dentro da ordem da natureza. Esse sentimento surge no jovem para que este se dê conta da existência de seus semelhantes, os quais também sofrem da mesma forma que ele próprio sofre. Mais uma vez o processo de sociabilidade se faz presente para que o educando possa colocar-se no lugar do outro. Tendo estendido seus laços sociais, é desenvolvida nele a sensibilidade, isto é, a capacidade de compreensão do outro, da sensibilização de seu sentimento pelo sentimento do outro.

1.4.2 A maturidade de Emílio

Finalmente com 20 anos de idade Emílio atingiu a idade adulta, tendo seu desenvolvimento físico e moral-racional completado. Além disso, é nesta fase que o educando irá aprimorar sua capacidade de convivência social. Uma vez educado naturalmente, ele agora está pronto para ocupar seu lugar na sociedade como cidadão político. Segundo Tomazelli (2011, p. 50), “[...] Emílio atingiu a fase adulta, encontrando-se dotado de capacidades físicas e psicológicas que lhe permitem realizar atividades que garantam a sua independência e sustento”.

Nesse percurso até a vida social, perpassa a tendência de que Emílio se case e constitua sua família. Procurar uma companheira irá fazer parte do processo conclusivo da educação do jovem. Sofia é, então, a mulher idealizada por Rousseau para estar ao lado do jovem Emílio. Ela deve ser de boa índole e bom desenvolvimento intelectual. Aliás, na educação de Sofia o filósofo novamente esboça seu projeto de educação natural, afirmando que a moça deve também ter recebido uma educação voltada à natureza. Ela terá desenvolvido seu corpo e seus sentidos, não se deixando tomar pelas vontades e desejos. O livro V do *Emílio* destaca o papel de Sofia:

Portanto, não importa apenas que a mulher seja fiel, mas que o seja considerada pelo marido, por seus próximos, por todos; é importante que ela seja modesta, atenta, reservada e que leve aos olhos dos outros, assim como à sua própria consciência, o testemunho de sua virtude. Enfim, se é importante que o pai ame seus filhos, é importante que estime a mãe deles (ROUSSEAU, 2004, p. 522).

Em outra passagem da obra:

Emílio ama Sofia; quais são, porém, os primeiros encantos que o atraíram? A sensibilidade, a virtude, o amor pelas coisas honestas. Ao amar este amor em sua amada, tê-lo-ia ele mesmo pedido? Por sua vez, que preço atribui Sofia a si mesma? O de todos os sentimentos que são naturais ao coração de seu namorado: a estima dos verdadeiros bens, a frugalidade, a simplicidade, o desinteresse generoso, o desprezo pelo luxo e pelas riquezas. Emílio já tinha essas virtudes antes que o amor lhes impusesse (ROUSSEAU, 2004, p. 638).

A relação, o amor de Emílio e Sofia, longe de ser um romance idealista e utópico, é descrito por Rousseau como algo baseado na moralidade. Afinal, tanto um como o outro foi conduzido para a virtude e para a bondade e não se esperava outra *culminação*, por assim dizer, de todo o projeto educacional. Percebe-se claramente que Emílio não terá somente uma mulher ao seu lado para que chame de esposa, mas sim terá uma companheira que deve estar à sua altura. Isso significa que Sofia estará junto com Emílio na sociedade e participará de todas as implicações políticas que o mundo adulto suscitará.

2 A NATUREZA DAS PAIXÕES HUMANAS EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

A partir do panorama apresentado no capítulo anterior, neste nos ocuparemos em fazer um recorte na obra *Emílio* ou *Da Educação* para tratar de um tema específico apresentado por Rousseau: as paixões humanas. Inicialmente buscaremos indicar como elas aparecem em outra importante obra do autor, o *Segundo Discurso*. A incursão nesta obra, conforme já pontuamos em caráter introdutório no capítulo anterior, se dá porque acreditamos que *Emílio* e *Segundo Discurso* não devam ser pensados separadamente no que se refere à moralidade humana. Posteriormente, procuraremos reconstituir a origem e a localização das paixões no desenvolvimento educacional do educando, agora diretamente no *Emílio*. E por fim, buscaremos aprofundar a conceituação acerca daquelas que Rousseau considera as primeiras e principais paixões encontradas em *Emílio*: amor de si, piedade e amor-próprio.

O objetivo deste capítulo é, portanto, abordar de forma direta o tema das paixões humanas e como são constituintes da moralidade humana. Uma vez que, conforme já citamos, Rousseau considera tola qualquer tentativa humana de aniquilar ou impedir o surgimento das paixões, nossa hipótese é de que elas são intrínsecas ao ser humano. Sendo assim, procuraremos confirmar tal hipótese levando adiante uma abordagem antropológica acerca das paixões humanas. Além disso, a outra hipótese da qual buscaremos tratar é a ambiguidade existente no sentimento de amor de si. Ao indicar este sentimento, Rousseau deixa margem para que o problematizemos como um sentimento que pode ser duplo, tanto para o bem quanto para o mal, levando Emílio à maldade ou à amabilidade. Tal ambiguidade conduzirá nosso trabalho para a necessidade de se educar as paixões humanas e a vontade, tema a ser desenvolvido no último capítulo deste trabalho.

2.1 As paixões humanas no *Segundo Discurso*

Se iremos nos ocupar com a análise das paixões humanas em Rousseau, faz-se necessário que dediquemos este tópico ao entendimento, mesmo que de uma forma geral, de como elas são compreendidas pelo filósofo de Genebra em outra importante obra, além do *Emílio*, a saber, o *Segundo Discurso*. O tema que permeia quase que totalmente esta obra surge quando a Academia de Dijon lança um concurso no qual pergunta sobre a origem da desigualdade entre os homens e se ela é legitimada ou não pela lei natural. Rousseau, influenciado pelo espírito de seu século, decide concorrer ao prêmio e como resposta escreve o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* ou *Segundo*

Discurso. Sua resposta não é, em nenhum sentido, simples ou direta, pois a reflexão sobre o problema o lança a um patamar mais profundo, que é uma investigação acerca da natureza humana.

Tal obra congrega, portanto, uma análise social, antropológica sobre a natureza do ser humano e sua vivência em sociedade. Sendo assim, para esclarecer as razões que tornaram desigual a vida do homem nesse modo, o filósofo recorre à conceituação e à distinção entre estado de natureza⁹ e estado social. Para ele, o homem social vivia em um constante estado de corrupção e de depravação, estando eminentemente tencionado pelo dilema do *ser* e do *parecer ser*. Desta forma, afirma que a essência humana somente seria encontrada no estado de natureza. Retornar ao estado de natureza não significa, entretanto, um retrocesso, mas sim uma forma de conceber o homem de forma pura e não corrompida e, além disso, como uma forma de crítica ao estado civil.

Do ponto de vista moral, é nesta passagem do estado de natureza para o estado civil que surgem as paixões humanas. A versão apresentada no *Segundo Discurso* é de um homem que compreendido pelo viés antropológico, possui poucas paixões, tendo a maioria delas adormecidas, em estado de latência. Socialmente ele vive isolado dos demais, aproximando-se de seus semelhantes somente com fins de reprodução e alimentação. De acordo com Reis (2005), o indivíduo possui uma série de necessidades físicas, como fome, frio e sono. Sua preocupação, neste sentido, é somente encontrar a satisfação para as mesmas. O homem natural não está, portanto, preparado e nem preocupado com os movimentos antropológicos e morais de sua alma.

É interessante observar, a fim de problematização, que este movimento presente no *Segundo Discurso* é muito semelhante à descrição feita por nós no capítulo anterior, quando tratamos brevemente da educação moral de Emílio. Torna-se claro, de acordo com o que já foi dito anteriormente, que Rousseau concebe o tema das paixões humanas e seu desenvolvimento no ser humano de forma homogênea, tanto no *Emílio* quanto no *Segundo Discurso*. Em ambos, elas inicialmente aparecem em estado de latência pelo fato do indivíduo (seja ele o educando ou o homem natural), não requerer seu desenvolvimento. Porém, com o anúncio de que o homem não vive para sempre no estado de natureza, ele se encaminha para a constituição do laço social. Há, portanto, que se situar e problematizar em função de que ocorre esta transição. Dois aspectos em especial são destacados, a liberdade (*liberté*) e a perfectibilidade (*perfectibilité*). São elas que preparam o surgimento das paixões no *Segundo*

⁹ Há que se esclarecer aqui que o conceito de estado de natureza é um recurso hipotético utilizado pelo autor para descrever a vida antes a civilização.

Discurso e, conseqüentemente, nos auxiliam a pensar a passagem do estado de natureza para o estado civil.

Ao tratar da liberdade, Rousseau inicia afirmando que os outros animais apenas seguem aquilo que lhes é prescrito e ordenado pela natureza, não tendo a capacidade de contestar, intervir e escolher, ao passo que o ser humano desenvolve a capacidade de escolha e de decisão, intervindo livremente naquilo que o rodeia. Ele não somente é agente livre, como possui consciência de sua liberdade, isto é, sabe que tem a capacidade de ditar as regras a si mesmo e assim o faz.

Além disso, a liberdade é compartilhada entre todos os seres humanos e com isso há uma identificação mútua entre eles, resultando em implicações morais. Se o ser humano que vive no estado de natureza possui sua razão e suas paixões latentes, fazendo com que viva de maneira harmônica com os demais, há espaço para que a liberdade tome a função de ordem social e moral. Em outras palavras, ela será garantia de que o processo de sociabilidade se desenvolverá de forma harmônica, levando em conta, principalmente, o desenvolvimento das paixões.

O segundo aspecto citado por Rousseau é a perfectibilidade. Ela é considerada, num sentido muito mais profundo e determinante no que diz respeito à comparação entre eles, a matriz de todas as demais faculdades que o homem desenvolve (COLETTI, 2006). Os demais animais completam o ciclo de suas existências da mesma forma como o iniciaram, o ser humano, por sua vez, tem a possibilidade de evoluir, desenvolver suas potencialidades e aperfeiçoar as suas faculdades. De acordo com Rousseau (1999, p.173),

Mas, ainda que as dificuldades que envolvem todas essas questões deixassem algum ponto controverso sobre essa diferença entre o homem e o animal, há uma outra qualidade muito específica que os distingue e sobre a qual não pode haver contestação: 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 quando no indivíduo; ao passo que um animal é, ao cabo de alguns meses, o que será por toda a vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro ano desses mil anos. No fim de milhares de anos.

Para aprofundarmos nosso estudo sobre este sentimento, o analisaremos a partir de três características principais, baseando-nos em Dalbosco (2013), tomamos a perfectibilidade como: a) uma faculdade; b) como a *faculdade das faculdades*, isto é, como a geradora de todas as demais faculdades; e, por fim, c) como sentimento presente em todos os seres humanos.

A concepção de perfectibilidade como faculdade (*faculté*) tem uma de suas raízes no processo psicologista do século XVIII que buscava estudar e compreender as disposições psíquicas da mente humana. Mas nosso autor não se limitou a pensar o termo faculdade somente no sentido psicologista, pois além deste ele acreditava que a expressão *faculté* designaria força, poder, como lugar onde se concentraria em grande quantidade uma capacidade humana. Faculdade é, portanto, uma força capaz e, acima de tudo, uma força geradora. No caso da perfectibilidade, além de uma força, ela seria uma força que originaria todas as demais forças, a *faculdade mãe das faculdades*. Ela concentraria em si todas as capacidades do ser humano e a partir dela é que se desenvolveriam as demais forças que gerariam capacidades humanas. O terceiro ponto traz a ideia de que a perfectibilidade estaria presente em todos os seres humanos, não sendo propriedade exclusiva nem de um e nem de outro. Ela não exclui ninguém, fazendo com todos os homens pertençam à espécie humana como um todo.

Se a liberdade e a perfectibilidade possibilitam que o ser humano vá deixando o estado de natureza e ingressando no estado civil, as paixões humanas surgem exatamente nesta passagem. O *Segundo Discurso* nos leva a afirmar, portanto, que as paixões humanas, como parte da moral, vão desabrochando na medida em que o indivíduo deixa o estado de natureza para caminhar em direção ao estado civil. A moralidade surge como prerrogativa da sociabilidade. No estado de natureza não havia necessidade de seu surgimento, tamanho era o envolvimento do homem com a natureza. Agora, ao se defrontar com o estado civil, o indivíduo passa a se preocupar também com a conservação de sua própria espécie, e com os seus semelhantes. Em outras palavras, é a partir da consciência de que ele precisa conservar-se a si mesmo e conservar toda a espécie que o homem deixa desabrochar em si as suas paixões.

Ao tratar do sentimento e amor de si, como único sentimento presente no estado de natureza, Rousseau ilustra o exemplo de Rômulo, que após ter sido amamentado por uma loba, apegou-se a ela, visto que foi esta quem o conservou. Mesmo que esse apego seja exclusivamente maquinal e instintivo, ele indica que o homem ama aquilo que o conserva. O amor de si, portanto, faz com que os indivíduos amem o que lhes conserva. A passagem do *Segundo Discurso* apresentada a seguir ilustra melhor esta relação:

As paixões humanas, por sua vez, originam-se de nossas necessidades, e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas conforme as ideias que se poder ter delas, ou pelo mero impulso da natureza; e o homem selvagem, privado de todo o tipo de luzes, só experimenta as paixões dessa última espécie; seus desejos não ultrapassam suas necessidades físicas. Os únicos bens que conhece no universo são a alimentação, uma fêmea e o descanso; os únicos males que teme são a dor e a fome [...] (ROUSSEAU, 1999, p. 175).

Se o sentimento de amor de si possui o caráter preparador da sociabilidade humana, agora entraremos em outra importante paixão presente no *Segundo Discurso*, a saber, a piedade. Ela é introduzida junto com o amor de si, como os princípios anteriores à razão. Trata-se da construção feita por Rousseau acerca do estado de natureza, onde o homem vive o que ele chama de *calmaria das paixões* ou *tranquilidade da alma*. Como o homem ainda vive um estado pré-racional e pré-moral, sua aproximação com as paixões humanas é bastante lenta. No *Segundo Discurso* Rousseau (1999, p.189) assim se refere a ela:

Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males quanto somos; a virtude tanto mais universal e tanto mais útil ao homem por preceder nele o uso de toda reflexão, e tão natural que os próprios bichos às vezes dão às vezes sinais perceptíveis dela. Sem falar da ternura das mães por seus filhotes, e dos perigos que enfrentam para protegê-los [...].

A piedade é, portanto, o sentimento que faz com que o homem se de conta da existência de seu semelhante e que passe a zelar pela conservação de sua própria espécie. Estar preocupado com sua conservação não faz do homem natural um ser egoísta, visto que o que lhe realmente basta é a satisfação de suas verdadeiras necessidades, necessidades estas que seus semelhantes também possuíam e também as suprem com este mesmo sentimento. Tendo a consciência de que seu semelhante está a sofrer e que ele próprio poderia estar em seu lugar sofrendo, o homem natural vai um passo além do amor de si no momento em que entra em jogo a piedade e faz com que ele queira cuidar e, o mais importante, queira se aproximar daquele que sofre. Este sentimento não está somente vinculado ao próprio homem, mas é com ele que, pela primeira vez, seu olhar volta-se para o lado e encontra seu semelhante. De acordo com o *Segundo Discurso*,

portanto, é certo que a piedade é um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a atividade de amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie. É ela que nos leva a socorrer, sem refletir, aqueles que vemos sofrer; é ela que, no estado de natureza, substitui leis, costumes e virtude, com a vantagem de que ninguém ficar tentando desobedecer-lhe à sua doce voz [...] (ROUSSEAU, 1999, p. 192).

Por fim, o amor-próprio aparece no *Segundo Discurso* já como um sentimento presente no estado civil, quando o pacto social já havia se consolidado. Rousseau o compreende como um sentimento perigoso e ambíguo, podendo levar o homem tanto para as virtudes quanto para os vícios. Há que se ressaltar o fato desta paixão ter surgindo somente no estado civil pelo fato de seu desenvolvimento ter como pré-requisito a vivência do homem com os demais. No estado de natureza, vivendo isolado dos outros, o indivíduo não precisa de nenhuma outra paixão, a não ser o amor de si. Ao inserir-se na vida social, no entanto, carece de uma nova paixão que fortaleça e oriente os laços sociais, possibilitando com que surja o amor-próprio. No entanto, como Rousseau descreve tal paixão como ambígua, a problematização acerca da educação moral torna-se, gradativamente, mais profunda, visto que há necessidade de bem orientar e bem conduzir o amor-próprio, o que será feito a partir da educação do jovem Emílio. De acordo com Rousseau (1999, p. 195),

é portanto incontestável que o amor, assim como todas as outras paixões, só na sociedade adquiriu esse ardor impetuoso que tantas vezes o torna tão funesto aos homens, e que é ainda mais ridículo representar os selvagens como que se degolando mutuamente sem tréguas para saciar sua brutalidade por tal opinião ser diretamente contrária à experiência, e por serem os caraíbas, dentre todos os povos existentes, o que até agora menos se distanciou do estado de natureza, justamente os mais tranquilos em seus amores e os menos sujeitos ao ciúme, conquanto vivam num clima abrasador que sempre parece imprimir maior atividade a essas paixões.

Conforme já enunciamos no capítulo introdutório sobre o pensamento rousseauiano, agora se imbricam definitivamente duas das principais obras do filósofo de Genebra: o *Segundo Discurso* e o *Emílio*. Ambas tratam das paixões humanas e pode-se dizer que complementam-se entre si. A descrição das paixões humanas, feita na primeira obra, mesmo que objetivando explicar a origem do laço social, deságua na problemática da educação do jovem Emílio, que começará a ser aprofundada no livro IV da obra de Rousseau. Se no *Segundo Discurso* o autor afirma o cuidado com a ambiguidade do amor-próprio, as linhas, tópicos e capítulos que se seguirão a este trabalho darão conta de tematizar, educacionalmente, a condução e orientação adequadas que se deve dar a tal sentimento.

2.2 A antropologia das paixões humanas no *Emílio* de Rousseau

Ao longo da tradição filosófica, de acordo com Dalbosco (2011b), principalmente na Antiguidade, encontramos na concepção dos filósofos estoicos e epicuristas¹⁰ uma abordagem

¹⁰ Por estoicismo e epicurismo compreendem-se filosofias de vida criadas na Antiguidade. A primeira tem sua

negativa em relação às paixões. De acordo com eles, o ser humano deveria desfazer-se de suas paixões, visto que seriam contrárias à natureza racional do homem. Isto é, no sentido ético, uma vida voltada para as paixões não era digna de ser vivida. A racionalidade é que deveria tomar conta da existência humana, permitindo que o indivíduo levasse uma vida regrada.

Contrariamente às filosofias estoicas e epicuristas, Rousseau escreve o Livro IV do *Emílio* para abordar o tema das paixões com uma conotação positiva e educativa. Na abertura deste livro encontra-se, de forma poética, a passagem da infância para a adolescência. O segundo nascimento, é o responsável por desabrochar as paixões humanas no jovem educando. Ao afirmar que o ser humano nasce duas vezes, uma para a espécie, outra para o sexo, ele deixa implícito que Emílio, naturalmente, possui paixões e que não depende de sua vontade tê-las ou não. A naturalidade das paixões é de grande importância, tanto que Rousseau afirma a não possibilidade de destruí-las, chamando de louco todo aquele que tentar assim o fazer. Espíndola (2011, p. 189) narra muito bem esta concepção do filósofo:

O filósofo considera uma falta grave, por conseguinte, tanto querer impedir que as paixões nasçam quanto alimentar o interesse de vê-las aniquiladas. Essas disposições, como obra da natureza, representam, de um lado, as forças espirituais que possibilitam ao homem garantir sua conservação, visto que o colocam em movimento e, de outro lado, são as responsáveis pela edificação inicial de toda cultura.

Na passagem do próprio *Emílio*:

Nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação; portanto, é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é governar a natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem para destruir as paixões que lhe dá, Deus quereria e não quereria; estaria se contradizendo. Ele nunca deu essa ordem insensata, nada de semelhante está escrito no coração humano, e o que Deus quer que um homem faça ele não manda outro homem dizer, ele próprio diz e o escreve no fundo de seu coração (ROUSSEAU, 2004, p. 287).

Nas primeiras páginas do Livro IV, Rousseau afirma que as primeiras paixões humanas são naturais e por mais que posteriormente sejam incorporadas outras tantas externas, são as primeiras que sempre existiram e sempre existirão na constituição humana. “A fonte é natural, é verdade, mas mil riachos estranhos somaram suas águas à dela; é um grande rio que se engrossa sem parar e no qual com dificuldade encontramos algumas gotas de suas primeiras águas” (ROUSSEAU, 2004, p. 287). Sendo assim, a passagem do *Emílio*,

criação atribuída a Zenão de Cício (322 a.C. – 262 a.C.) e buscava o equilíbrio da natureza para atingir a sabedoria. O epicurismo, por sua vez, criado por Epicuro de Samos, prega a busca dos prazeres moderados para atingir um estado de tranquilidade e de libertação do medo.

por hora, nos faz afirmar que nem todas as paixões seguirão o mesmo caminho e nem todas têm a mesma finalidade, por assim dizer, no desenvolvimento do jovem educando. O importante, para esta etapa, é saber que todas elas, sendo boas ou ruins, fazem parte do ser humano.

A força de tais paixões é tamanha que ele a equipara ao desenvolvimento do gênero sexual. Para o filósofo, enquanto crianças, os educandos nada têm de aparente que os possa distinguir, pois a voz é a mesma, o rosto e todos os demais aspectos não diferenciam meninos de meninas. Com o anúncio imperativo de que o homem não vive para sempre na infância, assim como surge o tempestuoso aparecimento das paixões humanas, também surgem as diferenças entre sexos, anunciando as mudanças físicas. De acordo com Rousseau (2004, p. 286), “sua voz muda, ou antes, perde-a; ele não é nem criança, nem homem, e não pode ter a voz de nenhum dos dois”. Em outra passagem do *Emílio*, Rousseau (2004, p. 286) afirma que “aos sinais morais de um humor que se altera, somam-se mudanças sensíveis na figura”.

Como já vimos anteriormente, Rousseau pensa a educação natural, grosso modo, como aquela que possibilita ao infante seguir a ordem da natureza, sendo guiado por seu preceptor. Desta noção de educação, fica claro um conceito principal: o infante tem seu próprio tempo e sua ordem no processo educativo. Como afirma Rousseau (2004, p. 24), “observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor”. A moralidade trilhará os mesmos passos da educação natural, seguindo sua ordem própria de desenvolvimento.

Conforme observa Cenci (2011), durante a primeira infância Emílio não possui razão e consciência desenvolvidas, uma vez que ambas estão em estado de potência. No âmbito moral, suas paixões, assim como a razão, ainda não desabrocharam, fazendo com que ele não tenha capacidade para distinguir o bem e o mal. O amor de si é a única paixão que, sendo positiva e estando voltada para o bem, já nasce com o educando. Porém, nem ele e nem as demais paixões que virão posteriormente, estão prontas para desabrochar na infância e, por isso, precisam ser mantidas em estado de latência. Emílio apenas seguirá a ordem da natureza, que conduzirá todo o seu desenvolvimento, inclusive o moral, para o caminho correto. Os adultos que mimam seus pequenos, os deixando fazer tudo o que bem entendem, têm suas ações condenadas. “O único hábito que devemos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum” (ROUSSEAU, 2004, p. 49).

Do ponto de vista antropológico, a constituição do infante é composta somente pelo sentimento de amor de si, pelo fato da criança ainda não estar preparada para lidar com os

demais sentimentos. Isto é, naturalmente ela não seria capaz de ordenar suas paixões, de separar as amáveis das odientas e, por isso, é iniciada por aquelas que somente lhe fazem bem. A ordem da natureza mais uma vez age sobre a educação da criança, fazendo com que ela não precise se deparar com sentimentos que desconhece. A constituição da criança não está preparada para o desabrochar das paixões e, assim sendo, deve manter-se em latência. Rousseau afirma, portanto, a necessidade da educação negativa, conforme já citado anteriormente, alimentando a necessidade de não ensinar a virtude, mas sim, de proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro.

Antecipar o desabrochar das paixões do infante ainda na primeira infância é, sem dúvida, um grande risco à sua formação moral. Rousseau compreende a necessidade de dar tempo para que a criança amadureça moralmente, ou seja, para que suas paixões desabrochem somente no momento em que estiver preparada. A natureza se encarregará de ordenar as paixões de Emílio:

Se quiserdes colocar ordem e regra nas paixões nascentes, ampliai o espaço durante o qual elas se desenvolvem, para que tenham tempo de se arrumarem à medida que vão nascendo. Não é, então, o homem quem as ordena, mas a própria natureza; vosso trabalho é apenas deixar que ela arranje a sua obra (ROUSSEAU, 2004, p. 298).

Se assim não for, poderá tornar-se um adulto tomado por vícios, de temperamento explosivo e sem nenhum sinal de amabilidade. “A verdadeira marcha da natureza é mais gradual e mais lenta. Pouco a pouco o sangue começa a arder, formam-se os espíritos, molda-se o temperamento” (ROUSSEAU, 2004, p. 300). Mais uma vez se compreende o sentido negativo que o filósofo dá à educação na primeira infância, que é o de poupar o infante das implicações morais. Sendo assim, conforme já visto, ao invés de ocupar-se com aprender virtudes, a criança estará sendo educada junto à natureza, fortalecendo seu corpo e refinando seus sentidos.

Reis (2005), por sua vez, compreende as paixões humanas no *Emílio* também como impulso e movimento. Para ele, esta forma de compreensão, mesmo que se distanciando do sentido moral que pode ser dado às paixões, faz com que compreendamos a relação entre ação e conservação, entre sentir necessidades e querer satisfazê-las. Reis (2005) compreende que as paixões têm o poder de movimentar o indivíduo para que se torne sensível à própria conservação. Uma vez aflorada esta sensibilidade, o ser humano estará se aproximando de si próprio, isto é, estará desenvolvendo uma relação de cuidado e proteção com sua existência. Encontramos na passagem do *Emílio* a fonte do comentário de Reis (2005):

Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. Sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. Ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações (ROUSSEAU, 2004, p. 299).

Ainda de acordo com o comentador, se as paixões humanas podem ser sinônimo de movimento, aquelas que são naturais no indivíduo sempre vão na direção da auto conservação e da felicidade do próprio indivíduo. É preciso que se leve em conta a particularidade das paixões naturais em relação à busca pela felicidade, uma vez que algumas das tantas outras paixões podem afastar-se da felicidade. A interpretação de Reis (2005) nos direciona novamente à afirmação antropológica de que Emílio é constituído, naturalmente, por paixões. Como parte integrante da natureza humana, não há possibilidade de seleção daquelas (boas ou ruins) que vão ou não fazer parte da vida do jovem educando¹¹.

Ao deixar de lado a infância, as preocupações com Emílio não são somente com seu desenvolvimento corpóreo e sensorial e sim passarão a tratar da moralidade envolvida no universo das paixões que habitarão o mundo do educando. Ao entrar no Livro IV, a educação de Emílio deixa de ser natural para ganhar uma conotação social. Seu preceptor iniciará os primeiros movimentos que irão conduzir Emílio à vida adulta, o que, necessariamente, perpassa pela moral. Como podemos perceber, o segundo nascimento é caracterizado por uma tempestade de mudanças na vida de Emílio e, dentre elas, o surgimento das paixões, em que o grande risco moral que precisa ser evitado é a imposição de obrigações sobre a criança, pois ela não possui o discernimento correto sobre a necessidade de obedecer. Ela obedece, segundo Rousseau (2004), porque há um adulto que manda nela. A preocupação do filósofo é que este princípio poderá ser responsável pelos vícios do infante. De acordo com Cenci (2011), agindo pela simples obediência, sem a consciência da necessidade de obedecer, o educando não está agindo pela sua razão, mas sim pela simples utilidade autoritária do adulto. Para Rousseau (2004), ao tratar a criança com autoridade, o adulto estará fomentando nela o autoritarismo, ou seja, está fazendo com que reflita em suas ações futuras a mesma educação que ela mesma recebeu. Sendo tratada com autoritarismo, a criança será um autoritário em potencial.

Durante a adolescência, o educando possui mais forças do que necessidades, ele pode mais do que deseja. Deixar com que tais forças se sobressaiam sobre as necessidades pode ser um perigoso erro, sob a pena de formar um adulto impulsivo e furioso. A força, segundo Rousseau (2004), quando não bem controlada, pode tornar-se uma arma contra o próprio

¹¹ A resposta para a indagação de como deve-se proceder em relação às paixões consideradas negativas será aprofundada no último capítulo de nosso trabalho. Por hora optamos apenas por fazer uma imersão inicial no problema.

educando. Além disso, se espera que a educação moral seja conduzida de modo que os vícios sejam prevenidos em favor do uso da razão, mas sem que se incuta virtudes no educando. Há, portanto, a necessidade que se mantenha a moralidade da criança, e aqui entram as paixões humanas como partes da composição moral, pelo máximo de tempo possível em estado de latência, seguindo apenas a ordem ditada pela grande pedagoga que é a natureza. De acordo com Rousseau (2004, p. 95),

estabelecemos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre diretos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo. Este amor-próprio, em si ou relativamente a nós, é bom e útil, e, como não tem relação necessária com outrem, é a esse respeito naturalmente indiferente. Só se torna bom ou mau pela aplicação que se faz dele e pelas relações que se dão a ele.

A este respeito, argumenta Espíndola (2010, p. 112):

Se o segredo da verdadeira felicidade não está em aniquilar os desejos e paixões humanas, a real sabedoria, por sua vez, não consiste em elevar também suas forças espirituais gratuitamente. Isso não deve ser posto como algo primazial, quer dizer, o homem não deve assumir novas formas sem necessidade, pois semelhante estratégia não guarda, no juízo de Rousseau, qualquer adequação com o movimento próprio da natureza.

Estamos tratando, portanto, de um ser constituído também de emoções e sentimentos, que vão acompanhá-lo ao longo de toda sua história. Isto quer dizer que possuir paixões faz parte da natureza do homem, de sua própria constituição, da mesma forma que outras operações, como a razão. Não escolhemos se queremos ou não queremos nascer racionais, simplesmente assim nascemos. Do mesmo modo funcionam as paixões humanas: não nos é facultativo tê-las ou não tê-las como parte integrante de nosso próprio eu. Aos olhos de Rousseau, ao nascer, todo homem, independente de contexto, geografia ou classe social, é constituído por paixões. Emílio, portanto, será como qualquer outro jovem de sua idade.

2.3 As paixões humanas no *Emílio*

Uma vez localizadas as paixões humanas dentro da arquitetura de pensamento de Rousseau, cabe-nos aprofundá-las e descrevê-las. O intuito aqui é conceituar como cada uma das paixões é constituída e qual o seu papel na formação de Emílio. Além disso, esta

conceituação nos proporcionará pensar a relação de cada paixão com o processo de educação moral e social a que está atrelado ao Livro IV da obra rousseuniana. Sendo as operações da alma as responsáveis por despertar todos os sentimentos do jovem educando, as paixões ocupam papel central tanto na compreensão e complementação da educação natural como na ponte feita entre educação natural e educação social. Dentre as principais paixões iniciaremos, portanto, pelo amor de si mesmo.

2.3.1 O amor de si

Rousseau é explicitamente direto ao tratar do amor de si. Sem mais delongas logo afirma, ainda no início do Livro IV, que esta paixão é um sentimento natural presente em todo homem, e é a relação primária que Emílio irá manter consigo mesmo. Ela nasce com o jovem e jamais o abandona. É a paixão mais primitiva que ele já conhece e é dela e por ela que as demais paixões são desenvolvidas. De acordo com o filósofo,

a fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais. Mas a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas (ROUSSEAU, 2004, p. 288).

Para Reis (2005), tratar do amor de si mesmo no *Emílio* é tratar de uma paixão responsável pela conservação de toda espécie. Segundo ele, o jovem Emílio aprenderá a cuidar de si mesmo e será impulsionado pelo amor de si, uma vez que esta paixão faz com que todo indivíduo aprenda o que é a afetividade e o cuidado, aprenda a amar a si mesmo antes de mais nada. Se a conservação de Emílio depende exclusivamente dele próprio, é preciso que este amor seja inato e natural para o educando continuamente cuidar de sua vida. O zelo pela conservação da vida, assim como as demais paixões, é fruto deste amor original.

A capacidade de expansão do amor de si, de saída das condições de proximidade do educando consigo mesmo, torna-o sensível ao cuidado do outro e, conseqüentemente, à conservação de toda a espécie. O que está subentendido é que antes da exteriorização é preciso a interiorização, isto é, antes da criança expandir-se em direção ao seu semelhante é preciso que se volte para si mesma e para sua constituição. Assim, refere Rousseau (2004, p.289) que “o primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma, e o segundo, que deriva do primeiro, é amar os que lhe são próximos [...]”.

O amor de si faz com que o educando, ao estabelecer uma primeira relação consigo mesmo, também esteja preparado para aproximar-se dos demais seres iguais a ele. O amor de si é, portanto, o responsável por preparar a alma de Emílio para que receba o sentimento de cuidado com o outro. De acordo com Rousseau (2004, p. 288),

O amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem. Estando cada qual encarregado de sua própria conservação, o primeiro e mais importante de seus cuidados é e deve ser zelar por ela continuamente; e como zelariamos dessa maneira se não tivéssemos por ela o maior interesse? É preciso, portanto, que nos amemos para nos conservarmos, é preciso que nos amemos mais do que qualquer outra coisa, e, por consequência imediata do mesmo sentimento, amamos o que nos conserva.

Se, conforme visto anteriormente, no *Segundo Discurso* o amor de si é tido como uma paixão do homem que vive no estado de natureza, no *Emílio* ele está presente ainda no infante e vai perpassando todas as fases de seu desenvolvimento durante a infância. Por ser a origem e a fonte de todas as demais paixões que habitam o mundo da criança e do jovem, o amor de si é, por natureza, uma paixão voltada para o bem. Além disso, outra razão pela qual esta paixão é referência da bondade natural é o fato da criança, conforme explicitado anteriormente, não possuir a capacidade de ordenar por si mesma as suas paixões, por isso deve ser iniciada por uma que seja boa, no caso o sentimento de amor de si mesmo.

Pokojeski (2008) refere a ideia do amor de si rousseuniana como primeira paixão e fonte de todas as demais e, além disso, comunga da concepção de Rousseau de que este sentimento, uma vez sendo natural, não possui nenhuma modificação. Dessa forma, o sentimento de amor de si fará com que Emílio conheça a ternura e a bondade e, enquanto tal paixão fizer parte de sua constituição, ele estará naturalmente voltado para o bem. Da mesma forma, Mazai (2008, p.45) comenta que “o *amour de soi-même* direciona o indivíduo para o encontro com o próprio bem e é, portanto, uma disposição naturalmente saudável, totalmente benéfica para o homem [...]”. Para ambos, assim como na tese central de Rousseau, o amor de si mesmo possibilita o contato do jovem consigo mesmo, com sua natureza humana e, ainda, desperta os sentimentos de cuidado e afeto que são estendidos à toda espécie.

2.3.2 A piedade

O sentimento de piedade é introduzido na obra de Rousseau quando o desenvolvimento do infante atinge o período da adolescência e da socialização. Uma vez que o amor de si já cumpriu o seu papel, que é o de aproximar o indivíduo de si mesmo, de sua

própria natureza humana e de cuidar continuamente de sua espécie, agora a piedade expande os horizontes levando o olhar do homem até o de seus semelhantes. Emílio já aprendeu a cuidar e a zelar por sua própria existência e de sua espécie, então ele inicia os primeiros passos em direção ao seu semelhante, dando lugar à convivência social e, posteriormente, moral.

É interessante perceber a semelhança do tratamento dado às paixões no *Segundo Discurso* e no *Emílio*. No primeiro, a piedade é tida como uma paixão que faz com quem os seres humanos se aproximem uns dos outros, movidos pela semelhança de suas dores e sofrimentos. Neste caso, a piedade faz com que os homens deem o primeiro passo para deixar o estado de natureza e ingressarem no estado civil. Já no *Emílio* a piedade marca o distanciamento da educação natural, aquela onde havia somente interação com a natureza, a grande pedagoga, para que, a partir do Livro IV, se inicie o processo de educação social. Não é por acaso, portanto, que as paixões humanas estão contidas no Livro IV do *Emílio*. Além de desabrocharem no momento em que, antropologicamente, o educando está preparado para lidar com elas, surgem na adolescência para marcar o contato de Emílio com outros seres humanos.

Rousseau conceitua o sentimento de piedade como aquele que move os corações humanos de modo que identifiquem o sofrimento de seus semelhantes e, além disso, que eles mesmos se identifiquem com os que estão a sofrer. Emílio, ao ver seu semelhante em estado de sofrimento não ignorará tal fato, ao contrário, ele se aproximará colocando-se no lugar daquele que sofre, pois é ele próprio quem poderia estar sofrendo. “A fraqueza do homem torna-o sociável e nossas misérias comuns levam nossos corações à humanidade [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 301). Deste trecho destacam-se dois importantes pontos: a) a piedade aproxima Emílio dos outros seres humanos; e, b) esta paixão torna o jovem afetuoso e bondoso com seus semelhantes. Assim, encontramos no *Emílio*:

Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a ordem da natureza. Para tornar-se sensível e piedosa, é preciso que a criança saiba que existem seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que ela sentiu e outras que deve ter ideia de que também poderá sofrer. De fato, como nos deixaremos comover pela piedade, a não ser saindo de nós mesmos e identificando-nos com o animal que sofre e deixando, por assim dizer, nosso ser para assumir o seu? (ROUSSEAU, 2004, p. 304).

Em outra passagem do *Emílio*:

Segue-se daí que nos apegamos a nossos semelhantes menos pelo sentimento de seus prazeres do que pelo de seus sofrimentos, pois vemos muito melhor nisso a identidade de nossas naturezas e as garantias de seu apego por nós. Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, nossas misérias comuns nos unem por afeição (ROUSSEAU, 2004, p. 301).

Neste momento do trabalho, optamos por aproximar a teoria rousseauiana do conceito da Martha Nussbaum (2006). Nossa opção se justifica pelo fato da autora se aproximar diretamente de Rousseau ao analisar a dinâmica das emoções diante do convívio social e da vulnerabilidade humana. A compaixão, segundo ela, é caracterizada por ser uma emoção presente em todo ser humano e que pode ser aflorada e despertada diante de situações de convívio social com pessoas em situação de vulnerabilidade. Ela diz que a dinâmica da compaixão move-se a partir da constatação de que outra pessoa está sofrendo algo muito forte.

Sentimos compaixão, por exemplo, de pessoas que possuem alguma deficiência mental e que, portanto, são incapazes de compreender a gravidade de seu problema. Além disso, ela analisa a grande facilidade que temos em sentir compaixão de animais em estado de sofrimento, uma vez que exatamente por estarem na situação de animais irracionais, também não possuem consciência de sua vulnerabilidade. Desenvolvemos, portanto, segundo ela, a capacidade de imaginação empática, isto é, de nos imaginarmos no lugar daqueles seres que estão a sofrer.

Os seres humanos, segundo ela, são marcados pela vulnerabilidade. Não há história de nenhuma pessoa que não tenha demonstrado, em algum momento de sua vida, situações de fraqueza. Essa, tumultua a tranquilidade das emoções humanas, ainda mais estando o outro na situação de expectador. Olhar um sofrimento pelo paradigma externo pode dar a ele uma dimensão verdadeiramente desoladora e angustiante, fazendo com que quem o observa, queira fazer algo, queira ele mesmo sentir o sofrimento alheio. Da mesma forma, segundo a análise que Nussbaum (2006) faz do pensamento filosófico, principalmente a partir de Aristóteles, o próprio ser humano teria a capacidade de tornar o sofrimento uma tragédia da qual ele próprio é culpado¹². É comum a ideia de que nós mesmos somos vulneráveis e por isso precisamos de compaixão. Este mecanismo, segundo ela, explica o funcionamento psicológico da compaixão, assinalando a responsabilidade inconsciente que o ser humano desenvolve pelo cuidado com o outro. Ainda em Nussbaum (2006, p.67, tradução nossa) tem-se que

¹² Há certamente muito o que se falar sobre a concepção de tragédia na história da Filosofia, principalmente em quando se trata dos filósofos antigos. Como este trabalho não possui a intenção de reconstruir o tema, apenas indicamos como fato histórico e filosófico.

a tradição também coloca a ênfase ademais na compaixão e comumente inclui a ideia que nós mesmos somos vulneráveis de maneira semelhante. Relaciona, assim, a pessoa que sofre com as possibilidades e as vulnerabilidades de quem se compadece. Esta criação de uma comunidade de vulnerabilidade é um dos pontos mais fortes da compaixão como uma razão para ajudar.

Portanto, a compaixão, em Nussbaum, assim como a piedade em Rousseau, possuem a capacidade de mover o ser humano ao outro, à aproximação do outro, em função da vulnerabilidade e do sofrimento. O paralelo entre os dois autores é tão evidente que em outra obra da autora (NUSSBAUM, 2010), ela dedica um capítulo para tratar da educação dos sentimentos morais, alertando para o fato de que a capacidade da criança de colocar-se no lugar do outro pode evitar que ela torne-se um adulto narcisista e egoísta. O processo educacional do jovem Emílio é citado pela autora como exemplo de uma educação emocional positiva e que irá prepará-lo para a chamada educação para a democracia¹³.

Reis (2005), ao tratar da piedade no *Emílio*, inicialmente a considera resultado da fraqueza presente em todo ser humano. Para compreender a definição de fraqueza ele aponta um importante aspecto. Ele afirma que o ser humano não basta a si próprio, pois é um ser imperfeito, que possui carências e necessidades. Tal compreensão permite adentrar profundamente na constituição antropológica humana e perceber que não se trata de um projeto acabado, delimitado e incapaz de mudanças e aperfeiçoamentos. No *Segundo Discurso*, Rousseau já havia anunciado que a grande responsável pela saída do estado de natureza em direção ao estado civil teria sido a capacidade humana de aperfeiçoar-se (perfectibilidade). Portanto, Emílio não será dono de si, não será soberbo e nem desprezará a companhia de seus semelhantes. Isso porque, se piedade for bem conduzida em seu processo educacional, e é isso que pretendemos demonstrar no terceiro capítulo, o jovem educando compreenderá a necessidade de compartilhar da vida social com outras pessoas.

Já Sturmer (2009) chama atenção para a importância dada por Rousseau à experiência. Durante a primeira infância, o conceito de experiência direciona a aprendizagem de Emílio diante do mundo e da natureza, tornando sua sensibilidade ativa. No Livro IV o autor retoma o conceito de experiência sugerindo que Emílio tenha aulas de filosofia prática, para que, assim, o discurso do educador não seja vago e abstrato. Ao contrário, conforme Emílio é instruído, encontra nas ações práticas tudo aquilo que foi dito pelo educador. “O princípio desta teoria pode ser resumido nos seguintes termos: o jovem só é capaz de ter uma ideia sensata de um fato, na medida em que é capaz de viver o mesmo” (STURMER, 2009, p.06).

¹³ Como nosso objetivo é tratar da educação das paixões humanas e sua consequência somente no terceiro capítulo deste trabalho, por hora apenas indicamos esta concepção de educação em Nussbaum.

Diferentemente das fases anteriores do desenvolvimento de Emílio, nas quais a experiência proporcionou o desenvolvimento de seu corpo e o refinamento de seus sentidos, agora a experiência irá preparar Emílio para o mundo social e para o contato com os homens. Esta preparação se dará, portanto, a partir da experiência do jovem com a piedade. Emílio conhecerá antes os homens para depois conhecer o mundo, pois o mundo poderia corrompê-lo e não instruí-lo. Outro ponto importante destacado no Livro IV é o uso da imaginação para auxiliar Emílio a compreender o sofrimento alheio. Ao ver seu semelhante sofrendo, sua imaginação o levaria a pensar que ele próprio é quem poderia sofrer.

2.3.3 O amor-próprio

O amor-próprio aparece pela primeira vez no *Emílio* ao ser comparado ao sentimento de amor de si. Em uma primeira diferenciação, pode-se compreender o amor de si como a fonte de todas as paixões doces e afetuosas, que fica contente quando as verdadeiras necessidades do ser humano são satisfeitas. Já o amor-próprio, que é a fonte das paixões odiantas e irascíveis nunca está contente e nem poderia estar, pois ele é a base da comparação com os outros:

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 nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar atenção à opinião (ROUSSEAU, 2004, p. 289).

Uma vez que o norte de nosso trabalho é a preocupação com a educação moral e, mais precisamente, com as paixões humanas, chegamos a uma importante problematização das paixões - a ambiguidade do amor-próprio. Rousseau afirma que ele começa a ganhar traços negativos a partir do momento em que Emílio percebe seu semelhante, já que, conforme visto anteriormente, o amor-próprio é um sentimento social. Esta vivência com os outros suscita nele a possibilidade de compararem-se entre si. De acordo com Rousseau (2004, p. 306),

meu Emílio, não tendo até agora olhado senão para si mesmo, o primeiro olhar que deita em seus semelhantes leva-o a comparar-se com eles; e o primeiro sentimento que essa comparação excita nele é o de desejar o primeiro lugar. Eis o momento em que o amor se transforma em amor-próprio e em que começam a nascer todas as paixões que se prendem a esta. Mas para afirmar se as paixões que dominam em seu caráter serão humanas e doces, ou cruéis e perniciosas, se serão paixões de benevolência e de comiseração, ou de inveja e de ambição, é preciso saber em que lugar se sentirá entre os homens e que tipos de obstáculos ele poderá pensar que terá de vencer para chegar ao lugar que deseja ocupar.

É interessante observar que Rousseau não descreve o amor-próprio como estagnado e limitado. O que aparece em sua obra é a possibilidade dele (o amor-próprio) ser bom ou mau. O que definirá o desenvolvimento desta paixão será a condução e a orientação e, até mesmo, o estímulo que ela receberá. Falamos de estímulo porque, mais tarde, o filósofo descreve como seria a vida de Emílio se vivesse em uma realidade propensa para o florescimento das paixões negativas. Por hora, fiquemos com esta ideia - o amor-próprio *pode* ser bom ou mau.

De todo modo, Frederick Neuhouser, em sua obra *Rousseau's Theodicy of 'Amour Propre': Evil, Rationality and the Drive for Recognitio* (2008), afirma que o primeiro aspecto que caracteriza a ambiguidade do amor-próprio é a força comparadora com os seus semelhantes. “Uma característica importante do amor-próprio que contribui para a sua capacidade de causar estragos na sociedade humana é a ferocidade e força com que ele agarra indivíduos e move-os a agir” (NEUHUSER, 2008, p.71, tradução nossa).

De acordo com essa passagem, o amor-próprio faz com que o homem viva constantemente direcionando às suas ações a partir do olhar de seus semelhantes, importando-se permanentemente com a opinião do outro. Ele desenvolve o vício da estima e da apreciação, querendo ser visto constantemente. O perigo está na dependência de uma visão positiva, ou seja, em querer ser visto somente em sua melhor forma. O problema moral se encontra na perda da autonomia e do governo e si, ou seja, as ações do indivíduo não serão por vontade própria, mas direcionadas somente ao olhar alheio. Segundo Neuhouser (2008), o resultado é a *self-estrangement* (auto-alienação), uma espécie de falta de identidade própria que faz do indivíduo um ser sem autenticidade e sem liberdade.

De acordo com o comentador, “‘alienação’ aqui denota a auto-alienação que Rousseau tem em mente quando critica o indivíduo civilizado que ‘sai fora de si mesmo’” (NEUHUSER, 2008, p.82). Sair fora de si mesmo, neste sentido, significa estranhamento de si mesmo, ou seja, a falta de capacidade de reconhecer em si a própria existência e a constituição de toda a humanidade. Cada indivíduo é constituído de uma identidade única, e é exatamente isso que faz dele um ser humano. No momento em que ele iguala a sua existência

aos moldes de seus semelhantes, suas peculiaridades são deixadas de lado e ele é dominado pela alienação.

No fundo, Neuhouser (2008) retoma a teoria da busca da autenticidade humana apresentada por Rousseau no *Segundo Discurso* e afirma que o amor-próprio, enquanto sentimento relativo, impede tal autenticidade. “Alienação, então, é o estado do existente fora de si mesmo (dependendo da opinião dos outros para a afirmação de si)” (NEUHOUSER, 2008, p.85). Ao ser desenvolvido no educando, o amor-próprio torna-se perigoso no momento em que o afasta da autenticidade que aprendeu com seu preceptor e com a natureza. Emílio poderá desenvolver o vício do egoísmo, porque estará preocupado somente em como mostrar-se da melhor forma aos seus semelhantes. A única coisa que irá lhe importar será sua imagem e sua própria constituição, não valorizando devidamente toda a sua espécie.

A alienação problematizada por Neuhouser (2008) faz-nos compreender como o amor-próprio pode afastar Emílio das paixões mais ternas e amáveis que o constituíam inicialmente, que são o amor de si e a piedade. Estando preocupado somente em mostrar-se da melhor forma possível ao outro, ele jamais lembrará daqueles semelhantes que estão sofrendo. Piedade e comiseração não serão palavras presentes em seu vocabulário. Ele também não terá o cuidado necessário consigo mesmo e com toda sua espécie, como clama o sentimento de amor de si. As outras paixões que são incorporadas ao rio de paixões de Emílio podem, portanto, serem exemplificadas pelo amor-próprio negativo.

Para complementar o texto, nos baseamos na interpretação que Dalbosco (2013) faz da obra de Neuhouser (2008), na qual podemos compreender que é do amor-próprio que brotam tanto a doçura e a amabilidade como a inveja e o egoísmo. Compreende-se o amor próprio em um duplo movimento - por um lado, acreditando que tal sentimento é a fonte de todo o mal do ser humano, por outro, que pode ser usado como antídoto contra a maldade que ele próprio causa.

Sendo assim, o movimento relativo do amor próprio desencadeia um aspecto muito importante, comprovando a possibilidade do mesmo resultar na amabilidade e na docilidade do educando. Tal aspecto ancora-se no fato desse sentimento fomentar no educando a aspiração por uma posição distinta dos outros, isto é, querer ser colocado em um patamar/posição que não é o mesmo de seus semelhantes. Sua ação é, portanto, relativa ao olhar do outro. É importante frisar que implicam, neste movimento, todos os resultados das ações do educando, pois ele os conquista tendencialmente para usá-los como fator de comparação uns com os outros. Status e prestígio social somente são buscados na medida em que puderem tornar o indivíduo melhor que seu semelhante.

O outro, o terceiro elemento envolvido nesta dinâmica, ocupa o papel, mesmo que indiretamente, do combustível que move as ações do ser humano, pois se este não existisse a ação do primeiro não teria sentido. O amor de si, no entanto, opera de outra forma. Em sua lógica as ações são realizadas única e exclusivamente por si e para si mesmo, não sendo levado em conta a existência e a opinião do outro. Como seu objetivo é a conservação do próprio indivíduo, não importa, para o homem que é guiado pelo amor de si, a opinião alheia.

Um segundo aspecto negativo destacado por Neuhouser (2008) é o que ele chama de *amour-propre seeks relative (comparative) standing*, que pode ser traduzido na ideia do amor-próprio procurar constantemente uma comparação relativa. No entanto, segundo ele, esta comparação pode custar a felicidade humana. Nas palavras de Neuhouser (2008, p.76, tradução nossa):

O problema aqui não é meramente que a única satisfação que amor-próprio pode encontrar vai ser fugaz e insegura, mas também que as necessidades e desejos tornam-se sem limites de uma forma que é prejudicial para a felicidade humana.

Fica claro, portanto, que o amor-próprio pode fomentar no indivíduo um desejo incessante em ser comparado com os demais, buscando alcançar uma posição melhor. O problema está, porém, no fato de que além desta posição, o indivíduo, segundo Neuhouser (2008), busca constantemente um reconhecimento desta posição. Logo, se for melhor que o outro e se esta posição for reconhecida, mais feliz será o indivíduo. Caso ele não alcançar tal posição, se tornará cada vez mais infeliz.

Dalbosco (2013), ao analisar a busca do ser humano por reconhecimento, afirma que tal busca pode resultar na chamada dinâmica dos patamares, ou seja, quanto mais alto o patamar, mais ele irá querer subir. O perigo está no fato de que este processo nunca terá um fim propriamente dito, pois como todos aspiram, simultaneamente, uma posição superior, não há espaço para que todos estejam no topo e alguns sempre irão ficar acima dos outros. Desenvolve-se aí um estado de total insegurança humana, pois, como o processo descrito é sempre contínuo, não há nenhuma garantia de que aquele que está no alto patamar não poderá ser derrubado. Por conseguinte, a tendência é a busca desenfreada pelo lugar mais alto para, assim, ter a garantia de sempre ser reconhecido.

Além disso, o amor próprio pode desenvolver no indivíduo a felicidade pela desgraça alheia, ou seja, contentar-se com a infelicidade do semelhante. Quanto mais infeliz e prejudicado o outro, mais elevado e reconhecido estou eu. Ainda, pela incessante busca por reconhecimento, o homem torna-se insensível em relação ao sofrimento de seu semelhante,

não havendo o sentimento de pertença à mesma espécie. Destaca-se, também, a perda da liberdade e da autonomia do educando, visto que todas as suas ações estão condicionadas ao olhar do outro e, necessariamente, ao olhar positivo desse outro. Sendo assim, ele condiciona toda a sua vida para que possa se encaixar nos moldes do olhar externo, perdendo sua autonomia para agir como bem entender. Há, com isso, a padronização das ações humanas, importando somente aquelas que forem bem aceitas e bem reconhecidas.

3 A EDUCAÇÃO DAS PAIXÕES HUMANAS E A EDUCAÇÃO DA VONTADE NO EMÍLIO

O percurso dos dois capítulos apresentados até aqui nos permite apontar alguns direcionamentos do que será abordado e problematizado neste último. Rousseau descreve as paixões humanas como indestrutíveis, isto é, o autor deixa claro que não podemos aniquilar as paixões que constituem o ser humano. Tratando especificadamente de Emílio, o autor afirma que ao longo de seu desenvolvimento, outras tantas paixões vão sendo incorporadas à constituição do educando. A moralidade humana, portanto, é como um *riacho de paixões*, no qual, conforme o ser humano se desenvolve, novas paixões são acrescentadas. Porém, nem todas estas novas paixões tem por função a conservação da espécie, algumas delas podem tem um duplo movimento, para o bem ou para o mal. Conforme vimos, na caracterização do sentimento de amor-próprio ele pode ser responsável tanto pela doçura e amabilidade, quanto pela raiva e perversidade humanas. Desse modo, Rousseau vai deixando pistas na direção da necessidade de educar as paixões humanas e direcioná-las para que contribuam na educação da vontade, desenvolvendo assim, sua consciência moral. O ponto central deste processo é a ligação direta entre a educação das paixões à educação da vontade de Emílio. Tal processo se dará tendo em vista a consciência moral. Uma vez que ele terá desenvolvido a consciência de como deve agir (juízo moral), direcionará suas paixões em consonância com este juízo. A educação das paixões humanas, quando separada da conscientização promovida pela educação da vontade, dificilmente resultaria em um efeito positivo.

O primeiro tópico do capítulo busca mostrar quais os riscos e perigos de não educar e orientar as paixões do educando. Nosso norte será a projeção, por assim dizer, feita por Rousseau de como seria a vida de Emílio caso suas paixões não fossem bem educadas e conduzidas. Certamente o educando se tornaria um adulto tirano e opressor, interferindo diretamente no modo como se relacionaria com seu preceptor e, depois, com sua esposa e com seus semelhantes.

Na sequência, trataremos diretamente do ideal de formação apresentado pelo filósofo de Genebra, que orientará a educação das paixões de Emílio. Este ideal é compreendido em consonância com as duas principais fases de desenvolvimento do educando, a saber, a educação natural e a educação social. Na primeira, Emílio ainda não desenvolveu sua moralidade, portanto a intervenção será negativa, não ensinando virtudes e sim preservando o educando dos vícios. Na segunda fase, a social, Emílio já terá desenvolvido completamente sua moralidade e o esforço concentra-se em bem ordenar o desabrochar das paixões, focando

principalmente no desenvolvimento da sensibilidade do educando. Neste aspecto, o educador ocupa papel fundamental na orientação das paixões humanas, por isso procuraremos tratar deste papel.

Ao final do capítulo, entraremos diretamente no conceito de educação da vontade, que implica o desenvolvimento da consciência moral. Para tratar deste conceito, faremos uma incursão direta no *Emílio* recorrendo à *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*. Nela, são apontados três artigos de fé, que conduzem a reflexão ao entrelaçamento da vontade com a liberdade, a inteligência, a ação, resultando, por fim na consciência moral das ações. A educação da vontade formará um educando consciente dos limites e direcionamentos de suas paixões.

3.1 Os perigos da má condução das paixões

Em uma das paixões do Livro IV, Rousseau se utiliza da metáfora do operário da fábrica para problematizar a condução das paixões. Diz ele que o sábio operário, antes de iniciar a operação, garante que todos os instrumentos estejam postos em perfeita ordem. Isso garante que quando a produção de fato iniciar, tudo sairá devidamente como foi planejado e nenhum produto sofrerá algum dano. Caso algum instrumento estiver fora de sua ordem correta, corre-se o risco de comprometer toda produção.

Na educação de Emílio, por sua vez, os instrumentos são as paixões e a produção significa todo o projeto educacional pensado por Rousseau. Assim como os instrumentos, as paixões devem estar no ordenamento correto, isto é, devem ser desenvolvidas e estimuladas no tempo adequado, antes de iniciarem sua operação. Com muita facilidade elas começam a surgir, o sangue do jovem começa a se agitar, seus olhos, inquietos, passam a olhar ao seu redor e, rapidamente, identificam os outros seres. Emílio logo percebe que não foi feito para viver sozinho e abre seu coração para o apego e às afeições humanas. Agora ele experimenta a sensação de amizade e a sensibilidade que seu coração pode sentir.

Rousseau conduz o problema da educação das paixões a uma suposição do que aconteceria com Emílio caso suas paixões não fossem bem conduzidas. São vários os alertas feitos pelo autor e muitos os perigos descritos na obra. Uma vez que, conforme já vimos, o sentimento de amor-próprio possui um duplo sentido, há um grande risco de que seja desenvolvido somente seu lado negativo e não o positivo. Se as paixões de Emílio não forem bem orientadas, todo o projeto educacional pode ser dominado pela maldade e pela insensibilidade. Assim argumenta o autor:

Sempre reparei que os jovens corrompidos desde cedo e dados às mulheres e à farra era inumanos e cruéis; o ardor do temperamento tornava-os impacientes, vingativos e furiosos; a imaginação, repleta de um só objeto, furtava-se a tudo o mais; não conheciam nem piedade nem misericórdia; teriam sacrificado pai, mãe e o universo pelo menor de seus prazeres. Ao contrário, um jovem educado numa feliz simplicidade é levado pelos primeiros movimentos da natureza na direção das paixões ternas e afetuosas; seu coração compassivo comove-se com os sofrimentos de seus semelhantes [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 300).

A má condução das paixões seria a responsável pela formação de um adulto tirânico e opressor. Inicialmente Emílio seria um péssimo aluno, não sabendo reconhecer todo esforço desempenhado por seu preceptor. Ele o trataria com o desprezo e a arrogância de um jovem autossuficiente e dono de si, que não vê naquele que o educou, a gratidão e o afeto que normalmente suscitam desta relação. Emílio não manteria, portanto, o vínculo com seu educador e, qualquer outro jovem que também não tivesse suas paixões bem conduzidas, perderia qualquer referência de pai e mãe.

Posteriormente, Emílio não saberia como tratar Sofia, aquela que cuidadosamente foi escolhida para ser sua companheira. Ele seria um marido movido pelas paixões mais perversas, como o ciúme e a cólera, irritando-se com facilidade e não demonstrando nenhum afeto para com a esposa. Podemos, uma vez que estamos no campo da suposição, arriscar dizer que o jovem dominado pelas paixões negativas não saberá ter uma boa conversa entre marido e mulher e não compreenderá a importância de ter alguém ao seu lado para compartilhar de sua vida futura.

Vivendo em sociedade, Emílio não terá condições de se relacionar com os seus semelhantes, uma vez que não os vê como membros de sua própria espécie, não os considera seres humanos. Em suas relações, Emílio será egoísta e maldoso, desejando, com facilidade, o mal e a ruína daqueles com quem convive. Ele os verá como inimigos, como adversários em um mundo de constante competição. Nunca demonstrará qualquer resquício de compaixão e jamais se colocará no lugar daqueles que estão a sofrer. Emílio não saberá perdoar quando alguém lhe ofender injustamente e não terá noções de justiça.

Por fim, outra consequência das paixões negativas diz respeito à conduta política de Emílio. Como o projeto educacional de Rousseau tem por norte principal preparar o jovem para ser um bom cidadão e que possa intervir nas decisões políticas, esta intervenção, se baseada em paixões negativas, será opressora e ditatorial. Emílio corre o risco de impor sua vontade sobre a dos demais e de se deixar dominar pela corrupção. Dificilmente saberá ceder quando precisa, falar quando é solicitado e calar quando outro pede a palavra.

Rousseau vai mostrando o quão trágica seria a vida de seu aluno fictício e de qualquer outro jovem, caso fosse dominado pelas paixões odientas e irascíveis. Isso confirma a hipótese que temos sustentado ao longo de todo o texto de que o educando, por si só, não tem condições de distinguir o que lhe conduz à maldade ou à amabilidade.

Ao longo do texto Rousseau traz mais um exemplo para indicar os riscos de não educar as paixões humanas. Trata-se da comparação entre dois jovens que estão saindo da primeira educação e entrando no mundo por dois lados opostos. Um deles, diz Rousseau, ao entrar no mundo depara-se diretamente com a mais brilhante sociedade. Tem contato com a corte, com pessoas ricas e com mulheres bonitas. Mesmo que no início tente resistir, os prazeres deste tipo de sociedade vem até ele a todo momento, seduzindo-o. Ao passear pelos ricos palácios que passa a frequentar, questiona-se continuamente por que a casa de seu pai não é assim. Ao encontrar um jovem mais bem vestido do que ele, se enraivece pela avareza dos pais. Assim afirma Rousseau: “Que percebe ele primeiro ao abrir os olhos? Multidões de pretensos bens que ele conhecia e dos quais a maioria, estando só pouco tempo à sua disposição, parece mostrar-se a ele apenas para fazê-lo lamentar não possuí-los” (ROUSSEAU, 2004, p. 312).

Prosseguindo, Rousseau (2004) afirma que, mesmo sendo um homem bem-feito e cheio de espírito, amável, este jovem será procurado pelas mulheres. Porém, elas o tendo procurado antes que ele as ame, elas o tornarão mais louco do que amoroso. Ele terá casos amorosos, mas não saberá o que é o amor verdadeiro de uma mulher. Terá seus desejos e prazeres sempre satisfeitos, tornando-o aborrecido e constrangido, vaidoso e fútil.

O outro, ao contrário, será tomado pela piedade e pela sensibilidade. Compreenderá a diferença entre o seu mundo e o mundo fictício apresentado pela sociedade que o rodeia. E, além do mais, não sentirá ciúme ou rancor pela posição do outro, pois ele se sente realizado na posição que está. Ele será sereno e feliz, mas de uma felicidade completa e verdadeira. “Um homem realmente feliz pouco fala e pouco ri; tranca, por assim dizer, a felicidade em seu coração” (ROUSSEAU, 2004, p. 315).

Ao tratar dos perigos de Emílio ser dominado pelas paixões negativas, Rousseau nos leva a imaginar um ser cuja existência é triste e fugaz. Ele deseja a tudo e a todos ao mesmo tempo, porém não possui as verdadeiras condições para alcançar estes desejos, terminando solitário e infeliz. De quem é a culpa por este estado de solidão e de infelicidade? É, sem dúvida, do desordenamento de suas paixões, ou seja, da má condução daquilo que ele sente em seu coração. A passagem do *Emílio* ilustra bem esta ideia:

O costume de obter com facilidade os objetos de seus desejos leva-o a desejar muito e faz com que sinta privações contínuas. Tudo o que lhe agrada tenta-o; tudo o que os outros tem ele gostaria de ter; ambiciona tudo, tem inveja de todos, gostaria de dominar em toda parte; a vaidade o rói, o ardor dos desejos desenfreados incendia seu jovem coração, onde com eles nascem o ciúme e o ódio; todas as paixões devoradoras desabroçam ao mesmo tempo e ele leva sua agitação para o tumulto da sociedade [...] (ROUSSEAU, 2004, p.313-314).

A passagem acima é clara ao problematizar que o jovem tomado pelas paixões que mais lhe farão mal do que o beneficiarão, perderá completamente o controle sobre suas próprias ações, não tendo nenhuma referência de moralidade. Ele não terá o entendimento correto sobre o perigo que as paixões negativas representam a ele mesmo e a toda espécie, pois os únicos movimentos que habitam em seu coração não são nem um pouco ternos e amáveis. Com facilidade o jovem se deixará dominar pela vaidade e pela inveja, comprometendo assim a relação com aqueles com quem convive. Ele terá ímpetos de fúria ao ver a felicidade de outro, da mesma forma que sentirá prazer ao presenciar a desgraça alheia.

É interessante que observemos o conceito de autodomínio que está subjacente no parágrafo anterior, pois ele nos leva ao cerne do problema moral das paixões; a má condução delas resulta na falta de autodomínio. Se o indivíduo não possuir as condições de deliberar sobre suas ações, se não obter a capacidade de orientar as operações de sua alma, ele não agirá corretamente do ponto de vista moral. Uma boa conduta moral, e esta é a hipótese que abordaremos mais tarde, implica o autodomínio.

3.2 A boa condução das paixões humanas

A perspectiva vislumbrada por Rousseau para que Emílio não seja dominado pelas paixões odiantas e irascíveis é bem conduzir e educá-las para que todas sejam virtuosas. Uma vez o educando tendo suas paixões bem conduzidas e orientadas, ele será um jovem compassivo e pacato e amará os seus semelhantes como ama a si mesmo. Será autônomo e autêntico, não se deixará orientar pela opinião dos outros ou por aquilo que a sociedade lhe impor. Essa educação que atende à necessidade de bem orientar as paixões, e que faz parte do *Emílio*, constitui-se como uma das dimensões do grande projeto educacional de Rousseau, que visa à educação de Emílio em todas as etapas do desenvolvimento. Em um primeiro momento, a educação das paixões será, portanto, abordada em duas etapas: a) tratando de como as paixões são pensadas durante a educação primeira ou educação natural; e, b) apontando qual é o direcionamento dado à educação das paixões durante a educação social.

Em um momento posterior, ela será abordada nesse capítulo na sua relação com a educação da vontade.

3.2.1 A condução das paixões durante a educação natural

Enquanto a moral se encontra de forma latente no educando, Rousseau propõe que a condução das paixões humanas seja direcionada à questão dos vícios e das virtudes. A educação moral ainda em caráter negativo visa preparar a boa condução das paixões, para que quando, de fato desabrocharem, possam tomar o direcionamento que mais beneficiará o educando. Conforme Cenci (2011), a educação moral neste período deve ser indireta, não devendo voltar-se à imposição de virtudes, mas à preservação dos vícios. O educador deve ir preparando as condições para que, no tempo correto, Emílio possa socializar adequadamente com seus semelhantes a conduta moral que aprendeu.

Deste modo, o autor alerta para o papel do educador que deve ser o de prevenir e afastar o educando de todo tipo de vício que possa rondá-lo. Emílio ainda não está pronto para lidar com sentimentos como a vaidade e o ciúme, a cobiça e a cólera, e por isso não deve ter contato com eles. Trata-se de afastar o espírito da criança do erro e de tudo aquilo que possa transformar o desabrochar das paixões em algo catastrófico. Assim se refere Rousseau a esse respeito:

Não façais com que nele germinem o orgulho, a vaidade, a inveja, através da imagem enganosa da felicidade dos homens; não exponhais logo a seus olhos a pompa das cortes, o luxo dos palácios, o atrativo dos espetáculos; não o leveis a passear nos círculos, nas brilhantes assembleias. Não lhe mostreis o exterior da grande sociedade a não ser depois de o terdes colocado em condições de apreciá-la em si mesma (ROUSSEAU, 2004, p. 302).

Por meio da educação negativa, o educando estará sendo preparado e conduzido somente às paixões mais ternas e amáveis. Mais uma vez torna-se clara a necessidade de se respeitar o amadurecimento moral do educando, deixando suas paixões latentes pelo maior tempo possível. Rousseau é explícito ao dizer que não se deve fomentar alguns vícios em Emílio até que ele não esteja devidamente preparado para tal enfrentamento. Se o jovem ainda não sabe o que é a luxúria, por exemplo, por que apresentá-lo a ela, estimulando nele o gosto por algo que ele ainda não está pronto para experimentar e deliberar se lhe é positivo?

Além disso, se o educando não está preparado para conhecer os vícios, também não devem ser incutidas nele as virtudes morais. A criança precisa dar-se conta da necessidade de

agir moralmente, e isso acontecerá somente mais tarde, caso contrário a educação moral ficará somente no âmbito da obediência. O agir de forma respeitosa, solidária e moral, precisa ser fundamentado para a criança na necessidade de tais atitudes e no valor que elas possuem na vida social. Inculcar ações morais na criança por obrigação é uma forma de fomentar o autoritarismo. Segundo Cenci (2011, p.157), “educar não consiste em instruir ou em repassar preceitos, mas em orientar o processo interno e externo do educando, conduzir seu exercício”.

A educação moral é, portanto, considerada negativa porque se pauta mais na prevenção do que na ação. Rousseau acredita que um educador que estiver preocupado desde cedo com a imposição de verdades morais, e que não tomar cuidado com os vícios que possam se instalar no coração do educando, estará contribuindo para a ruína do mesmo. O educador, portanto, não deve agir de forma direta, ou seja, não deve intervir indicando o que o educando deve ou não fazer. Sua função é a de conduzir e orientar o jovem para que se ocupe com o desenvolvimento do corpo e dos sentidos, ação esta que será desenvolvida em contato com a natureza. A ação do educador não irá indicar quais as virtudes Emílio deve seguir, mas evitar que o jovem desenvolva e tome gosto pelos vícios que lhe farão mal.

É no núcleo do conceito de educação das paixões humanas, apresentado acima, que reside uma importante resposta à uma das principais perguntas que norteou todo nosso trabalho. Trata-se de educar as paixões humanas e, mais precisamente, o sentimento de amor-próprio. Segundo Dalbosco (2013), é na educação privada, aquela pensada diferentemente da educação pública, que Rousseau propõe que o amor-próprio seja educado. Primeiramente, há que se conceituar estas duas fases. Dalbosco (2013) compreende a educação privada como aquela que acontece no seio familiar e que almeja a formação humana de Emílio, evitando que ele seja corrompido pela sociedade. Ela é privada, portanto, porque concebe o educando em sua singularidade, levando em conta seu processo de desenvolvimento e amadurecimento. Por mais que ela prepare Emílio para a vida em sociedade, antes ele precisa ser formado enquanto ser humano. Por conseguinte, a educação pública é igual para todos, assumida por toda a comunidade, e visa à formação de Emílio enquanto cidadão, para que atue democraticamente na esfera política e social. Enquanto a primeira acontece durante a educação natural, a educação pública é aquela pensada ao longo da educação social.

Em relação às paixões humanas, interessa-nos pensar em como a educação privada contribui na educação do amor-próprio. Dalbosco (2013) afirma que a função da educação privada é a retardar ao máximo o aparecimento do amor-próprio que se encontra em fase de latência. Ou seja, quanto mais tarde ele aparecer, maiores serão as possibilidades de conduzi-lo para que desenvolva somente seu sentido positivo. De acordo com Dalbosco (2013, p.71),

trata-se de “retardar ao máximo o surgimento do amor próprio na fase infantil do Emílio, preparando-o por meio do trabalho pedagógico paciente à futura eclosão inevitável daquele sentimento perverso”.

Ao preservar o educando dos vícios, o educador estará potencializando somente o aspecto positivo e construtivo do amor-próprio, estabelecendo como que uma barreira ao desenvolvimento e ao fomento de seu aspecto negativo. Com o sentimento de amor-próprio bem orientado e desenvolvido corretamente, o educando será compassivo e amável e estará longe das paixões perversas. De acordo com Rousseau (2004, p. 349),

Emílio não gosta nem de barulho nem de brigas, nem entre os homens nem mesmo entre os animais. Nunca incitou dois cães a se baterem, nunca fez um cachorro perseguir um gato. Este espírito pacífico é um efeito de sua educação que, não tendo fomentado o amor-próprio e a alta opinião acerca de si mesmo, evitou que buscasse seus prazeres no domínio dos outros e na desgraça alheia.

Chamamos atenção para o fato da boa condução do amor-próprio fomentar em Emílio, além do apreço às paixões tidas como positivas, o desenvolvimento de sua autonomia e de sua própria opinião. Rousseau acredita que a formação do caráter do educando esteja inteiramente ligada ao olhar do outro. Caso Emílio oscile entre uma e outra opinião, deixando-se levar por aquelas que mais lhe agradam e ignorando outras que não lhe interessarem, ele corre o risco de tomar decisões morais levianas e infundadas, sem base em nenhum argumento próprio do educando, mas que serão guiadas pelos outros. Em outras palavras, o filósofo quer evitar que o educando torne-se uma marionete que, uma vez dominado pelas mãos maliciosas dos outros, nada mais de si restará.

3.2.2 A condução das paixões durante a educação social

Quando Emílio alcança o período da adolescência, sua moralidade e sua razão, conforme já visto, ganham mais espaço de desenvolvimento, fazendo com que a educação moral possa ser pensada positivamente. A proposta de educação das paixões pelo viés positivo, que é apresentada por Rousseau, é a ampliação do espaço de desenvolvimento em que elas surgem, fazendo com que elas se “arrumem à medida que vão nascendo” (ROUSSEAU, 2004, p.298).

Isso quer dizer que é por intermédio do preceptor e do contato com a natureza¹⁴, que as paixões negativas não ganharão espaço para instaurar-se na vida do educando. A vantagem desta expansão é que as paixões ditas positivas, ou seja, aquelas que tornarão o educando bom e amável, poderão preencher quase que totalmente o espaço da moralidade. De acordo com o filósofo, “eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. Ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (ROUSSEAU, 2004, p.299). Teremos, portanto, um jovem com uma conduta moral correta e adequada, preocupado consigo mesmo e com a sua espécie. Ele terá consciência daquilo que sente e do direcionamento (condução) que deve dar a este sentimento. Sua moralidade não será pautada na sobreposição de paixões e nem no atropelamento de uma sobre a outra.

Falamos de atropelamento no sentido de desordem ou bagunça, pois, em nossa concepção, se Emílio não souber ordenar adequadamente suas paixões corre o risco eminente de basear sua ação moral em paixões como a maldade e o ciúme, ao invés da compaixão. Se ele não conhecer suas paixões não saberá como utilizá-las. Apresenta-se, mais uma vez a necessidade de retomarmos a implicação moral da educação pela natureza. É ela quem visa propiciar ao educando o conhecimento de si próprio, de seu corpo e de seus sentidos. Se a educação das paixões for bem desenvolvida em contato com a natureza, na adolescência ele terá mais facilidade de ordenar seus sentimentos.

Além disso, ao ampliar o espaço de desenvolvimento das paixões, Rousseau acredita que a educação moral dá espaço para o surgimento da sensibilidade, que é a fonte de todas as paixões. Um jovem educado para a sensibilidade saberá estendê-la aos seus semelhantes, expandindo a força fraternal de seu coração a todos os que o rodeiam. Rousseau (2004) entende que enquanto a sensibilidade fica limitada no indivíduo, não há nenhum resquício de moralidade presente em suas ações. Somente quando ela começa a se estender aos outros é que vão surgindo os sentimentos, as noções de bem e mal, até que o educando veja-se inteiramente como parte da espécie. A sensibilidade, portanto, faz com que o educando se dê conta de que agora vive definitivamente em sociedade e que pode estabelecer relações de amizade com os demais. Seus olhos, ao olharem ao seu redor, se sensibilizam ao encontrarem o olhar do outro. De acordo com Cenci (2011, p.159),

¹⁴ Uma vez que já nos ocupamos em descrever a educação pela natureza e o sentido de natureza em Rousseau, apenas indicamos ao leitor que retorne o item 2.3.

a sensibilidade deve ser alimentada para que esta seja guiada em sua tendência natural, propiciando ao adolescente condições para desenvolver a sua capacidade de expansão, de modo que “a força expansiva de seu coração” seja estendida às outras pessoas.

A mesma concepção a respeito da sensibilidade pode ser encontrada em uma passagem do *Emílio*:

Eis, portanto, outra vantagem da inocência prolongada: tirar proveito da sensibilidade nascente para jogar no coração do jovem adolescente as primeiras sementes da humanidade; vantagem tanto mais preciosa quanto esse é o único tempo da vida em que os mesmos cuidados podem ter verdadeiro sucesso (ROUSSEAU, 2004, p. 300).

Um jovem educado para a sensibilidade saberá ser honesto e justo quando estiver diante de uma decisão moral. Terá vontade de se aproximar de um companheiro ou semelhante que encontrar em estado de sofrimento¹⁵, buscará ajudá-lo e, se lhe fosse permitido, inverteria os papéis e se colocaria no lugar daquele que sofre. Ser piedoso, conforme já apontamos anteriormente, é isso, ser sensível às necessidades dos outros. A sensibilidade é a base principal da piedade. É o combustível que move a ação de ser piedoso. É ela quem desperta o coração do educando para o cuidado e a estima para com o outro. Assim fala Rousseau (2004, p.305), “não pertence ao coração humano colocar-se no lugar de pessoas mais felizes do que nós, mas apenas no lugar das que estão em situação mais lastimável”.

Além disso, como o amor de si, é a paixão que fará com que Emílio construa uma relação consigo mesmo, preservando sua própria constituição, a sensibilidade também orientará, assim como orienta a piedade, o sentimento de amor de si. O jovem será afetuoso e bom consigo, cuidadoso com sua existência e bem conduzirá os desejos de seu corpo e de sua alma. A sensibilidade afastará Emílio das paixões negativas que afetam a sua constituição:

Isso significa, em outras palavras, excitar nele a bondade, a humanidade, a comiseração, a beneficência, todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente aos homens e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes e cruéis, que, por assim dizer, tornam a sensibilidade não somente nula, mas negativa, e fazem o tormento de quem as experimenta (ROUSSEAU, 2004, p. 304).

¹⁵ Retomar o conceito de piedade no item 2.3.2.

O caminho da educação moral, certamente passa pela sensibilidade. Como parte da educação positiva, ela fará com que Emílio aprenda a vivenciar e a desenvolver as paixões que o levarão à bondade e à amabilidade. “A educação positiva consiste em levar o educando a aprender a servir aos demais, uma vez que é somente fazendo o bem que se torna bom [...]” (CENCI, 2011, p. 159). Não há dúvidas de que, se o educando for conduzido de acordo com ela, será um bom aluno e se tornará um bom homem, um bom marido e um bom cidadão. Por isso, desenvolveremos nos parágrafos abaixo uma pequena projeção do resultado da boa condução das paixões de Emílio nos âmbitos descritos acima.

O autor afirma que cabe ao educador ensinar ao aluno a sensibilidade de amar todos os homens, mesmo aqueles que vivem em uma classe social inferior à sua, ou até mesmo aqueles que o menosprezam. É preferível que trate a todos com piedade do que com desprezo. Assim, diz ele que “homem, não desonres o homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 309). Nesse sentido, o preceptor deverá ter um papel positivo, auxiliando Emílio a ver seus semelhantes como seres dignos de compaixão. A sensibilidade fará de Emílio um educando afetuoso para com seu preceptor, fazendo com que possa e saiba reconhecer o esforço daquele o educa. Ele jamais se revoltará contra as orientações e conduções de seu mestre, o escutará com ternura, atenção e cuidado. Arriscamos dizer que o próprio educando terá noção da necessidade de ser bem conduzido e educado, sem questionar ou enfrentar as lições que aprende. Emílio também será sensível com a natureza, sua grande pedagoga, compreendendo inteiramente os limites que ela lhe impõe e os crescimentos que ela lhe proporcionará. Em suma, um projeto educacional pautado na sensibilidade, tornará a relação pedagógica e moral entre educando, educador e natureza, a mais adequada possível.

Uma vez que Sofia será a companheira de Emílio, a relação dos dois certamente será baseada na sensibilidade e na afetividade. O jovem aprenderá a demonstrar as paixões mais ternas e amáveis, respeitando sua esposa e compartilhando com ela as alegrias do matrimônio. A sensibilidade fará de Emílio um marido bondoso, calmo e compreensivo, pois saberá conduzir corretamente suas paixões e, assim, viverá dignamente ao lado da companheira.

Vivendo em sociedade, Emílio terá despertado para a sensibilidade e o cuidado com o outro. Terá domínio de seus próprios impulsos, fazendo com que aqueles mais perversos e maldosos não encontrem espaço em seu coração, pois ele próprio não permite a entrada destes. Ele não utilizará suas paixões para ofender ou machucar os outros porque ele próprio aprendeu a colocar-se no lugar de seus semelhantes. Além disso, saberá reconhecer naqueles que praticam a maldade, a fragilidade de suas almas. Nas palavras de Rousseau (2004, p. 339), “teria pena do inimigo que fizesse mal a ele, pois veria sua miséria em suas maldades”.

Além disso, é somente a partir desse processo educacional, baseado na sensibilidade, que Emílio estará sendo preparado, sem nenhum resquício de dominação e tirania, para se tornar um cidadão correto e voltado para o bem. Ele saberá ouvir a todos, sendo sensível para as diferentes vozes ao seu redor. Não será autoritário e não será movido pela cólera. Procurará sempre tomar decisões pautadas no diálogo e na compreensão mútua. A justiça será uma das principais paixões que orientarão sua conduta. Nessa fase de desenvolvimento moral, percebe-se que o educador ocupa cada vez mais um importante papel da educação de Emílio. Uma vez que toda a temática de nosso trabalho está ancorada na necessidade de educar as paixões humanas, agora podemos afirmar que este processo se dará, em grande parte, via educador. Mesmo que o educando se oriente naturalmente para o bem, as paixões tidas como odientas e irascíveis poderão dominar o jovem Emílio. Sendo assim, “[...] o educador tem a função de orientá-lo a escolher um direcionamento que o afaste dos vícios” (CENCI, 2011, p.160).

Acreditamos, portanto, que cabe ao educador direcionar o desenvolvimento das paixões de Emílio para aquelas que farão dele um homem sensível e piedoso. O educando deve ser conduzido, e quem fará isso deverá ser o preceptor, para que conheça a fraqueza dos seres humanos e que seja sensível a ela. Assim, afirma Rousseau (2004, p.306):

Portanto, não acostumeis vosso aluno a olhar do alto de sua glória os sofrimentos dos desafortunados e os trabalhos dos miseráveis; e não espereis ensinar-lhe a ter pena deles, se os considerar como lhe sendo estranhos. Fazei com que compreenda que a sorte desses infelizes pode ser a sua, que todos os males deles estão sob os seus pés e mil acontecimentos imprevistos e inevitáveis podem mergulhá-lo neles de uma hora para outra.

Em função do trabalho do educador, Emílio será um adulto que não desmerecerá o sofrimento de seu semelhante, mas que terá consciência de que ele próprio está sujeito a tal sofrimento e, por isso, se compadece daquele que sofre. Uma educação moral sem a presença do educador seria um processo de aprendizagem sem sentido e sem conclusão. Não se educa moralmente sem uma boa orientação das paixões humanas. E, por sua vez, uma boa orientação das paixões humanas não acontece sem a presença fundamental do educador. Este, que já acompanhou o desenvolvimento de Emílio desde seu nascimento, que o conhece e conhece o mundo da criança, agora deverá agir em consonância com a formação moral adequada, em vistas de educar um homem e um cidadão íntegro, correto e justo.

Enfatizamos a importância do educador no bom direcionamento das paixões humanas de Emílio, pois temos presente que todo o percurso que foi construído e problematizado por nós até agora só faz sentido se for pensado junto com a figura do educador. Como esta etapa

de desenvolvimento da educação moral acontece no contato com a sociedade e não mais de forma isolada, o educador assume diretamente o papel que antes fora delegado à natureza. Mesmo que durante a educação primeira o preceptor tenha estado presente, orientando e mediando a aprendizagem de Emílio, é agora na educação social que sua presença é fundamental, pois serve de parâmetro de conduta para balizar as ações do educando para com os outros. Acreditamos que não seja possível educar moralmente em vistas da vivência em sociedade de forma isolada. E, portanto, a relação com o educador já simboliza este primeiro contato com o outro.

Além disso, cabe ressaltar que o educador servirá de exemplo moral para Emílio. As paixões amáveis para as quais o jovem será direcionado precisam ser notadas na figura do preceptor. Com isso, o educador precisa refletir sobre sua própria moralidade, ou seja, precisa ter consciência da condução que está dando às suas próprias paixões. De nada adiantaria todo o esforço do preceptor em conduzir seu educando para a justiça se, na primeira oportunidade, o próprio educador fosse desonesto com seu semelhante. Da mesma forma, por mais que o educador buscasse educar Emílio para a sensibilidade, se ele próprio não o tratasse assim, o jovem não teria quase nenhum referencial de ação sensível. Ao se tratar da educação moral das paixões o educador torna-se um espelho para as ações do educando.

3.3 A educação das paixões como educação da vontade

Ao chegar ao último tópico deste capítulo, a problematização acerca da educação das paixões humanas é direcionada a um importante tema desenvolvido no Livro IV do *Emílio* - a educação da vontade. Rousseau desenvolve o tema da vontade com o intuito de prevenir que o amor-próprio perverso, isto é, aquele que possui um aspecto negativo em sua constituição, tome conta de Emílio e comprometa sua vida em sociedade. Portanto, a educação da vontade assume no educando o papel de domínio de si, isto é, age como reguladora das ações do educando, fazendo com que ele realize um exercício de reflexão e, até mesmo, de ponderação sobre suas ações morais.

O tema da vontade se encontra na *Profissão de fé do vigário saboiano*, que desenvolve a argumentação sobre o assunto por meio de seus três artigos de fé. Ignacio Izuzquiza (1998) esclarece que a *Profissão de fé*, como parte integrante do Livro IV, não deve ser compreendida somente como os apontamentos mais maduros de Rousseau sobre as crenças religiosas. De fato, segundo este comentador, o texto assume esta função, porém deve ser compreendido de uma maneira abrangente, como parte de um tratado sobre educação.

Izuzquiza (1998) afirma isso porque recorda que os temas que aparecem na *Profissão de fé* já haviam sido constantemente lembrados e problematizados ao longo da obra.

Ainda, de acordo com Izuzquiza (1998), a figura do vigário é a de um sacerdote católico pobre e ignorante, que se preocupa com o bom tratamento que deve dar aos grandes e poderosos. Quando jovem, o vigário havia cometido um pecado contra o celibato, o que leva, como bem recorda o comentador, à problematização acerca da possibilidade de Rousseau ter criado a figura do vigário para retratar os sacerdotes de sua época, com os quais teve contato. De todo modo, o vigário representa, na obra rousseuniana, um homem que não é apegado nem a riquezas, nem a poder e conhecimento. De acordo com a narrativa de Rousseau (2004, p.373), são palavras do padre: “Nasci pobre e camponês, destinado por condição ao cultivo da terra. Acharam, porém, que seria melhor eu aprender a ganhar meu pão com a profissão de padre, e conseguiram os meios de fazer-me estudar”. Ou seja, o vigário é um homem como todos os outros e que busca na vida sacerdotal uma saída para melhorar sua condição de vida.

Tratando diretamente do texto, o primeiro artigo de fé do vigário retoma a função da vontade no universo, que é a de gerar movimento. É a partir dela que todo corpo e todo ser cria movimento, que verdadeiramente age. “Creio, portanto que uma vontade move o Universo e ainda a natureza. Eis meu primeiro dogma, ou meu primeiro artigo de fé” (ROUSSEAU, 2004, p.384). A partir do trecho citado, podemos apontar algumas ligações da vontade com a educação das paixões. A primeira diz respeito ao fato que todos os seres, sem exceção, são movidos pela vontade, Emílio está incluído neste contexto. Sendo assim, todas as suas paixões, sejam elas positivas ou negativas, são impulsionadas pela vontade. O jovem será amável ou perverso em decorrência da vontade presente nele, que o faz agir *desta ou daquela* forma. Se Emílio fosse um aluno perverso e mal educado, que não se deixasse educar nem pela natureza e nem por seu preceptor, seria em decorrência da vontade. Já se fosse um marido amável e carinhoso com sua esposa, sendo um companheiro fiel e de agradável companhia, também seria assim em função da vontade. Todas as suas ações morais são movidas pela vontade. Assim, argumenta Rousseau (2004, p.384-385):

Quero agir e ajo; quero mover meu corpo e meu corpo se move. Mas que um corpo inanimado e em repouso venha a se mover, isto é incompreensível e sem exemplo. A vontade é-me conhecida por seus atos, não por sua natureza. Conheço essa vontade como causa motriz, mas conceber a matéria produtora do movimento é claramente conceber um efeito sem causa, é conceber absolutamente nada.

É verdade, conforme se evidencia na passagem acima, que o autor deixa a ideia da vontade bastante implícita. Neste primeiro momento ele não esclarece de que forma a

compreensão acerca da verdade pode ser exemplificada. Ele simplesmente a afirma como mola propulsora do movimento do Universo, sem dizer de onde e por quem ela é gerada.

Mesmo ainda não obtendo este esclarecimento, temos condições de apontar a segunda ligação entre a vontade e a educação das paixões humanas: o direcionamento da vontade de Emílio. Se o jovem é constituído por paixões positivas e negativas e, se todas elas são movidas pela vontade, é perfeitamente possível pensar no direcionamento ou, se quisermos afirmar de outro modo, orientação da vontade. O educador pode fazer com que o educando oriente sua vontade para a amabilidade e para a bondade, fazendo com que o amor-próprio positivo esteja em evidência.

A ideia de domínio de si encontraria base de sustentação no bom direcionamento da vontade. Dominar a si mesmo implicaria que a ação do educando estivesse de acordo com uma boa conduta. Quem move esta boa conduta, por sua vez, é a vontade. Logo, se a vontade fosse bem conduzida, o educando estaria no caminho do domínio de si e agiria moralmente. É claro que este raciocínio pode parecer um tanto apressado. No entanto, como estamos ainda no primeiro artigo de fé, a reflexão que o texto nos permite chegar é esta. Conforme aprofundarmos a problemática e chegarmos aos outros artigos de fé, certamente teremos possibilidade de explicitar melhor a ligação entre a vontade e as paixões humanas.

Vamos, portanto, ao segundo artigo de fé. Nele o vigário saboiano inclui um novo conceito na discussão acerca da vontade, a saber, o conceito de inteligência. Diz ele: “Se a matéria movida me indica uma vontade, a matéria movida segundo certas leis me indica uma inteligência: este é o meu segundo artigo de fé” (ROUSSEAU, 2004, p. 386). Compreende-se que vontade e inteligência aparecem justapostas e que a ação proveniente da vontade só pode ser considerada inteligente quando for regida por leis. Ou seja, a problemática não gira mais em torno de qualquer ação que é movida pela vontade, mas em torno daquelas que são consideradas adequadas e corretas perante as leis.

Tudo o que nos cerca é afetado por esta vontade de inteligência. “Acredito, pois, que o mundo é governado por uma vontade poderosa e sábia; [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 389). Deste modo, Emílio também deverá desenvolver sua vontade de inteligência e isso terá importantes implicações na educação das paixões humanas. O acréscimo das leis aumenta, portanto, a responsabilidade moral das paixões do educando. Elas podem levá-lo à bondade ou à perversidade em decorrência do uso da vontade de inteligência. Cabe ao educador fomentar no educando o desejo de direcionar seu domínio de si para as ações moralmente corretas, fazendo com que suas paixões estejam de acordo com a vontade de inteligência e que não prejudiquem nem o próprio educando e nem os semelhantes que o rodeiam na vida

social. O domínio de si fará de Emílio um jovem compassivo e amoroso, gentil e terno, pois certamente não deixará suas ações serem dominadas pela perversidade. Aqui se encontra, portanto, a verdadeira função da inteligência: não deixar que o educando direcione sua vontade de ação para a maldade.

Dando sequência ao texto, Rousseau vincula a causa da determinação da vontade com a causa da determinação do julgamento. Vontade e juízo viriam, portanto, da mesma fonte. “Quando me perguntam qual é a causa que determina minha vontade, pergunto por minha vez qual é a causa que determina meu juízo, pois é claro que essas duas causas são apenas uma [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 395). Até aqui podemos compreender que se Emílio desenvolver adequadamente sua vontade estará também desenvolvendo corretamente seu juízo.

Mas de onde provém vontade e juízo? Rousseau associa a determinação tanto da vontade quanto do juízo à inteligência. “Qual é, então, a causa que determina sua vontade? É o seu juízo. E qual é a causa que determina seu juízo? É sua faculdade inteligente, é sua potência de julgar; a sua determinante está nele mesmo. Além disso, nada mais entendo” (ROUSSEAU, 2004, p. 395). Tanto a vontade quanto o juízo dependem, em última instância, da faculdade de inteligência. Ainda, toda a ação de Emílio, uma vez que é movida pela vontade, será conduzida pela inteligência. É importante ressaltar que, para Rousseau, a concepção de juízo tem conotação moral. Pode-se dizer que ele (o juízo) funciona como termômetro moral, isto é, uma forma de medir e discernir sobre as ações do educando no que diz respeito à sua conduta. É o juízo quem regulariza a ação da vontade sobre as paixões de Emílio, sendo a voz interna que o direcionará para o bem ou para o mal. Assim, diz Rousseau (2004, p. 406):

Toda a moralidade de nossas ações está no juízo que nós mesmos fazemos sobre elas. Se é verdade que o bem esteja bem, ele deve estar no fundo de nossos corações assim como nas obras, e o primeiro prêmio da justiça é sentir que a praticamos. Se a bondade moral é conforme à nossa natureza, o homem só pode ser são de espírito ou bem constituído na medida em que é bom.

O bom direcionamento das paixões de Emílio depende, em grande parte, do valor que for dado ao direcionamento de seu juízo. Quando ele for bem conduzido, as paixões também estarão no caminho correto. No entanto, se o educando tiver sua vontade de juízo orientada para a maldade e para o vício, ou seja, se esta vontade for estimulada em direção à agressividade, ao temperamento explosivo e à perversidade, certamente as paixões que o constituem se desenvolverão negativamente.

Seguindo adiante, Rousseau tem presente que não pode haver verdadeira vontade sem liberdade, por isso propõe o terceiro artigo de fé: “O homem, portanto, é livre em suas ações e, como tal, animado de sua substância imaterial: este é meu terceiro artigo de fé” (ROUSSEAU, 2004, p. 396). Segundo Dalbosco (2013), para a vontade dele ser determinada pela faculdade inteligente, de modo a de fato essa determinação se tornar eficiente, precisará resultar de uma determinação livre. A liberdade, portanto, deve resumir a concepção de querer por mim mesmo, sem nenhuma determinação externa. O que, por sua vez, permite dizer que uma escolha moral é considerada como correta se for resultado de um querer orientado pelo julgamento. Conforme afirma Rousseau (2004, p. 396), “o princípio de toda ação está na vontade de um ser livre [...]”.

Neste sentido, quando fala do vínculo entre vontade, liberdade e juízo, Rousseau está entrando diretamente no núcleo do domínio das paixões, que é o domínio de si. Dalbosco (2013) argumenta que se o educando é o próprio responsável pela moralidade de suas ações, e que se é mediado pela vontade, pela liberdade e pelo juízo, precisa residir nele próprio o ponto de partida para julgar e determinar as suas ações morais. E, para isso, precisa desenvolver ainda um importante aspecto de sua própria constituição: a consciência moral. Podemos compreendê-la como esclarecimento moral na medida em que as paixões do educando terão certo direcionamento (bom ou ruim). Em outras palavras, a consciência da vontade serve para lembrar que a ação moral das paixões não é ingênua. O jovem tem noção, a partir de sua liberdade e de seu juízo, de suas ações morais. De acordo com Rousseau (2004, p. 395), “[...] consinto ou resisto, sucumbo ou sou vencedor, e sinto perfeitamente em mim quando faço o que quis fazer ou quando apenas cedo às minhas paixões. Tenho sempre o poder de querer, não a força de executar”.

Portanto, a educação da vontade conduzirá a ação do educando, ultrapassando o limite da orientação teórica. Compreende-se que tal trecho trata do problema da passagem do juízo à ação, que é a formação da consciência moral, na qual são levadas em conta, principalmente, as práticas morais desenvolvidas pelo educando, mostrando a capacidade de executar ações em consonância com o juízo moral que possui. Caso a moralidade não fosse orientada pela vontade, o educando teria a capacidade de formular o juízo para orientar suas ações, sabendo como deveria agir moralmente, porém não visualizaria a aplicação deste juízo. Ele saberia o que é correto moralmente, mas não conseguiria agir corretamente. A educação da vontade, portanto, terá o papel de coroar, se é que podemos dizer, todo o processo de educação moral, pois tem como finalidade última interferir nas ações morais que Emílio desenvolverá.

Rousseau afirma que a consciência moral é a voz interna de Emílio e terá como função distinguir o bem e o mal, as virtudes e os vícios. É a partir dela que o ser humano se distancia dos animais e se aproxima de Deus. A proximidade com a divindade denota a possibilidade de direcionamento moral que a consciência possui. Afinal, Deus, que quer o bem do indivíduo, não o constituiria com um sentimento que pode levá-lo inteiramente para a maldade. De todo modo, não estamos afirmando que Deus direciona inteiramente a consciência dos seres humanos. Para sustentar tal afirmação precisaríamos nos basear principalmente no conceito de livre-arbítrio de Santo Agostinho, e este não é o objetivo deste trabalho. A aproximação com a divindade é, portanto, uma especulação a respeito da função da consciência no ser humano. De todo modo, a passagem do *Emílio* pode nos ajudar a compreender ainda mais o conceito de consciência:

Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz; guia 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 (ROUSSEAU, 2004, p. 411-412).

Todas as paixões de Emílio teriam na consciência moral o espaço de discernimento da ação. É nela e com ela que vontade, juízo e liberdade tomam seu direcionamento, possibilitando que as ações do educando não sejam inocentes e ingênuas. Em outras palavras, a consciência moral não permitiria ao educando encontrar justificativas às suas ações morais negativas, alegando, por exemplo, que não tinha noção de como estava agindo ou não possuía o discernimento correto sobre sua ação moral. Ela (a consciência moral) faz com que Emílio recorde constantemente do papel que as paixões desempenham em sua ação. Além disso, a consciência fará com que o educando reflita a respeito do uso de suas paixões, ponderando sobre qual o direcionamento adequado que deve dar a elas. É a chamada consciência moral que faz com que Emílio repense sua ação movida pelas paixões, sentindo-se alegre quando for piedoso com seu semelhante e sentindo-se triste quando maltratar aqueles que o rodeiam. É com a consciência que o jovem sentirá todas as suas paixões, que sua alma manifestará todas as suas operações.

Portanto, o desenvolvimento da consciência moral certamente é o melhor resultado oriundo da boa condução das paixões, por intermédio da vontade. De acordo com Rousseau (2004, p. 412), “a consciência é tímida, ela ama o sossego e a paz; o mundo e o barulho

assustam-na, os preconceitos de que a fazem nascer são seus cruéis inimigos; ela foge ou cala-se diante deles”. O argumento de Rousseau é que o educando será guiado às suas paixões positivas com facilidade, tendo a consciência moral disso, e, necessariamente, sendo tendo a vontade for seu guia. Ela o afastará de toda maldade e perversidade, de todo ódio e ciúme, protegendo o coração e a alma do jovem contra tudo aquilo que o fará mal. Para que isso aconteça, no entanto, o educador precisa ocupar um importante papel, o de orientar seu educando a ouvir a voz da consciência. De nada adiantaria Emílio ter a consciência como parte de sua constituição humana e como reguladora moral, se não soubesse ouvi-la. O preceptor educa seu educando para que reconheça na consciência o entendimento de como deve agir e de como suas paixões irão orientar a sua ação. Rousseau enfatiza a importância do desenvolvimento da consciência em um trecho do *Emílio*:

A consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo. Será espantoso que muitas vezes essas duas linguagens se contradigam? E então, qual das duas devemos escutar? Vezes demais a razão nos engana, conquistamos até demais o direito de recusá-la, mas a consciência nunca nos engana. Ela é o verdadeiro guia do homem; ela está para a alma assim como o instinto está para o corpo: quem a segue obedece à natureza e não tem medo de se perder (ROUSSEAU, 2004, p. 405).

É importante que se tenha presente que a consciência moral na visão rousseauiana, é inteiramente amparada por um conceito de racionalidade. Significa dizer que a voz que provém da consciência é a voz da razão, ou seja, o que ela expressa é o bom entendimento racional das ações de Emílio. Conforme o trecho acima, a consciência é a voz da alma e as paixões são a voz do corpo. Isso nos possibilita afirmar que se as paixões forem guiadas somente pela voz do corpo, as ações morais do educando estão a perigo. Porém, se a consciência, que nunca nos engana e sempre nos leva ao bom caminho, direcionar as paixões do jovem, ele estará no caminho correto. Portanto, o domínio de si está presente na ação da vontade e, mais precisamente, na ação da consciência sobre as paixões. Dominar-se a si, neste sentido, implica o domínio da consciência racional sobre as paixões.

Comprendemos, portanto, que a educação da vontade é parte fundamental do projeto educacional de Emílio, pois contribui na formação de um educando autônomo, capaz de julgar a si mesmo, que saberá bem orientar suas paixões e que terá consciência moral da necessidade de agir moralmente. Além disso, a vontade só é desenvolvida neste período do processo educacional em função de seu amadurecimento, isto é, ela necessita de um espaço e de um tempo próprios para que o educando a reconheça e saiba escutá-la. Apressar o desenvolvimento da vontade de Emílio faria dele uma criança insegura e confusa, pois não

teria condições de lidar com os aspectos fundamentais que compõem a vontade, a saber, inteligência, juízo e liberdade.

Se Emílio tiver suas paixões educadas pela vontade, com o auxílio constante do educador, suas ações morais serão voltadas para o bem. Ele terá condições de ser um homem, um bom marido e um bom cidadão. Um projeto educacional que não permita ao educando conhecer e deliberar sobre sua própria vontade fará dele um adulto sem nenhuma noção de limites ou regras, o que o levará a pensar que tem muitos direitos e poucos deveres, que pode agir moralmente sem nenhum resquício de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findarmos este trabalho de pesquisa, podemos indicar alguns tópicos conclusivos a respeito do tema norteador. Nosso problema de pesquisa perguntou *como a educação das paixões humanas e a educação da vontade se fazem necessárias para o desenvolvimento da consciência moral do educando*. Junto a esta pergunta, outras indagações surgiram. Uma delas perguntava o que havia na constituição das paixões humanas que permitiria sua educação. Se elas poderiam ser educadas, como esta educação deveria ser desenvolvida? E, principalmente, os riscos para a formação da consciência moral de Emílio, se este tipo de educação não fosse bem conduzido e orientado?

Para responder a essa problemática construímos uma hipótese que atrelava a educação das paixões à educação da vontade e que compreendia esta aproximação a partir de um processo gradual. A resposta encontrada está na constituição antropológica de Emílio. Inicialmente a única paixão presente nele era o amor de si, responsável pelo cuidado consigo mesmo. Porém, ao passo que ele desenvolve-se e deixa a primeira infância, também sua constituição antropológica se expande, uma vez que não é limitada, e assim surgem tantas outras paixões. Estas novas paixões é que podem levá-lo à maldade. Enquanto Emílio estava sob os cuidados da natureza, sua moralidade não estava plenamente desenvolvida e não havia preocupação em relação ao surgimento das paixões. Como Rousseau afirma que o educando não fica para sempre na infância, ao chegar à adolescência, todas as suas paixões florescem, algumas de forma positiva e outras de forma negativa.

Além disso, nossa hipótese buscava responder por que as paixões humanas deveriam ser educadas e no que resultaria se tal educação não fosse desempenhada. A conclusão a que se chegou é a de que, caso as paixões de Emílio não forem bem orientadas, facilmente tornarão o educando tirano e perverso. Emílio não será em nada sensível e amoroso consigo e com todos os que o rodeiam. Por isso, nenhum educando poderá passar pelo projeto educacional contido no *Emílio* sem que o desenvolvimento de suas paixões seja considerado. Do contrário, a ruína do próprio jovem será anunciada e ele não terá compreendido a importância da moralidade em sua vida.

No que diz respeito à aproximação da educação das paixões e educação da vontade, o resultado a que chegamos é que as duas não podem ser pensadas de forma dissociada. A educação da vontade é a continuidade do processo de educação iniciado na educação das paixões. Isso quer dizer que, caso a educação das paixões não tenha continuidade na educação da vontade, o educando não terá sua consciência moral desenvolvida. Compreendemos que

inicialmente o educando precisa desenvolver positivamente suas paixões e precisa aprender a dominá-las para que possam ser utilizadas para o bem. Este processo teria continuidade do bom direcionamento de sua vontade, que significa a vontade de agir corretamente.

O percurso desenvolvido ao longo desta pesquisa, inicialmente, tratou de explorar a obra *Emílio ou Da Educação* de Rousseau. Nele se buscou analisar como o autor concebe e diferencia a educação natural e a educação social. Isto possibilitou-nos compreender o projeto educacional de Rousseau como um todo, percebendo o encadeamento entre cada fase e a forma como uma complementa a outra. Posteriormente, nossa pesquisa se deteve no Livro IV, o lugar da obra onde o autor trata das paixões. A incursão direta nesse livro possibilitou-nos compreender o aluno fictício de Rousseau como um ser antropológicamente constituído por paixões, e essas como algo intrínseco no ser humano. Além disso, analisamos como cada paixão humana é constituída e qual sua função moral no desenvolvimento do educando.

Por fim, uma vez que a hipótese pressupunha formas de educar as paixões, apontamos alguns indicativos de como educá-las. Rousseau propõe a educação das paixões em dois momentos. No primeiro enfatiza a necessidade de respeitar o desenvolvimento delas. Durante a educação natural, a natureza, grande pedagoga, ocupa um papel fundamental no processo educativo de Emílio. Nessa fase o foco é o desenvolvimento do corpo e o refinamento dos sentidos. Com isso, o desabrochar das paixões não está em evidência, visto que o educando ainda não está preparado para este desabrochar.

A tese de que a criança deve ser tratada como criança e a crítica à educação pela razão durante a infância, visa, em última análise, criticar a antecipação do desenvolvimento moral. Rousseau não está somente preocupado com os males que razão poderá desenvolver durante a educação natural, também mostra como o desenvolvimento antecipado das paixões nesta fase implicará negativamente na vida do educando. A educação negativa é, portanto, desenvolvida à moralidade, fazendo com que as paixões de Emílio não sejam estimuladas e que desabrochem antes do tempo.

Ao chegar à adolescência, Rousseau não se exime da responsabilidade de educar as paixões de seu aluno fictício. Por isso, a fase positiva da educação das paixões agirá no sentido de direcionar o desenvolvimento de todas elas para a bondade e para a amabilidade. O amor-próprio, sentimento capaz de resultar na ruína do próprio educando, será conduzido para que desenvolva somente seu sentido positivo. A educação das paixões durante a adolescência é positiva, também por tratar da educação da vontade. Rousseau compreende vontade como movimento do agir humano. Este agir não é ingênuo e, sim, consciente, pois é acompanhado da liberdade e do juízo. Portanto, a educação da vontade fará de Emílio um indivíduo

autônomo, capaz de julgar suas próprias ações morais e que terá aprendido como bem orientar suas paixões.

De todo modo, se nosso objetivo inicial era propor a aproximação entre educação das paixões e educação da vontade. Compreendemos que nossa pesquisa não só mostrou que tal aproximação é possível como se faz necessária dentro do processo de educação do educando. Emílio não terá sua consciência moral plenamente desenvolvida se não tiver suas paixões bem orientadas e educadas. Por sua vez, a orientação das paixões se dará por meio de um processo pedagógico que leve em conta a educação da vontade.

Queremos dizer com isso, que o educando precisa dar-se conta do processo de formação moral pelo qual passou e ainda está passando, compreendendo a necessidade e as razões pelas quais suas paixões e sua vontade precisam ser bem orientadas. Emílio não deve ser formado moralmente na ingenuidade e, muito menos, deve ser privado do desenvolvimento de sua consciência moral. Ao contrário a educação moral como um processo precisa fazer algum sentido para o educando que está passando por ele. E esta é uma das propostas educacionais de Rousseau que, durante a educação natural, estava contida na *educação pelas coisas*. Durante a educação social, por sua vez, compreendemos que a educação da vontade ocupa o papel de mostrar ao educando o porquê ele deve agir moralmente de forma correta.

A aproximação entre educação das paixões e educação da vontade nos permite pensar em algumas possibilidades e atualizações de nosso problema. Neste sentido, é possível que se investigue como o tema da vontade aparece, mesmo que indiretamente, na educação natural de Rousseau. Dizemos isso porque o tema da vontade só aparece propriamente dito no Livro IV, no âmbito da educação social. No entanto, se analisarmos a fundo, quando Rousseau propõe que a *educação pelas coisas* leve Emílio a desenvolver a consciência moral do certo e do errado, já está tratando, mesmo que indiretamente, da educação da vontade.

No que tange à atualização de nosso problema de pesquisa, podemos pensar no ambiente escolar como o espaço onde o educando desenvolve, de forma direta, suas relações morais. É neste espaço que ele compreenderá noções de valores e de limites morais e, portanto, precisará de autonomia para bem conduzir sua vontade. No entanto, ao nos reportarmos ao nosso século, percebemos que ele é extremamente diferente do século XVIII, quando Rousseau escreve o *Emílio*. Portanto, o desafio de atualizar o conceito de educação das paixões e da vontade se encontra em adequar tal conceito aos conflitos e mudanças do século XXI. Em um mundo em que os educando são constantemente bombardeados por

estímulos externos que ultrapassam o limite da sala de aula, o educando se vê diante de múltiplos e complexos dilemas morais.

Por fim, por trata-se de um trabalho escrito dentro de um programa de pós-graduação em educação, cabe apontar como um alcance de grande importância, o papel do educador dentro deste processo de educação moral. Se o desenvolvimento da consciência moral de Emílio depende da educação das paixões e da vontade, depende ainda mais daquele que orientará este desenvolvimento, no caso, o educador. Rousseau desafia cada educador a ser um pouco daquilo que o preceptor de Emílio foi, preocupando-se com sua formação social e moral. Caso o educando não tivesse sido acompanhado por seu mestre, dificilmente teria despertado para a consciência moral de suas ações, para a necessidade e a razão pela qual deve agir corretamente. E, é interessante pensar que não precisamos voltar ao século XVIII para compreender o papel do educador na formação moral. Atualmente, no século XXI, mesmo vivendo em outro tempo, o desafio se mantém. Cada professor, hoje, também pode pensar e *pensar-(se)* como aquele que é modelo e guia de uma educação que desenvolva a consciência moral de seu educando.

REFERÊNCIAS

- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.
- CENCI, A. V. 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*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011. p. 147-166.
- COLETTI, L. *Sociedade e política: estudo sobre natureza humana em Jean-Jacques Rousseau*. Passo Fundo: Instituto de Filosofia Berthier, 2006.
- DALBOSCO, C. A. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da crianças e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011b.
- _____. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). *Revista eletrônica PUC-RS*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 268-276, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11640/8032>>. Acesso em: 31 maio 2015.
- _____. *Condição humana e educação do amor-próprio em Rousseau*. São Paulo, 2013. (texto inédito).
- ESPÍNDOLA, A. *Jean-Jacques Rousseau: gênese da moralidade, liberdade humana e legitimidade*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010.
- _____. O tratamento das paixões na reflexão do *Emílio* de Rousseau. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.
- _____. Educação na primeira infância segundo Rousseau: primado da formação corporal e desenvolvimento dos sentidos. *Revista Eletrônica Pro-Docência*, Londrina, n. 1, v. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

IZUZQUIZA, I. *Profesion de fe del vicario saboyano de Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimento metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v.10, n. especial, p. 37-45, 2007.

MAZAI, N. *Natureza e educação natural em Rousseau*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

NEUHOUSER, F. *Rousseaus theodicy of 'amour propre': evil, rationality and the drive for recognition*. Oxford: Oxford University, 2008.

NUSSBAUM, M. C. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz, 2006.

_____. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.

POKOJESKI, S. *Educação natural, antropologia e sociabilidade no Emílio de Rousseau*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

QUEIROZ, F. P. *O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REIS, C. A. *Unidade e liberdade: o indivíduo segundo Jean-Jacques Rousseau*. Brasília: Universidade de Brasília: Finatec, 2005.

ROMANI, S. *Educação do corpo: aspectos pedagógicos do segundo livro do Emílio em diálogo com as ciências do desenvolvimento humano*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

- SAVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SANTOS, A. P. *Segunda infância e a educação natural em Jean-Jacques Rousseau*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.
- STURMER, A. *Natureza, sociabilidade e educação moral em Rousseau: do Segundo Discurso ao livro IV do Emílio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.
- TOMAZELLI, Luiz Gilberto. Emílio ou Da Educação: uma visão panorâmica da obra. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.
- WENDT, C. E. *Educação e desenvolvimento natural em Rousseau e Dewey*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

CIP – Catalogação na Publicação

B579n Biazus, Leonardo
A educação das paixões e da vontade no Emílio de Rousseau / Leonardo Biazus. – 2015.
81 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.

1. Rousseau, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. 2. Prática de ensino. 3. Educação – Filosofia. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857