

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
CURSO DE FILOSOFIA LICENCIATURA

LUIZ CARLOS COSTA FERREIRA

Análise filosófica e implicações pedagógicas em 'Emílio, ou Da Educação'

São Luís
2025

LUIZ CARLOS COSTA FERREIRA

Análise filosófica e implicações pedagógicas em 'Emílio, ou Da Educação'

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Filosofia da
Universidade Estadual do Maranhão para
obtenção do grau de licenciatura em
Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Benevides
Soares

São Luís
2025

Ferreira, Luiz Carlos Costa

Análise filosófica e implicações pedagógicas em 'Emílio, ou Da Educação'. / Luiz Carlos Costa Ferreira. – São Luis, MA, 2025.
49 f

Monografia (Graduação em Filosofia Licenciatura) - Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Benevides Soares.

1.Rousseau. 2.Educação. 3.Juventude. 4.Moralidade. I.Título.

CDU: 37:101.1

LUIZ CARLOS COSTA FERREIRA

Análise filosófica e implicações pedagógicas em 'Emílio, ou Da Educação'

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Filosofia da
Universidade Estadual do Maranhão para
obtenção do grau de licenciatura em
Filosofia.

Aprovado em: 11 /12 / 2025.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
DANIEL BENEVIDES SOARES
Data: 05/01/2026 00:10:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Benevides Soares (Orientador)

Doutor em Filosofia

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Documento assinado digitalmente
KAMILA FERNANDA BARBOSA SAMPAIO
Data: 04/01/2026 16:28:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Kamila Fernanda Barbosa Sampaio

Mestra em Cultura e Sociedade

SEDUC/MA



Documento assinado digitalmente
LUIS MAGNO VERAS OLIVEIRA
Data: 04/01/2026 20:22:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Luis Magno Veras Oliveira

Mestre em Filosofia

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

AGRADECIMENTOS

É com o coração repleto de alegria que registro estas palavras. Ao relembrar minhas primeiras graduações, ainda na década de 1980, no Rio de Janeiro, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade Gama Filho, sinto que cada etapa da minha trajetória acadêmica contribuiu para que eu chegasse até aqui. Estes quatro anos de convivência na UEMA reacenderam em mim esse sentimento, reafirmado todas as vezes em que, ao adentrar o campus, lia com orgulho as palavras que nos recepcionam: “Orgulho de ser UEMA.” Foi esse orgulho que me impulsionou a buscar mais uma formação, e muitas pessoas contribuíram para que essa conquista se tornasse possível.

Agradeço a todo o corpo docente dos diversos departamentos, cujas orientações e ensinamentos foram fundamentais para minha caminhada. Expresso meu reconhecimento especial aos professores José Carlos Dantas, William e Magno, que, ao longo do curso, me incentivaram e fortaleceram minha determinação.

Manifesto também minha gratidão ao meu orientador, Professor Benevides, que, mesmo recém-chegado à Instituição, tem contribuído de forma significativa para o curso de Filosofia. Sua competência, dedicação e maneira segura de ensinar foram essenciais para a construção deste trabalho.

Aos colegas que compartilharam comigo os desafios do dia a dia, meu sincero obrigado. Foram muitos os obstáculos, verdadeiras “pedras no caminho”, como disse o poeta, mas todos puderam ser superados com coragem, apoio mútuo e perseverança.

Por fim, deixo meu mais profundo agradecimento à minha família, meus filhos e minha esposa, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo amor, paciência, força e incentivo. A vocês, meu muito obrigado. Obrigado de coração.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a concepção de formação moral da juventude em *Emílio, ou Da Educação* (1762), de Jean-Jacques Rousseau, destacando suas implicações pedagógicas. A obra, escrita no contexto do Iluminismo, propõe uma educação natural que valoriza a liberdade, a sensibilidade e o desenvolvimento gradual das paixões. Rousseau compreende a adolescência como um “segundo nascimento”, momento decisivo para o despertar da virtude e para a construção da autonomia. A pesquisa evidencia a distinção entre paixões naturais e artificiais, ressaltando a importância da piedade como primeiro sentimento moral e do papel indireto do educador na formação do caráter. A metodologia adotada é bibliográfica e analítica, articulando a leitura direta da obra com comentadores contemporâneos. Os resultados apontam para a atualidade do pensamento rousseauiano, que continua a oferecer contribuições relevantes para a reflexão sobre educação, moralidade e sociedade.

Palavras-chave: 1. Rousseau; 2. Educação; 3. Juventude; 4. Moralidade

ABSTRACT

This research analyzes the conception of moral education in *Émile, or On Education* (1762), by Jean-Jacques Rousseau, emphasizing its pedagogical implications. Written in the context of the Enlightenment, the work proposes a natural education that values freedom, sensitivity, and the gradual development of passions. Rousseau understands adolescence as a “second birth,” a decisive moment for the awakening of virtue and the construction of autonomy. The research highlights the distinction between natural and artificial passions, stressing the importance of pity as the first moral sentiment and the indirect role of the educator in shaping character. The methodology adopted is bibliographical and analytical, combining direct reading of the work with contemporary commentators. The results demonstrate the relevance of Rousseau’s thought, which continues to offer significant contributions to reflections on education, morality, and society.

Keywords: 1. Rousseau; 2. Education; 3. Youth; 4. Morality

SUMÁRIO

Introdução	8
1. Contexto histórico e filosófico de Jean-Jacques Rousseau	10
1.1 Breve biografia de Rousseau	11
1.2 Panorama do século XVIII e o Iluminismo	15
1.3 Influência de Rousseau na filosofia e na educação	19
2. Análise da obra Emílio, ou Da Educação	22
2.1 Estrutura e propósito da obra	23
2.2 A concepção de natureza e liberdade na educação rousseauiana	26
2.3 Críticas à educação tradicional	29
3. Juventude e Formação Moral: o Despertar da Virtude em Emílio	32
3.1 Segundo nascimento e pedagogia das paixões	33
3.2 Amor de si, amor-próprio e o nascimento da piedade	35
3.3 O papel do preceptor e a crítica à máscara social	42
Considerações Finais	45
Referências Bibliográficas	47

Introdução

A obra *Emílio, ou Da Educação* (1762), de Jean-Jacques Rousseau, ocupa lugar central na história da filosofia e da pedagogia modernas. Escrita no contexto do Iluminismo, ela apresenta uma proposta educativa que rompe com os métodos tradicionais de sua época e inaugura uma concepção inovadora de formação humana. Rousseau parte da ideia de que a natureza é a base do desenvolvimento moral e que a sociedade, ao se afastar dela, corrompe a sensibilidade e a liberdade do indivíduo. Nesse cenário, *Emílio* não é apenas um tratado pedagógico, mas também uma reflexão filosófica sobre a virtude, a moralidade e o surgimento das paixões.

O problema que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: como Rousseau explica a formação moral da juventude e quais implicações pedagógicas decorrem dessa compreensão? Essa questão emerge da convicção do filósofo de que a adolescência é um “segundo nascimento”, momento em que as paixões despertam e o jovem entra na esfera da vida afetiva e social. Compreender essa etapa significa também entender a crítica que Rousseau dirige à sociedade, à educação tradicional e ao desenvolvimento precoce de paixões artificiais.

A justificativa deste estudo repousa na atualidade das reflexões rousseauianas. Questões como a influência da vida social na formação do caráter, a fragilidade moral da juventude e a busca por uma educação que una sensibilidade e liberdade continuam sendo objeto de pesquisas filosóficas e pedagógicas. Autores contemporâneos, como Breymaier e Boto (2024), evidenciam que muitos dilemas tratados por Rousseau permanecem presentes: a formação do sujeito autônomo, o papel da imaginação moral e a necessidade de ambientes educativos que preservem a sensibilidade. Assim, estudar *Emílio* é revisitar temas fundamentais da formação humana e reconhecer sua pertinência para os debates atuais.

Além disso, a escolha do tema se justifica pela relevância pedagógica e filosófica da obra. Rousseau não apenas propõe um modelo educativo alternativo, mas também questiona as bases da sociedade moderna, denunciando os efeitos da vaidade, da comparação e da artificialidade sobre a moralidade. Sua crítica às instituições tradicionais de ensino e sua defesa da educação natural oferecem elementos para refletir sobre os desafios contemporâneos da formação ética e cidadã.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a concepção rousseauniana de formação moral da juventude e identificar suas implicações para a prática pedagógica. Para alcançá-lo, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) contextualizar historicamente o pensamento de Rousseau e a elaboração de *Emílio*;
- b) examinar os fundamentos da educação natural e da crítica à sociedade;
- c) analisar a juventude como etapa de despertar das paixões;
- d) discutir o surgimento da piedade, o papel da imaginação e a distinção entre amor de si e amor-próprio;
- e) identificar as contribuições pedagógicas presentes no modelo educativo rousseauniano.

A metodologia adotada é bibliográfica, analítica e qualitativa, centrada na leitura da obra *Emílio* e em comentadores que discutem sua filosofia moral e pedagógica. O estudo procura compreender os conceitos diretamente no autor, articulando-os às discussões contemporâneas da educação e evitando leituras simplistas ou meramente descritivas.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta o contexto histórico e filosófico de Rousseau, situando sua ruptura com a pedagogia tradicional e sua inserção crítica no movimento iluminista. O segundo analisa a estrutura da obra *Emílio* e seus princípios fundamentais, como natureza, liberdade e educação negativa. O terceiro capítulo aprofunda a compreensão da juventude como “segundo nascimento”, examinando o papel das paixões, da piedade, da imaginação moral e da distinção entre amor de si e amor-próprio.

Ao final, busca-se evidenciar como essas reflexões sustentam uma pedagogia orientada para a autonomia e para a formação da virtude, mostrando que a obra de Rousseau, embora escrita no século XVIII, continua a oferecer contribuições significativas para pensar a educação e a constituição moral do sujeito em nossos dias.

1. Contexto histórico e filosófico de Jean-Jacques Rousseau

O século XVIII, conhecido como o “Século das Luzes”, foi palco de profundas transformações intelectuais, sociais e políticas. Nesse cenário de efervescência cultural, o pensamento iluminista emergiu como uma força crítica contra o absolutismo monárquico, propondo a razão como instrumento de emancipação humana. Filósofos como Voltaire, Diderot, Montesquieu e Kant figuram como ícones desse movimento, defendendo a liberdade de pensamento, a valorização da ciência e a construção de sociedades mais justas. No entanto, entre esses nomes, destaca-se Jean-Jacques Rousseau, cuja trajetória e obra revelam uma posição singular e, por vezes, contraditória em relação ao projeto iluminista.

Nascido em Genebra, em 1712, Rousseau viveu uma infância marcada por perdas e deslocamentos, o que contribuiu para a formação de uma sensibilidade crítica e introspectiva. Sua inserção nos círculos intelectuais franceses e o contato com os enciclopedistas ampliaram seu horizonte filosófico, mas também evidenciaram suas divergências com os ideais dominantes. Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, Rousseau não via o progresso científico e artístico como garantia de felicidade ou virtude. Em obras como *Discurso sobre as Ciências e as Artes* e *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*, ele questiona se a civilização moderna não estaria, na verdade, corrompendo a natureza humana.

Sua filosofia propõe uma ruptura com as instituições sociais vigentes, defendendo que o homem é naturalmente bom e que é a sociedade que o torna mau. Essa concepção atravessa toda sua produção, da política à pedagogia, e encontra expressão máxima em *Do Contrato Social* e *Emílio ou da Educação*, ambas publicadas em 1762. Enquanto o primeiro apresenta uma proposta de reorganização política baseada na vontade geral, o segundo delineia um modelo educativo centrado na liberdade e no desenvolvimento natural da criança. Essas obras, longe de serem independentes, se complementam e revelam o projeto rousseauiano de regeneração do homem e da sociedade.

Rousseau não foi apenas um filósofo; foi também músico, escritor, pedagogo e memorialista. Sua autobiografia *Confissões* inaugura uma nova forma de escrita íntima, marcada pela sinceridade e pela busca incessante de autocompreensão. Como observa Starobinski (2011), Rousseau não se contenta em “dizer tudo”, mas reconhece que o conhecimento de si é um processo árduo, atravessado por

obstáculos internos e externos. Essa inquietação existencial, aliada à sua crítica social, faz de Rousseau um pensador multifacetado e profundamente atual.

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto histórico e filosófico que moldou o pensamento de Rousseau, destacando suas principais influências, tensões com o Iluminismo e contribuições originais para a filosofia moderna. Ao compreender o ambiente em que suas ideias foram gestadas, torna-se possível reconhecer a profundidade e a complexidade de sua obra, bem como sua relevância para os debates contemporâneos sobre liberdade, educação e justiça social.

1.1 Breve biografia de Rousseau

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 28 de junho de 1712, em uma família protestante de origem francesa. Órfão de mãe desde os primeiros dias de vida, foi criado por seu pai, um relojoeiro apaixonado por literatura, que lhe transmitiu o gosto pela leitura, especialmente dos clássicos. No entanto, a infância de Rousseau foi marcada por instabilidade emocional e deslocamentos constantes. Aos dezesseis anos, após romper com o ambiente familiar, deixou Genebra e iniciou uma trajetória errante pela França, onde se envolveu com diversos círculos religiosos, intelectuais e artísticos.

Como Starobinski afirma:

Daí a multiplicidade da obra autobiográfica de Rousseau. Ele empreende os Diálogos como se já não se houvesse pintado nas Confissões, em que pretendia ter "dito tudo". Depois vêm os Devaneios, em que tudo está por recomeçar: "O que eu próprio sou? Eis o que me resta buscar". A medida que Jean-Jacques mergulhar em seu delírio e perder seus vínculos com os homens, o conhecimento de si lhe parecerá mais complexo e mais difícil: "O conhece-te a ti mesmo do templo de Delfos" não é uma máxima tão fácil de seguir como eu acreditara em minhas Confissões". O conhecimento é árduo, mas jamais a ponto de a verdade se esquivar, jamais a ponto de deixar a consciência sem recurso (Starobinski, 2011, p.187).

A obra autobiográfica de Jean-Jacques Rousseau revela uma inquietação profunda e persistente: o desejo de se conhecer e de se mostrar ao mundo em sua totalidade. No entanto, como observa Jean Starobinski em *A Transparência e o Obstáculo* (2011), esse projeto de autocompreensão está longe de ser simples ou linear. Rousseau inicia suas *Confissões* (2009) com a intenção de "dizer tudo", acreditando que a exposição sincera de sua vida bastaria para alcançar a verdade

sobre si. Contudo, à medida que avança em sua trajetória intelectual e afetiva, percebe que o conhecimento de si é mais complexo do que imaginava.

Essa constatação o leva a retomar o exercício autobiográfico em outras obras, como os *Diálogos* (2006) e os *Devaneios de um caminhante solitário* (1995), onde a busca por si mesmo é recomeçada sob novas perspectivas. A pergunta encontrada em Starobinski (2011, p.187), “O que eu próprio sou? Eis o que me resta buscar”. Expressa não apenas uma dúvida existencial, mas também a consciência de que o sujeito é múltiplo, fragmentado e em constante transformação.

Para Starobinski (2011), Rousseau reconhece que o ideal clássico do “conhece-te a ti mesmo”, inscrito no templo de Delfos, não é uma máxima facilmente realizável. A transparência desejada é continuamente frustrada por obstáculos internos como o delírio, a angústia e a memória, e externos como o julgamento social, a linguagem imperfeita e os mal-entendidos.

Starobinski (2011) vê essa tensão como algo que faz parte tanto da obra quanto da vida de Rousseau. Mesmo diante das dificuldades, ele não abandona sua busca. Pelo contrário: insiste, escreve de novo, revisita, reformula. O caminho do autoconhecimento é árduo, cheio de tropeços e contradições, mas não é impossível. A verdade pode parecer escapar, mas a consciência ainda encontra recursos para seguir em frente. Essa perseverança mostra uma ética da sinceridade, uma fidelidade ao esforço de compreender a si mesmo, mesmo quando esse esforço exige recomeçar várias vezes.

Assim, Rousseau inaugura uma nova forma de pensar o sujeito moderno: não como uma essência fixa e transparente, mas como uma construção narrativa, atravessada por conflitos, rupturas e desejos. Sua autobiografia não é apenas um relato de vida, mas uma investigação filosófica sobre os limites e as possibilidades do autoconhecimento. Starobinski (2011), ao destacar essa dinâmica entre transparência e obstáculo, oferece uma leitura sensível e profunda da singularidade rousseauiana, que permanece atual e provocadora.

Durante sua juventude, Rousseau trabalhou como copista de música, secretário e até como preceptor, experiências que influenciaram diretamente sua visão sobre a sociedade e a educação. Seu contato com os enciclopedistas franceses, como Diderot, foi decisivo para sua inserção no debate filosófico da época. A partir da década de 1750, sua produção intelectual ganhou destaque com obras que marcaram profundamente o pensamento moderno: *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1750),

Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens (1755), *Do Contrato Social* (1762) e *Emílio, ou Da Educação* (1762).

Essas obras consolidaram Rousseau como um dos principais pensadores do Iluminismo, embora sua posição fosse ambígua dentro do movimento. Segundo Reale e Antiseri (1990), Rousseau se distingue por sua crítica à racionalidade excessiva e ao progresso técnico, defendendo uma concepção de natureza humana essencialmente boa, corrompida pelas instituições sociais. Sua filosofia influenciou não apenas o campo político, com a ideia de soberania popular e vontade geral, mas também a educação, ao propor uma pedagogia centrada no desenvolvimento natural da criança, como percebe-se na obra de *Emílio* (1962).

Rousseau foi um pensador multifacetado: filósofo, músico, escritor, pedagogo e memorialista. Sua obra *Confissões*, escrita entre 1765 e 1770, inaugura o gênero autobiográfico moderno, revelando sua subjetividade e conflitos internos com uma sinceridade incomum para a época. Como ele mesmo declara: “Empreendi uma obra que não tem exemplo e cuja execução não terá imitadores. Quero mostrar aos meus semelhantes um homem na íntegra da natureza, e esse homem sou eu” (Rousseau, 2009, p. 5).

Sua crítica à sociedade moderna e sua defesa da autenticidade marcaram profundamente o pensamento ocidental, influenciando¹ correntes como o romantismo, o existencialismo e a pedagogia libertária. Em *Emílio*, Rousseau reafirma sua visão humanista ao dizer: “Para conhecer os homens é preciso vê-los atuar” (Rousseau, 2004, p. 143), destacando a importância da experiência direta na formação moral e intelectual.

Nascimento declara

Curriculum de um cidadão de Genebra - Sem pretender dar-nos sermões, Rousseau deixou-nos trabalhos exemplares em vários domínios, da música à política, passando pela produção de peças de teatro e pelo belíssimo romance que é *A nova Heloísa*. E deixou-nos o testemunho maior de sua vida nas páginas maravilhosas de sua autobiografia, *As Confissões* (Nascimento, 2006, p. 191).

¹ O presente artigo [...] busca proporcionar uma nova leitura dos escritos de Jean-Jacques Rousseau [...] vislumbrar conjuntamente aos escritos de Friedrich Nietzsche e Jean-Paul Sartre [...] aborda [...] a preocupação rousseauiana com o ‘ser humano’ e a sua existência, deixando para trás o pensamento determinista [...] angústia na sociedade civil das aparências (Streva, 2015, p.5).

Ao se referir ao Rousseau como um “cidadão de Genebra”, Nascimento (2006) evoca não apenas a origem, mas também a identidade política e ética. Para Nascimento (2006) Rousseau se via como alguém comprometido com a verdade, com a liberdade e com a justiça, valores que atravessam toda sua produção.

A frase “sem pretender dar-nos sermões”, Nascimento (2006), revela o tom peculiar de Rousseau: embora profundamente crítico da sociedade moderna, ele não se coloca como um moralista autoritário, mas como alguém que expõe suas inquietações com honestidade e paixão. Essa postura está presente em todos os domínios que o texto menciona, da música à política, passando pelo teatro e pela literatura, e mostra que Rousseau não se limitou a uma única forma de expressão. Ele buscou, por meio de diferentes linguagens, comunicar sua visão de mundo e sua busca por autenticidade.

O destaque dado ao romance *A Nova Heloísa* (1994) é especialmente relevante. Essa obra, muitas vezes subestimada frente aos tratados filosóficos, é uma peça central para compreender o pensamento rousseauiano. Nela, Rousseau explora os sentimentos, os conflitos morais e a vida em sociedade com uma profundidade que transcende o gênero literário, revelando o que Souza Dozol, 2015, p. 23): “Segundo Fúlvia Moretto, *A Nova Heloísa* é o romance do pensamento do autor, que suas obras iriam teorizar, mas é também o romance de sua sensibilidade e de seu lirismo.” A valorização da simplicidade, da vida rural e das relações sinceras em *A Nova Heloísa* (1994) antecipa temas que ele desenvolveria em *Emílio* (1762) e *Do Contrato Social* (1762).

Nascimento (2006), afirma que *As Confissões* são o “testemunho maior de sua vida”, o que é absolutamente verdadeiro. Nessa autobiografia, Rousseau inaugura uma nova forma de escrita íntima, em que o autor se expõe sem reservas, buscando não apenas se justificar, mas se compreender diante de si e dos outros. É um gesto radical de transparência, ainda que permeado por obstáculos, como bem analisa Jean Starobinski (2011).

A morte de Rousseau em 1778 não encerrou sua influência; ao contrário, ela marcou o início de uma presença duradoura no imaginário filosófico e político ocidental. Suas ideias sobre liberdade, educação e moralidade continuaram a ecoar, especialmente no contexto das transformações que marcaram o século XVIII. A filosofia política de Jean-Jacques Rousseau representa um ponto de inflexão no pensamento moderno, ao propor uma concepção de liberdade que não se limita à

ausência de coerção, mas se realiza plenamente na participação ativa do cidadão na formação da vontade geral.

Como observa Simone Goyard-Fabre (2002), Rousseau rompe com a tradição contratualista anterior ao afirmar que o vínculo social legítimo não se baseia no interesse individual, mas na construção de uma comunidade moral fundada na igualdade e na soberania popular. Sua crítica à sociedade moderna e à alienação do homem social revela uma tensão profunda entre natureza e cultura, que atravessa toda sua obra e o posiciona de forma singular dentro do projeto iluminista, ao mesmo tempo como herdeiro e dissidente.

Portanto, Nascimento (2006) reconhece Rousseau como um pensador multifacetado, cuja obra não se limita à teoria política, mas se estende à arte, à educação, à literatura e à própria vida. Seu legado é, portanto, tão vasto quanto profundo, e continua a inspirar reflexões sobre o ser humano, a sociedade e a liberdade.

1.2 Panorama do século XVIII e o Iluminismo

O século XVIII, conhecido como o “Século das Luzes”, foi palco de intensas transformações intelectuais, sociais e políticas. O movimento iluminista emergiu como uma reação ao obscurantismo religioso e à autoridade monárquica absoluta, propondo a razão como instrumento de emancipação humana. Filósofos como Voltaire, Diderot, Montesquieu e Kant defendiam a liberdade de pensamento, a valorização da ciência, a educação como ferramenta de progresso e a construção de sociedades mais justas e racionais (Chauí, 2000).

Jean-Jacques Rousseau, embora frequentemente incluído entre os iluministas, ocupava uma posição singular dentro do movimento. Ao contrário de seus contemporâneos, ele não via o progresso como sinônimo de aprimoramento moral. Em seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1999), Rousseau afirma que “os homens foram feitos para serem bons, e é a sociedade que os torna maus” (Rousseau, 1999, p.17), revelando sua crítica à artificialidade das instituições sociais e à degeneração provocada pela civilização moderna.

Essa perspectiva o aproximou de correntes que valorizavam a natureza, a simplicidade e a autenticidade humana, influenciando diretamente o romantismo e diversas propostas educacionais e políticas alternativas. No campo político, sua obra

Do Contrato Social (1762) propõe uma nova forma de organização baseada na vontade geral, onde a liberdade individual é preservada por meio da participação coletiva. A frase “O homem nasce livre e em toda parte se encontra acorrentado” (Rousseau, 1999, p. 3) sintetiza sua crítica à alienação provocada pelas estruturas sociais e evidencia sua tensão com os demais iluministas.

Nascimento contribui afirmando

O que há de fascinante na Revolução Francesa e na interpretação que uma grande parte de revolucionários fazia do pensamento político de Rousseau é que, a partir daquela data, tudo o mais se ilumina a partir da ótica dos revolucionários. A exceção virou regra. Todo o *Contrato social*, de uma análise cuidadosa do modo de funcionamento da engrenagem política e das condições de sua legitimidade, transformou-se num manual prático de política. Seja como for, se a leitura que os revolucionários fizeram de Rousseau é possível (Nascimento, 2006, p. 199).

O que há de fascinante na relação entre Rousseau e a Revolução Francesa é a maneira como seu pensamento, originalmente elaborado como uma crítica filosófica e uma proposta teórica de reorganização política, foi transformado em instrumento prático de ação revolucionária. Rousseau, em *Do Contrato Social* (1762), realiza uma análise cuidadosa sobre os fundamentos da legitimidade política, propondo que a soberania reside no povo e que a liberdade só é possível quando o indivíduo obedece às leis que ele mesmo ajudou a criar a chamada *vontade geral*².

No entanto, como aponta Nascimento (2006), os revolucionários franceses reinterpretaram essa obra não como uma reflexão filosófica, mas como um manual de transformação política imediata. A exceção, o pensamento radical de Rousseau, tornou-se regra, iluminando todas as demais ações e discursos a partir da ótica revolucionária. Essa leitura, embora legítima dentro do contexto histórico, simplificou e instrumentalizou conceitos que Rousseau tratava com complexidade e nuance.

Nascimento (2006), afirma que a transformação do *Contrato Social* (1762) em um guia prático revela tanto a força das ideias de Rousseau quanto os riscos de sua apropriação política. O que era originalmente uma proposta de reconstrução ética e racional da sociedade passou a ser usado como justificativa para rupturas violentas e

² Há muitas vezes grande diferença entre a vontade de todos e a vontade geral: esta olha somente o interesse comum, a outra o interesse privado, e outra coisa não é senão a soma de vontades particulares; mas tirai dessas mesmas vontades as que em menor ou maior grau reciprocamente se destroem, e resta como soma das diferenças a vontade geral (Rousseau, 1762, p.15).

decisões políticas extremas. Ainda assim, como o texto sugere, essa leitura é possível e talvez inevitável diante da urgência histórica vivida pelos revolucionários.

Essa tensão entre teoria e prática, entre filosofia e política, é um dos elementos mais ricos do legado rousseauiano. Rousseau não escreveu para incitar revoluções, mas suas ideias sobre liberdade, igualdade e soberania popular forneceram as bases conceituais para que a Revolução Francesa se pensasse como legítima e necessária. O fascínio reside justamente aí: na capacidade de um pensamento filosófico de atravessar séculos e se tornar motor de transformação social como é demonstrado por Nascimento (2006).

Segundo Reale e Antiseri (1990), Rousseau representa uma transição entre o racionalismo iluminista e a valorização da subjetividade que caracterizaria o pensamento romântico. Sua contribuição ao Iluminismo é, portanto, paradoxal: ao mesmo tempo em que compartilha da busca por liberdade e justiça, questiona os próprios fundamentos da racionalidade e do progresso que sustentam o movimento.

Nesse sentido Silva diz o seguinte

Quais serão e de onde virão os princípios racionais responsáveis por “iluminar” os homens no sentido da construção de um projeto político? E ainda: onde estará ancorada a esperança de que o povo reunido será capaz de portar esse poder e exercê-lo quando necessário? A resposta a essa questão crucial pode ser, em parte, encontrada no projeto educacional construído por Rousseau que mescla educação privada e educação pública (Silva, 2014, p.34).

Silva evidencia uma das questões centrais do século XVIII: de onde viriam os princípios capazes de orientar racionalmente a vida política dos homens e como seria possível garantir que o povo, uma vez reunido, conseguisse exercer esse poder de forma legítima. A resposta de Rousseau a esse dilema não se restringe ao plano teórico do direito ou da política, mas encontra-se profundamente vinculada ao campo da educação. Para ele, a razão não se desenvolve de modo natural e espontâneo; é preciso formar o homem para que se torne capaz de exercer a cidadania e participar ativamente da vida pública (Silva, 2014).

Nesse sentido, Rousseau entende que a educação é o ponto de encontro entre o indivíduo e a coletividade. Em *Emílio ou da Educação* (2004), ele enfatiza a formação privada, voltada para a preservação da bondade natural e o desenvolvimento das virtudes morais do indivíduo. Já em *Do Contrato Social* (1762), o foco recai sobre a dimensão pública da educação, voltada para preparar o cidadão

para a vida em comum e para o exercício da soberania popular. Assim, a proposta rousseauiana mescla essas duas dimensões: de um lado, a formação do homem enquanto ser singular; de outro, a preparação do cidadão enquanto membro de um corpo político.

Esse duplo aspecto da educação rousseauiana revela também sua originalidade dentro do movimento iluminista. Enquanto muitos filósofos de sua época acreditavam que o progresso da ciência e da razão seria suficiente para emancipar a humanidade, Rousseau advertia que, sem a formação moral e política do homem, tais avanços poderiam apenas reforçar desigualdades e corromper a vida social. A esperança de uma ordem política justa, portanto, não estaria ancorada exclusivamente em princípios abstratos da razão, mas no processo concreto de formação de cidadãos aptos a compreender e sustentar as exigências da vida republicana (Silva, 2014).

Dessa forma, a educação, para Rousseau, não é um elemento secundário, mas o alicerce de seu projeto político. É ela que garante a possibilidade de que os homens, uma vez iluminados, possam não apenas conceber um projeto de soberania popular, mas também sustentá-lo na prática. Como sintetiza Silva (2014), é na articulação entre educação privada e pública que se encontra a chave para compreender a esperança rousseauiana de regeneração social e política.

Segundo Villela

É nesse cenário que as ideias completamente originais de Rousseau irão destacar-se. Ele iria indagar se o avanço das ciências e das artes estaria trazendo mais felicidade ao ser humano e partiu daí para questionar a finalidade mesma da educação. Ou seja, devemos educar o cidadão para a sociedade que aí está ou o indivíduo livre em harmonia com a natureza? A sua obra pedagógica mais importante –*Emílio* ou da educação –dedicar-se-ia a resolver a intrincada questão. Não por acaso o *Emílio* e *Do contrato social* foram publicados no mesmo ano. É como se essas duas obras se completassem, uma não tendo sentido sem a outra. *Do contrato* preconiza uma sociedade baseada em um acordo entre seus cidadãos em que a vontade geral venceria cabendo a todos aceitá-la como legítima; substituí-la, assim, a vontade individual do rei e suas prerrogativas, uma vez que um bom soberano deveria honrar o pacto preestabelecido. Rousseau sabia que era necessário preparar o novo homem para transformar a realidade viciada pela prepotência e pela subserviência (Villela, 2013, S/P)

Villela (2013), destaca a originalidade de Rousseau dentro do cenário do Iluminismo. Enquanto muitos filósofos celebravam o avanço das ciências e das artes como expressão do progresso humano, Rousseau rompeu com esse otimismo e

questionou se tais conquistas estariam realmente tornando os homens mais felizes. Esse questionamento, formulado já em seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1999), revela uma postura crítica frente à própria ideia de progresso, distinguindo-o de outros pensadores iluministas e inaugurando uma reflexão que vincula cultura e moralidade.

Ao colocar em debate a finalidade da educação, Rousseau abre um dos eixos centrais de sua filosofia: a tensão entre formar o cidadão para a sociedade existente ou formar o indivíduo livre em harmonia com a natureza. Essa oposição, longe de ser apenas teórica, aponta para dois modelos educativos distintos. O primeiro estaria voltado para a adaptação às convenções sociais vigentes; o segundo, mais radical, buscaria preservar a bondade natural do homem, formando-o para uma vida em conformidade com princípios universais de liberdade e igualdade. Essa tensão é trabalhada em *Emílio ou da Educação* (1962), obra que não apenas problematiza o papel da educação, mas também apresenta um método pedagógico inovador.

Não é por acaso, como lembra Villela (2013), que *Emílio* e *Do Contrato Social* foram publicados no mesmo ano (1762). As duas obras, de naturezas distintas, devem ser lidas em complementaridade: se o *Contrato Social* apresenta a teoria política da soberania popular e da vontade geral como fundamento de uma sociedade justa, o *Emílio* oferece o caminho pedagógico para formar os indivíduos que possam sustentar esse projeto. Em outras palavras, Rousseau compreendia que nenhuma ordem política justa poderia se manter sem cidadãos preparados moral e intelectualmente para exercê-la.

Assim, ao propor que o soberano deveria honrar o pacto estabelecido e que a vontade geral deveria prevalecer sobre a vontade individual, Rousseau associava a legitimidade do poder político à formação de um novo homem. Como ressalta Villela (2013), essa formação era condição para transformar uma realidade marcada pela prepotência e pela submissão. Nesse ponto, fica evidente que a filosofia política e a pedagogia rousseauianas não podem ser separadas: ambas convergem para o mesmo ideal de regeneração social, sustentado na liberdade e na igualdade.

1.3 Influência de Rousseau na filosofia e na educação

Rousseau revolucionou o pensamento filosófico ao propor uma concepção de natureza humana baseada na liberdade, na sensibilidade e na autenticidade. Sua

ideia de que o homem é naturalmente bom e que a sociedade o corrompe influenciou profundamente o romantismo, a filosofia política moderna e as teorias educacionais. Nesse sentido, a filosofia rousseauiana não se limita a uma crítica da sociedade, mas abre caminho para um novo projeto de formação do homem e da coletividade.

Alves e Toledo declaram:

Rousseau teorizou a respeito da educação sem se ocupar com a sua institucionalização. Em outras palavras, ao identificar os problemas de sua época, a solução encontrada por ele não foi o acordo e resolução dos conflitos sociais e/ou pedagógicos, mas a negação de todo e qualquer ajuste estrutural. Para conferir a liberdade necessária ao homem e a possibilidade de seu pleno desenvolvimento, era preciso romper com a instituição e o sistema político vigente, a fim de gerar um cenário oportuno para a formação do homem natural sem qualquer interferência externa (Alves; Toledo, 2019, p.168).

Alves e Toledo (2019), esse posicionamento mostra que Rousseau não estava preocupado em aperfeiçoar a instituição escolar existente, como outros pensadores de sua época, mas sim em romper radicalmente com o modelo vigente. Sua proposta pedagógica é antes de tudo uma proposta filosófica: a educação deveria libertar o homem das amarras artificiais da sociedade corrompida, permitindo o desenvolvimento do “homem natural” em harmonia com a natureza.

Assim, para Alves e Toledo (2019, p.168). Rousseau via a escola e o Estado não como instrumentos de emancipação, mas como mecanismos que poderiam reforçar desigualdades e limitar a liberdade individual. A verdadeira educação, portanto, não viria de ajustes estruturais, mas de um retorno a princípios naturais, em que a criança aprende a partir da experiência direta com o mundo, sem imposições externas que distorcessem sua essência. Esse radicalismo explica por que sua proposta foi tão inovadora e, ao mesmo tempo, alvo de críticas: ela coloca em questão a viabilidade de uma educação sem mediação institucional em um mundo cada vez mais complexo.

Alves e Toledo continuam:

A preocupação do filósofo genebrino não foi com o funcionamento das instituições públicas, ou sobre qual grupo conduziria a direção dos colégios e escolas primárias, mas o alvo de toda a sua problemática, bem como a sustentação de sua teoria foi o homem. Ele pretendia mudar a própria concepção do que era educação e de como ela podia ser construída (Alves; Toledo, 2019, p.172).

Como destacam os autores, Rousseau pretendia redefinir a própria ideia de educação, rompendo com uma visão meramente instrumental ou institucionalizada. Ao colocar o homem como eixo de toda reflexão pedagógica, ele desloca o foco da escola como aparelho do Estado para a educação como processo existencial e natural. Nesse ponto, sua filosofia política e sua pedagogia se complementam: o *Emílio* busca formar o indivíduo livre e autônomo, enquanto o *Contrato Social* projeta uma comunidade política em que essa liberdade individual encontra expressão na vontade geral (Alves; Toledo, 2019).

Essa articulação entre filosofia e educação evidencia o caráter inovador do pensamento de Rousseau: não se trata apenas de reformar o ensino, mas de propor uma mudança de paradigma em que a regeneração do homem antecede a regeneração da sociedade. O foco no ser humano como sujeito da educação torna Rousseau uma referência fundamental tanto para a filosofia quanto para a pedagogia modernas, influenciando correntes posteriores que também buscariam recolocar o aluno no centro do processo educativo (Alves; Toledo, 2019).

Portanto, para os autores: Alves e Toledo, (2019), Rousseau exerceu profunda influência tanto na filosofia quanto na educação ao propor uma concepção de homem naturalmente bom, livre e sensível, cuja formação deve preceder a organização da sociedade. Sua crítica às instituições e à educação formal da época evidencia que, para ele, a verdadeira transformação social dependia da formação integral do indivíduo, capaz de agir com autonomia, consciência e responsabilidade.

A articulação entre *Emílio* (2024) e *Contrato Social* (1672) demonstra que seu projeto pedagógico não se limita ao ensino técnico ou moral, mas sustenta uma filosofia política voltada para a liberdade e a participação cidadã. Assim, Rousseau estabeleceu um paradigma inovador, centrado no ser humano como sujeito do processo educativo, que continua a influenciar teorias pedagógicas modernas e a reflexão filosófica sobre a educação e a vida social.

2. Análise da obra *Emílio, ou Da Educação*

A obra *Emílio, ou Da Educação* (1762) ocupa um lugar central no pensamento de Jean-Jacques Rousseau e constitui uma das mais influentes formulações sobre a educação na história da filosofia moderna. Para Rousseau, a questão educativa não é apenas um problema pedagógico, mas um problema moral, antropológico e social: trata-se de saber como é possível formar um ser humano íntegro em meio a uma sociedade que, ao invés de desenvolver suas virtudes naturais, tende a corrompê-las. Rousseau parte da convicção de que o homem nasce bom, dotado de disposições originárias que favorecem a preservação de si e a convivência pacífica; contudo, essas potencialidades podem ser deformadas pelo contato prematuro com as normas artificiais, os interesses particulares e as desigualdades fabricadas pela vida social.

É nesse contexto que se insere *Emílio*, obra na qual Rousseau apresenta um modelo de educação capaz de proteger e desenvolver a natureza humana, evitando que o indivíduo seja, desde cedo, submetido às expectativas e pressões que caracterizam a sociedade civilizada. O livro se organiza como um percurso formativo que acompanha o personagem Emílio desde a infância até a vida adulta, demonstrando como a educação deve adaptar-se ao ritmo natural do crescimento humano. Cada etapa da vida exige um modo próprio de aprender: a infância deve ser guiada pela experiência sensível e pela descoberta espontânea; a adolescência, pela emergência da razão; e a juventude, pela formação moral e afetiva.

Ao construir essa narrativa pedagógica, Rousseau não pretende apenas propor um método de ensino, mas reformular a própria compreensão do que significa educar. A educação tradicional, segundo ele, molda a criança segundo modelos exteriores, impõe-lhe conteúdos e normas, transmite valores que não nascem da experiência, mas da conveniência social. Tal educação produz indivíduos dependentes, submissos e incapazes de pensar por si mesmos. Em contraste, a educação natural visa conservar a autenticidade, fortalecer a autonomia e preparar o indivíduo para agir com liberdade, responsabilidade e discernimento.

Dessa maneira, este capítulo tem como objetivo analisar *Emílio* em três dimensões fundamentais: (a) sua estrutura e propósito como obra pedagógica; (b) a concepção de natureza e liberdade que orienta sua proposta educativa; e (c) as críticas de Rousseau à educação tradicional e à sociedade que a sustenta.

2.1 Estrutura e propósito da obra

Publicado em 1762, *Emílio, ou Da Educação* é uma das obras mais influentes de Rousseau e um marco na filosofia da educação. O livro se organiza em cinco partes, acompanhando o crescimento de um personagem fictício, Emílio, desde a infância até a idade adulta. Cada etapa serve para Rousseau apresentar sua concepção de “educação natural”, em contraste com os métodos tradicionais de sua época. O propósito central da obra é propor uma formação que respeite o ritmo da natureza e as necessidades do desenvolvimento humano, visando não apenas instruir, mas formar um ser autêntico e livre.

Rousseau, afirma

TUDO é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim (Rousseau, 2004, p. 11).

A crítica rousseauniana dirige-se à tendência humana de moldar o outro conforme interesses e costumes sociais, desviando-o de sua forma natural. Para Rousseau, o ser humano nasce com disposições boas, mas a sociedade, com suas exigências e pressões, corrompe essa condição inicial. Ao afirmar que “tudo degenera nas mãos do homem”, ele denuncia a educação que força a criança a ajustar-se a modelos externos, em vez de permitir seu desenvolvimento espontâneo. Como observa Siqueira (2020), Rousseau defende uma pedagogia que respeita o ritmo natural da criança, priorizando a liberdade e a formação moral, e não a simples adaptação a normas sociais.

Rousseau se dirige especialmente às práticas educativas da época, marcadas pela disciplina rígida, pela memorização mecânica e pelo ensino precoce de normas sociais. Para Rousseau, tais métodos não formam um homem, mas apenas produzem indivíduos ajustados a expectativas sociais, incapazes de pensar ou agir por si mesmos. A criança educada prematuramente segundo padrões não naturais torna-se um ser dependente, submisso e incapaz de cultivar sua própria liberdade interior.

Assim, o papel da educação, segundo Rousseau, não é impor modelos prontos ou acelerar o desenvolvimento, mas criar condições para que a natureza da criança

se manifeste espontaneamente. Isso implica reconhecer que o desenvolvimento humano se dá em etapas distintas, com necessidades e características específicas. A educação deve, portanto, acompanhar o ritmo da natureza e não violentá-lo. Xavier (2013), ao analisar a obra, reforça que Rousseau rompe com a visão da criança como um adulto em miniatura. Para ele, cada fase da vida possui um modo próprio de ser, e a educação deve respeitar essas diferenças, permitindo que o sujeito se desenvolva de forma integral.

Dessa forma, *Emílio* propõe uma educação orientada pela liberdade, desenvolvida de modo gradual e sensível às experiências concretas da criança. Em vez de aulas abstratas e discursos morais, a formação ocorre por meio do contato direto com o mundo, da observação, da experiência e da reflexão pessoal. É uma pedagogia que valoriza a autonomia e a construção interna do sujeito, e não a imposição externa de normas e discursos.

O propósito pedagógico de Rousseau, portanto, é reconciliar o homem consigo mesmo e com a natureza, preservando aquilo que é essencialmente humano: a liberdade, a sensibilidade moral e a capacidade de autodeterminação. Ao criticar a educação que desfigura o ser, o filósofo alerta para o risco de formar indivíduos alienados de sua própria humanidade, seres que vivem segundo expectativas externas e não segundo sua verdade interior.

Sendo assim, Rousseau continua

Sem isso, tudo iria de mal a pior e nossa espécie não deve ser formada pela metade. No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos (Rousseau, 2004, p. 11).

Aqui destaca-se a ideia central de Rousseau de que o ser humano nasce com disposições naturais boas e harmoniosas, mas que tais potencialidades podem ser destruídas quando a educação não é guiada pela natureza. Cedran (2001), ao relacionar *Emílio* com *O Contrato Social*, mostra que Rousseau não apenas propõe uma formação individual, mas também uma preparação para a cidadania. A educação deve formar o homem completo — físico, moral e político — capaz de viver em liberdade e participar da vida pública de forma autônoma.

Quando Rousseau afirma que “nossa espécie não deve ser formada pela metade”, Rousseau critica as formas de educação que desenvolvem apenas aspectos exteriores, como habilidades mecânicas, etiqueta social ou mera obediência, deixando de lado a formação moral e interior do indivíduo. Para ele, o ser humano deve ser formado em sua totalidade, e não apenas ajustado às exigências externas da sociedade.

Ao dizer que um homem abandonado a si mesmo seria “o mais desfigurado de todos”, Rousseau não defende o isolamento radical ou a ausência de educação, mas afirma que o indivíduo que cresce sem orientação certamente será moldado, não pela natureza, mas pelos preconceitos e pressões sociais. Ou seja, mesmo quando não há um projeto educativo explícito, a sociedade “educa”, porém educa mal. Nesse sentido, ele critica o fato de que o homem, colocado sem direção no meio social, absorveria modelos prontos de comportamento, valores e interesses deformados, tornando-se um ser alienado e fragmentado.

A metáfora do arbusto, “que o acaso fez nascer no meio do caminho” e que é constantemente pisado, dobrado e violentado pelo movimento dos passantes, ilustra de modo poético essa degradação: a natureza humana, quando exposta sem proteção às forças sociais, é vulnerável, frágil e facilmente deformada. A sociedade, com seus costumes, hierarquias, privilégios e expectativas, age como uma força que dobra e violenta o ser humano até que ele perca sua forma própria, sua autenticidade.

Dessa forma, Rousseau sustenta que a educação deve atuar como um cercado protetor, não para isolar a criança, mas para preservar sua natureza das influências sociais nocivas até que ela tenha maturidade suficiente para pensar e julgar por si mesma. O papel do educador, então, não é impor valores, mas proteger o crescimento natural, favorecer experiências significativas e permitir que a criança se desenvolva de acordo com sua própria estrutura interna.

Rousseau declara que

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (Rousseau, 2004, p.12).

A afirmação de Rousseau de que “nascemos fracos”, “desprovidos” e “estúpidos” não deve ser entendida como uma desvalorização do ser humano, mas

como o reconhecimento de que a condição humana é, inicialmente, marcada pela dependência e pela potencialidade. O ser humano não nasce pronto; nasce apenas com a capacidade de vir a ser. A natureza fornece a base, a inclinação e as possibilidades, enquanto a educação orienta e realiza o desenvolvimento dessas disposições. Como reforça Xavier (2013), a educação é o meio pelo qual a potencialidade natural se converte em realidade humana, desde que respeite o ritmo do crescimento e promova a autonomia.

Ao dizer que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação”, Rousseau destaca que a formação humana é um processo contínuo, que envolve tanto o corpo quanto a mente. A criança, inicialmente frágil e incapaz, precisa adquirir força física, raciocínio, autocontrole, sensibilidade moral e autonomia. Esses aspectos não são inatos, mas construídos ao longo do tempo. Portanto, a educação é entendida como o meio pelo qual a potencialidade natural se converte em realidade humana.

Assim, essa passagem reforça a ideia de que a educação deve acompanhar o ritmo natural de crescimento, orientando, mas não violentando, o desenvolvimento humano. Se a criança nasce em estado de possibilidade, caberá ao processo educativo fazer com que ela desenvolva força, discernimento e autonomia, não pela submissão a normas arbitrárias, mas pela experiência e pela liberdade orientada.

Portanto, para Rousseau, educar é permitir que o ser humano se torne aquilo que pode ser, preservando sua autenticidade e preparando-o para uma vida moral e racional. A educação, nesse sentido, não é apenas transmissão de conhecimento, mas formação integral do ser.

2.2 A concepção de natureza e liberdade na educação rousseauiana

A ideia de “educação natural” é o eixo central do *Emílio*. Para Rousseau, o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe; por isso, a educação deve proteger a criança das pressões externas e favorecer seu desenvolvimento espontâneo. Cada fase da vida exige métodos adequados às suas capacidades. A infância, por exemplo, deve ser preservada como tempo de descobertas sensíveis e concretas, enquanto a juventude marca o despertar da razão e da vida moral.

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (Rousseau, 2004, p. 12).

Ao distinguir três formas de educação: a da natureza, a dos homens e a das coisas. Rousseau estabelece uma compreensão ampla e dinâmica do processo formativo. A educação da natureza refere-se ao desenvolvimento espontâneo e orgânico do corpo e das faculdades humanas: crescimento físico, amadurecimento sensorial, formação da razão e do caráter desde dentro. Trata-se de um processo inerente à vida, que opera independentemente da intervenção humana, mas que pode ser facilitado ou prejudicado conforme as circunstâncias externas.

Já a educação dos homens corresponde às influências conscientes e intencionais que um indivíduo recebe de outros: orientações, normas, instruções, exemplos e discursos. É a dimensão propriamente pedagógica, na qual o educador exerce seu papel ao guiar, corrigir, estimular e instruir. Contudo, Rousseau alerta que essa educação precisa estar de acordo com o ritmo imposto pela natureza, para não sufocar ou deformar o desenvolvimento espontâneo da criança. Quando a educação humana tenta se impor antes da hora, produz-se dependência e submissão.

A educação das coisas diz respeito às experiências que o indivíduo adquire por meio de sua relação direta com o mundo. Segundo Theodoro (2019), a autoridade do educador em Emílio é transitória e instrumental: ela serve para preservar a liberdade futura do educando, atuando como um escudo contra as pressões sociais que poderiam deformar sua natureza. Essa perspectiva reforça o papel do educador como guardião da autenticidade, e não como moldador de comportamentos.

O ponto central da reflexão de Rousseau é que uma educação verdadeiramente formadora requer harmonia entre essas três dimensões. Se a educação dos homens ignora a natureza, ela se torna autoritária e opressiva; se ignora as coisas, torna-se vazia e meramente discursiva. A tarefa do educador, então, é observar, respeitar e acompanhar o desenvolvimento natural, conduzindo a criança para experiências significativas e protegendo-a das influências sociais que poderiam corromper sua autenticidade.

Neto (2012), observa que, para Rousseau, a liberdade não é ausência de direção, mas resultado de uma formação que respeita a natureza humana. O paradoxo

rousseauiano é claro: para aprender a ser livre, o discípulo precisa ser guiado por outrem, mas essa orientação deve ser silenciosa, respeitosa e temporária.

Assim, Rousseau redefine o papel da educação: não é forçar a criança a tornar-se aquilo que não é, mas permitir que ela se torne plenamente aquilo que pode ser, um ser autônomo, sensível e livre.

Disso decorreu que, de início, pouco falei de Emílio, porque minhas primeiras máximas de educação, embora contrárias às estabelecidas, são de uma evidência a que é difícil a qualquer homem de bom senso recusar seu consentimento. Mas, na medida em que avanço, meu aluno, dirigido diferentemente dos vossos, não é mais uma criança ordinária. Precisa de um regime próprio. Então ele aparece mais frequentemente no palco e, nos últimos tempos, não o perco mais de vista até que, diga o que disser, não tenha mais a menor necessidade de mim (Rousseau, 2004, p.25).

Ao afirmar que inicialmente “pouco falei de Emílio”, Rousseau esclarece que sua proposta educativa não começa pela aplicação imediata de um método, mas pela fundamentação dos princípios que tornam essa educação possível. Antes de formar o aluno, é preciso transformar o próprio conceito de educação. Por isso, suas primeiras máximas parecem evidentes “a qualquer homem de bom senso”: elas retomam o que é natural ao desenvolvimento humano, contrapondo-se às práticas artificiais e repressivas que predominavam em sua época.

Quando afirma que “meu aluno [...] não é mais uma criança ordinária”, Rousseau indica que Emílio é educado segundo um método singular, distinto do modelo social que forma crianças para a obediência e a dependência. Em contraste, Emílio é educado para a autonomia, para julgar por si mesmo e agir de acordo com sua razão. Daí a necessidade de um “regime próprio”: uma educação individualizada, ajustada ao ritmo e às necessidades naturais do sujeito.

A aparição gradual de Emílio “no palco” reflete o desenvolvimento humano progressivo. Primeiro, a teoria; depois, a experiência viva. E é somente quando Rousseau declara que ele não terá mais “a menor necessidade de mim” que se revela o verdadeiro objetivo da educação: formar um ser livre, capaz de orientar-se por seu próprio juízo.

Pires (2018) reforça que a autonomia, em Rousseau, não é inata, mas construída. O educador deve atuar como um “guia invisível”, preparando o aluno para a liberdade sem impor sua vontade, permitindo que ele aprenda a conduzir-se por si. Assim, a formação de Emílio representa a realização da autonomia moral, núcleo da

pedagogia rousseauniana: educar é preparar o indivíduo para não precisar mais do educador.

2.3 Críticas à educação tradicional

Na visão de Rousseau, a educação tradicional forma indivíduos dependentes, fracos e submetidos aos valores da sociedade. A sociedade, ao civilizar o homem, não apenas lhe retira a força natural que possuía, como também cria novos desejos e necessidades que o tornam incapaz de viver sem o auxílio de outros. Como afirma o filósofo:

A sociedade fez o homem mais fraco, não somente lhe tirando o direito que tinha sobre suas próprias forças, como também as tornando insuficientes. Eis porque seus desejos se multiplicam com sua fraqueza e eis o que faz a fraqueza da infância, comparada com a idade do homem. Se o homem é um ser forte e a criança um ser fraco, não é porque o primeiro tenha mais força absoluta que o segundo, mas é porque o primeiro pode naturalmente bastar-se a si mesmo e o outro não. O homem deve, portanto, ter mais vontades e a criança mais fantasias, palavra com que quero dizer todos os desejos que não são necessidades reais, que só podemos contentar com o auxílio de outrem (Rousseau, 2004, p. 54).

Rousseau evidencia uma crítica central à sociedade e ao modelo educativo que ela impõe. Para o filósofo, o homem nasce dotado de forças naturais suficientes para garantir sua própria conservação, mas a sociedade, ao introduzir convenções, expectativas e dependências, torna o indivíduo progressivamente mais frágil. A fraqueza não é um dado natural, mas um efeito da civilização. Nesse sentido, Goetz (2015) interpreta essa crítica como fundamento de uma pedagogia da liberdade, na qual a educação deve ajudar o sujeito a recuperar sua autonomia, libertando-o da dependência do olhar e das expectativas alheias.

É nesse sentido que Rousseau distingue necessidades naturais e desejos fantasiosos. A criança, ainda guiada pela natureza, possui poucas necessidades e vive em condição de simplicidade. Porém, ao ser inserida na lógica social, ela passa a desejar o supérfluo, aquilo que só pode ser obtido com aprovação e reconhecimento.

Paiva e Magalhães, (2023) enfatizam que Rousseau valoriza a infância como um período que deve ser preservado das interferências sociais que fabricam desejos artificiais. Ao respeitar o ritmo da criança e promover uma educação ativa, Rousseau

antecipa debates modernos sobre o protagonismo do aluno e a aprendizagem significativa.

A educação tradicional, ao reforçar essa dependência, contribui para a formação de um sujeito incapaz de bastar-se a si, sempre subordinado ao olhar e à aprovação externa. Em vez de ensinar a criança a usar suas próprias forças, a educação social estimula a imitação, a obediência e a necessidade de reconhecimento. Produz-se, assim, um ser passivo, governado por desejos que não lhe pertencem e que ele só pode satisfazer com o auxílio de outros.

Portanto, a crítica de Rousseau é dupla: dirige-se tanto à sociedade, que multiplica necessidades, quanto à educação tradicional, que reforça essa dependência e impede o desenvolvimento da autonomia. Contra esse modelo, Rousseau propõe uma educação que conserve a simplicidade da infância, fortaleça a capacidade de auto-suficiência e permita que o futuro adulto seja capaz de querer apenas aquilo que corresponde às suas necessidades reais, tornando-se, assim, livre.

O filósofo continua

Mas quando pomos, em fabricar tais máquinas, a habilidade que as substituíamos, quando empregamos, para fazê-las, a sagacidade de que precisávamos para as dispensarmos, ganhamos sem nada perdermos, acrescentamos a arte à natureza e tornamo-nos mais engenhosos sem nos tornarmos menos hábeis. Se ao invés de colar um menino nos livros ou o ocupar num atelier, suas mãos trabalharão em proveito de seu espírito: torna-se filósofo e acredita ser apenas um operário. Finalmente esse exercício tem outras serventias de que falarei adiante; e ver-se-á como, dos jogos da filosofia, pode alguém se elevar às verdadeiras funções do homem (Rousseau, 2004, p. 141).

Rousseau critica o modelo de educação que separa teoria e prática. Para ele, a educação tradicional tende a formar duas espécies de indivíduos igualmente incompletos: ou o aluno é “colado aos livros”, recebendo uma instrução puramente abstrata, ou é reduzido ao trabalho mecânico, treinado como uma peça útil, mas sem desenvolvimento intelectual. Em ambos os casos, há uma cisão entre corpo e espírito, entre agir e pensar, e essa separação, segundo Rousseau, corrompe a formação integral do ser humano. Nesse ponto, Carvalho (2021) reforça que, para Rousseau, o verdadeiro conhecimento nasce da experiência concreta e da ação, de modo que o uso das mãos não é apenas um ato físico, mas um exercício intelectual.

Quando Rousseau afirma que criar máquinas não nos torna menos hábeis, mas sim “acrescenta a arte à natureza”³, ele defende que o aprimoramento técnico ou racional só é autêntico quando nasce da experiência, e não da imposição exterior. O homem se desenvolve verdadeiramente quando seu engenho surge do uso das próprias mãos, da experimentação concreta, da criatividade aplicada às necessidades reais. Por isso, ele propõe que a criança trabalhe com as mãos, não como forma de adestramento laboral, mas como meio de desenvolver a inteligência. O fazer corporal educa o espírito; a ação desperta reflexão.

Assim, ao dizer que a criança pode “tornar-se filósofa acreditando ser apenas operária”⁴, Rousseau expressa sua convicção de que o pensamento elevado surge da prática e não da memorização de discursos. Essa educação ativa prepara o indivíduo para a autonomia e para as “verdadeiras funções do homem”⁵.

Essa educação ativa prepara o indivíduo para assumir as “verdadeiras funções do homem”⁶, isto é, para agir de modo autônomo, responsável e racional. Um sujeito educado dessa forma não depende do prestígio, da autoridade ou da imitação de modelos prontos, mas desenvolve uma sabedoria prática, capaz de orientá-lo na vida real.

Portanto, Rousseau critica a educação que forma intelectuais incapazes de agir e artesãos incapazes de pensar. Em oposição, ele propõe uma formação integral, na qual corpo e espírito se desenvolvem conjuntamente, e na qual o aprendizado surge da experiência vivida, caminho pelo qual o indivíduo alcança a verdadeira liberdade.

³ Rousseau, 2004, p. 141.

⁴ Rousseau, 2004, p. 141.

⁵ Rousseau, 2004, p. 141.

⁶ Rousseau, 2004, p. 141.

3. Juventude e Formação Moral: o Despertar da Virtude em Emílio

O terceiro capítulo dedica-se à análise da juventude e da formação moral em *Emílio, ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Trata-se de um momento decisivo na pedagogia rousseauniana, pois marca a transição da infância, período de educação negativa, voltada à preservação da espontaneidade natural, para a juventude, fase em que se inicia a verdadeira educação moral. Rousseau descreve essa passagem como um “segundo nascimento”, no qual o indivíduo desperta para a vida afetiva, social e sexual, experimentando intensas transformações internas que exigem do educador uma postura mais ativa e cuidadosa.

Nesse contexto, o filósofo apresenta reflexões fundamentais sobre o papel das paixões na formação humana. Ele distingue entre paixões naturais, simples e voltadas à autoconservação, e paixões artificiais, derivadas da comparação social e da busca por aprovação. Essa diferenciação revela sua crítica à sociedade, vista como responsável pela corrupção da natureza e pela deformação das disposições originais do ser humano. A juventude, portanto, é compreendida como o momento em que se decide se o indivíduo permanecerá fiel à sua simplicidade natural ou se será corrompido pelas influências externas.

Outro ponto central abordado por Rousseau é a distinção entre amor de si (*amour de soi*) e amor-próprio (*amour-propre*). Enquanto o primeiro constitui uma paixão moderada e saudável, voltada à conservação e à autonomia, o segundo nasce da comparação e da dependência do olhar alheio, tornando-se fonte de rivalidade e vaidade. A tarefa da educação moral consiste em preservar o amor de si e impedir sua degradação em amor-próprio excessivo. É nesse processo que surge a piedade, considerada por Rousseau como o primeiro sentimento relativo que tira o indivíduo de si e o torna capaz de reconhecer o sofrimento do outro, inaugurando a moralidade e preparando o caminho para virtudes como compaixão, benevolência e justiça.

Assim, este capítulo busca compreender como Rousseau concebe a juventude como fase privilegiada para a formação moral, destacando o papel das paixões, a importância da piedade e a função do educador na orientação das sensibilidades. A análise evidencia que, para Rousseau, a juventude não é a idade da rebeldia ou da perversidade, mas um período propício ao bem, desde que a educação saiba preservar a ordem da natureza e conduzir o jovem à virtude.

3.1 Segundo nascimento e pedagogia das paixões

Para Rousseau, a transição da infância para a juventude é decisiva. Quando afirma que “nascemos em duas vezes” (Rousseau, 2004, p. 173), ele indica que o desenvolvimento humano possui uma dupla dimensão: a primeira corresponde ao nascimento biológico, comum à espécie; a segunda é o “nascimento moral” (Rousseau, 2004, p. 173), no qual o indivíduo desperta para a vida afetiva, sexual e social. Esse segundo nascimento inaugura uma fase em que a orientação puramente natural já não é suficiente, pois o ser humano começa a experimentar conflitos interiores e paixões emergentes que exigem uma direção educativa mais cuidadosa.

Nascemos, por assim dizer, em duas vezes: uma para existirmos, outra para vivermos; uma para a espécie, outra para o sexo. [...] o homem em geral não é feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo prescrito pela natureza; e esse momento de crise, embora bastante curto, tem influências demoradas. Assim como o mugido do mar precede de longe a tempestade, essa tormentosa revolução se anuncia pelo murmúrio das paixões nascentes; uma fermentação surda adverte da aproximação do perigo. Uma mudança de humor, exaltações frequentes, uma contínua agitação do espírito, tornam o menino quase indisciplinável. Faz-se surdo à voz que o tornava dócil; é um leão na sua febre; desconhece seu guia, não quer mais ser governado (Rousseau, 2004, p. 173).

Rousseau descreve esse momento como uma “tempestade”, cujos sinais aparecem antes mesmo de se manifestar plenamente: “uma fermentação surda”, “murmúrio das paixões”, “agitação do espírito”. Este conjunto de metáforas revela a intensidade emocional da adolescência⁷ e sua capacidade de desestabilizar a formação que até então havia sido tranquila e guiada pela espontaneidade natural. O menino torna-se “indisciplinável” não por maldade, mas porque sua própria estrutura interna está sendo reorganizada. A razão ainda é frágil e o desejo desperta com força, provocando conflito entre independência e orientação.

Segundo Breymaier e Boto (2024), Rousseau entende a juventude como o período em que se inicia a verdadeira educação moral, pois é nesse momento que as paixões emergem e precisam ser orientadas para a sociabilidade.

É nesse ponto que a pedagogia rousseauiana precisa mudar de estratégia. Durante a infância, a educação era essencialmente negativa, proteger Emílio dos

⁷ Os termos adolescência e juventude no tempo de Rousseau, eram sinônimos, não existia essa separação que conhecemos hoje.

vícios sociais, evitar imposições desnecessárias e deixá-lo aprender pela experiência. Na juventude, porém, o papel do preceptor se torna mais ativo: ele deve ajudar o aluno a compreender as paixões, a disciplinar seus afetos e a direcioná-los para fins virtuosos. A crise descrita por Rousseau não é apenas psicológica, mas moral. O jovem, “surdo à voz que o tornava dócil”⁸, começa a rejeitar a autoridade externa, exigindo uma nova forma de condução baseada no diálogo, na razão nascente e na construção da autonomia.

Eis o segundo nascimento de que falei; agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho. Até aqui nossos cuidados não passaram de jogos infantis; só agora adquirem uma importância real. Esta época em que terminam as educações comuns é precisamente aquela em que a nossa deve iniciar-se; mas para bem expor este novo plano, voltemos a analisar o estado das coisas que a ele se referem. Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é, portanto, empresa tão vã quão ridícula querer destruí-las; é controlar a natureza, [...]. Mas raciocinaríamos bem se, pelo fato de ser natureza do homem ter paixões, concluíssemos que todas as paixões que sentimos em nós e vemos nos outros são naturais? A fonte é natural sem dúvida, mas mil riachos a ela estranhos ampliaram-na; é um grande rio que aumenta sem cessar e no qual encontraríamos com dificuldade algumas gotas das primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito restritas; são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjugam e nos destroem vêm de fora; a natureza não nos dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza (Rousseau, 2004, p. 174).

Rousseau declara que a juventude é o momento em que o ser humano “nasce verdadeiramente para a vida”⁹. Enquanto a infância foi, para ele, um tempo de formação física, sensorial e de preservação contra os vícios sociais, a juventude inaugura a fase propriamente moral. É somente agora, ao despertar das paixões, que a educação adquire uma “importância real”¹⁰. O filósofo critica, assim, o modo comum de educar, que trata a infância como ocasião de instrução rígida e a juventude como momento de liberdade descontrolada; em sua pedagogia, ocorre exatamente o contrário: a educação verdadeiramente moral começa no instante em que os jovens passam a experimentar suas paixões.

O autor insiste que as paixões não devem ser destruídas, pois são “instrumentos de nossa conservação”¹¹. Elas fazem parte da estrutura natural do ser

⁸ Rousseau, 2004, p. 173.

⁹ Rousseau, 2004, p. 173.

¹⁰ Rousseau, 2004, p. 173.

¹¹ Rousseau, 2004, p. 173.

humano e são necessárias ao seu desenvolvimento. No entanto, o filósofo distingue cuidadosamente entre paixões naturais e paixões artificiais. As primeiras são poucas, simples e orientadas para a autoconservação; as segundas são múltiplas, intensas e quase sempre nascem da comparação social, da opinião dos outros e da convivência em uma sociedade corrompida.

A metáfora do rio é particularmente elucidativa onde Rousseau afirma que, embora a fonte das paixões seja natural, sobre ela convergem inúmeros “riachos estranhos”¹² provenientes da vida social, da cultura, do orgulho e do desejo de reconhecimento. Assim, o que chamamos de “paixões humanas”¹³ na vida adulta é, na verdade, um grande rio repleto de águas externas, onde “encontraríamos com dificuldade algumas gotas das primeiras águas”¹⁴. Desse modo, Rousseau pretende mostrar que o problema não está nas paixões em si, mas naquilo que a sociedade acrescenta a elas, multiplicando-as e desfigurando sua simplicidade original.

Daí resulta a tarefa central da educação na juventude: discernir, ordenar e purificar as paixões, para que elas sirvam à liberdade, e não à escravidão do amor-próprio exacerbado. As paixões naturais, que tendem à preservação, são vistas como instrumentos da autonomia humana; já as paixões adquiridas como por exemplo: vaidade, ambição, inveja, desejo de dominação ou de aprovação, tornam o homem dependente dos outros e, por isso, vulnerável à corrupção moral. Rousseau alerta que é justamente no momento em que tais paixões começam a se desenvolver que se deve iniciar a educação moral, e não após o dano já estar feito.

3.2 Amor de si, amor-próprio e o nascimento da piedade

Rousseau apresenta um dos conceitos mais decisivos de sua antropologia moral: a distinção entre amor de si (*amour de soi*) e amor-próprio (*amour-propre*), distinção que estrutura toda a sua compreensão da formação moral e da corrupção humana. Ele afirma que o “amor a si mesmo” (Rousseau, 2004, p. 174), é a fonte primitiva de todas as paixões, uma disposição natural voltada para a conservação, para o bem-estar e para a autopreservação. Silva (2019) observa que o *amour de soi*

¹² Rousseau, 2004, p. 174

¹³ Rousseau, 2004, p. 174

¹⁴ Rousseau, 2004, p. 174

é saudável e promove a autonomia, ao passo que o *amour-propre*, derivado da comparação com os outros, gera dependência e degradação moral. Esse amor de si é inato, “anterior a qualquer outra paixão” (Rousseau, 2004, p. 174), e acompanha o indivíduo durante toda a vida. Trata-se, portanto, de uma paixão originária, saudável e necessária.

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e não o deixa nunca durante sua vida, é o amor a si mesmo; paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido, senão modificações. Assim, se quisermos, todas são naturais. Mas essas modificações em sua maioria têm causas estranhas sem as quais não ocorreriam nunca; e essas modificações, longe de nos serem vantajosas, nos são nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio. É então que o homem se encontra fora da natureza e se põe em contradição consigo mesmo (Rousseau, 2004, p. 174).

A partir dessa raiz natural, porém, surgem outras paixões que são, segundo Rousseau, “modificações” do amor de si. Embora todas possam ser consideradas naturais em sua origem, a maioria delas nasce de causas externas como as sociais, as relacionais e as culturais, que alteram profundamente a simplicidade do impulso original. É nesse ponto que aparece a crítica rousseauiana: as paixões derivadas, sobretudo quando condicionadas pela vida social, frequentemente se tornam nocivas, corrompidas e contrárias ao princípio que as gerou.

O amor-próprio é o exemplo mais claro dessa degeneração. Enquanto o amor de si é uma paixão moderada, que busca a conservação e admite a coexistência com os outros, o amor-próprio é uma paixão comparativa: nasce quando o indivíduo passa a medir-se em relação aos outros, buscando aprovação, distinção, superioridade ou reconhecimento. Por isso ele é perigoso. Quando Rousseau afirma que tais modificações “mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio”¹⁵, ele quer dizer que aquilo que originalmente servia à preservação se torna fonte de dependência, rivalidade e conflito. O sujeito, então, “se coloca em contradição consigo mesmo”¹⁶, pois deixa de seguir sua natureza para viver segundo a opinião.

Essa concepção é fundamental para compreender a educação da juventude em Emílio. O preceptor deve evitar que essa transformação prejudicial aconteça. A tarefa pedagógica consiste em preservar o amor de si, fonte de autonomia, liberdade e tranquilidade, e impedir que ele se degrade em amor-próprio excessivo, que faz o

¹⁵ Rousseau, 2004, p. 174.

¹⁶ Rousseau, 2004, p. 174.

jovem depender do olhar alheio. Em outras palavras, educar moralmente é impedir que as paixões naturais se convertam em paixões artificiais que escravizam.

Assim, Rousseau sustenta que o desajuste moral não decorre da natureza, mas da sociedade que a deforma. A juventude é o momento crítico em que essa deformação pode ocorrer. Por isso, o papel do educador consiste em orientar as paixões para que permaneçam fiéis ao princípio natural, sem se deixarem contaminar pelos “riachos estranhos”¹⁷ da vida social. Somente assim o indivíduo evita a contradição interna e permanece fiel àquilo que Rousseau considera a verdadeira natureza humana: simples, moderada e livre.

Eis portanto o sumário de toda a sabedoria humana no emprego das paixões: 1° sentir as verdadeiras relações do homem tanto na espécie como no indivíduo; 2° ordenar todas as afeições da alma segundo essas relações. Mas será o homem senhor de ordenar suas afeições segundo tais ou quais relações? Sem dúvida ele é senhor de dirigir sua imaginação para tal ou qual objeto, ou de lhe dar tal ou mal hábito. De resto, trata-se menos aqui do que um homem pode fazer sobre si mesmo que do que nós podemos fazer com nosso aluno pela escolha das circunstâncias em que o colocamos. Expor os meios indicados para mantê-lo dentro da ordem da natureza já é dizer como ele pode sair dela (Rousseau, 2004, p. 175).

O autor sintetiza o que considera o núcleo da sabedoria humana: lidar corretamente com as paixões. Não se trata de suprimi-las, o que seria negar a própria natureza, mas de ordená-las segundo as verdadeiras relações que definem o ser humano, tanto como indivíduo quanto como membro da espécie. Isso significa que a vida moral deve nascer de uma justa compreensão do lugar que cada pessoa ocupa no mundo: primeiro, suas necessidades de autoconservação; depois, suas relações sociais e a responsabilidade que delas decorre.

Rousseau reconhece, porém, que o ser humano não possui controle direto e absoluto sobre suas afeições. O homem pode direcionar sua imaginação e cultivar hábitos, mas sua capacidade de agir sobre si mesmo é limitada, sobretudo na juventude. Por isso, a educação ocupa um papel central: cabe ao preceptor organizar o ambiente, as experiências e as circunstâncias externas, para que a criança e o jovem construam pouco a pouco uma ordem afetiva saudável.

Essa observação revela um dos princípios mais relevantes da pedagogia rousseauiana: o educador não molda a alma diretamente, mas molda o mundo no qual a alma se desenvolve. Desse modo, ele impede que as paixões naturais se

¹⁷ Rousseau, 2004, p. 174.

deformem em paixões destrutivas, especialmente as nascidas da comparação social. O grande desafio é manter o jovem “na ordem da natureza”, isto é, preservar a harmonia original entre amor de si, razão nascente e sensibilidade, sem que a influência social o corrompa.

Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada moral em suas ações; é só quando ela começa a estender-se para fora dele que ele adquire sentimentos, primeiramente, e em seguida noções do bem e do mal que o fazem verdadeiramente homem e parte integrante de sua espécie. É, portanto, neste primeiro ponto que devemos de início fixar nossas observações (Rousseau, 2004, p. 175).

Rousseau afirma aqui um princípio central de sua filosofia moral: enquanto o indivíduo permanece fechado em si mesmo, guiado apenas por suas necessidades e sensações imediatas, não há propriamente moralidade em suas ações. A sensibilidade restrita ao próprio indivíduo, típica da infância, produz apenas movimentos naturais de autopreservação. Isso significa que, para Rousseau, a moralidade não nasce da razão abstrata, mas do alargamento da sensibilidade: é quando o sujeito começa a perceber o outro, a ser afetado pelo bem e pelo mal alheios, que ele se torna capaz de sentimentos morais.

Esse alargamento marca o início da vida propriamente humana: a passagem do indivíduo isolado para o ser moral e social. Rousseau descreve isso como a entrada da criança na espécie, isto é, no conjunto das relações que constituem a humanidade. O despertar da moralidade não é, portanto, um processo puramente intelectual, mas afetivo. Antes de formular juízos de bem e mal, o jovem deve ser capaz de sentir o outro, de estender sua sensibilidade para além de si.

É por isso que Rousseau insiste que a educação moral deve começar nesse ponto: no momento em que a sensibilidade se expande e os sentimentos surgem. O papel do educador é observar cuidadosamente esse primeiro movimento da alma em direção ao outro, orientando-o para que não se corrompa pela comparação, pela vaidade ou pelo amor-próprio degenerado. Caso esse movimento seja mal conduzido, pode dar origem a paixões artificiais e destrutivas; se bem orientado, prepara a formação das virtudes como compaixão, benevolência e justiça.

A afirmação de que o jovem se torna “verdadeiramente homem” somente quando desenvolve sentimentos morais indica que, para Rousseau, a humanidade não é apenas biológica, mas ética. A condição humana se realiza plenamente apenas

quando surgem as noções de bem e mal, noções que se constroem inicialmente pela sensibilidade, e não pelo raciocínio abstrato. Assim, sentir o outro é a base de reconhecer o justo e o injusto.

Vantagem tanto mais preciosa quanto é o único momento da vida em que os mesmos cuidados podem ter um êxito real. Sempre verifiquei que os jovens corrompidos cedo, e entregues às mulheres e ao deboche, eram inumanos e cruéis; a fuga do temperamento tornava-os impacientes, vindicativos, furiosos; sua imaginação, tomada por um só objeto, recusava-se ao resto; não conheciam nem piedade nem misericórdia; teriam sacrificado pai, mãe e o universo inteiro ao menor de seus prazeres. Ao contrário, um jovem educado dentro de uma simplicidade feliz é levado pelos primeiros movimentos da natureza às paixões ternas e afetuosas. Seu coração comparecente comove-se com as atribulações de seus semelhantes; ele freme de alegria quando revê seu camarada, seus braços sabem encontrar amplexos carinhosos, seus olhos sabem verter lágrimas de ternura; ele é sensível à vergonha de desagradar, ao remorso de ter ofendido. Se o ardor de um sangue que se inflama o toma vivo, exaltado, colérico, vê-se no momento seguinte toda a bondade de seu coração na efusão de seu arrependimento; ele chora, geme por causa do ferimento feito; quisera à custa de seu sangue resgatar o que verteu; toda a sua exaltação se extingue, todo o seu orgulho se humilha diante do sentimento de sua falta. Foi ele próprio ofendido? No ápice de seu furor uma desculpa, uma palavra o desarmam; perdoa os erros dos outros da mesma maneira que corrige os seus. Sim, sustento-o e não temo ser desmentido pela experiência: um menino que não é mal nascido e que conservou até vinte anos sua inocência é nessa idade o mais generoso, o melhor, o mais amante e o mais amável dos homens. Nunca vos disseram coisa semelhante, bem o creio; vossos filósofos, educados na corrupção dos colégios, não cuidam de saber isto (Rousseau, 2004, p. 182).

Rousseau quer mostrar que a corrupção moral começa quando as paixões se tornam monomaníacas e antissociais, dominadas pelo amor-próprio degenerado. O jovem perde a capacidade de sentir o outro; sua afetividade volta-se exclusivamente para seus próprios desejos. Trata-se do produto de uma educação que estimulou precocemente a comparação, o prazer e a dependência da opinião, um ser interiormente desordenado.

O que Rousseau descreve aqui é o ideal de sensibilidade moral, isto é, a formação de um coração bom, no qual as paixões não foram sufocadas, mas orientadas. A verdadeira moralidade nasce quando o sentimento de comiseração, a capacidade de sofrer com o outro, permanece intacto. Esse jovem não apenas evita a crueldade, mas é espontaneamente inclinado ao arrependimento e ao perdão.

Rousseau formula aqui uma tese antropológica audaciosa: “A adolescência não é a idade da vingança ou do ódio, mas da comiseração, da clemência e da generosidade” (Rousseau, 2004, p. 182). Ou seja, se houver corrupção, ela não vem da natureza, mas da sociedade. A bondade juvenil é consequência do equilíbrio entre

sensibilidades naturais e desenvolvimento moral nascente. A juventude, portanto, é vista como propícia ao bem, e não como fase de rebeldia inerente, uma crítica direta aos filósofos e educadores tradicionais, que viam o adolescente como naturalmente perverso ou difícil.

Rousseau ataca os “filósofos educados na corrupção dos colégios”¹⁸, culpando as instituições escolares por produzirem jovens vaidosos, invejosos, competitivos e distantes da simplicidade natural. Ele argumenta que os colégios, ao estimularem comparação, competições, castigos, humilhações e exposição prematura às vaidades sociais, deformam o caráter antes mesmo da juventude. Rousseau propõe, portanto, uma pedagogia da sensibilidade, na qual o educador protege o coração do jovem das influências corruptoras, permitindo que ele siga a “primeira natureza”, fonte de bondade, generosidade e ternura.

Emílio, não tendo refletido sobre os seres sensíveis, saberá tarde o que significa sofrer e morrer. As queixas e os gritos começarão a agitar suas entranhas; o aspecto do sangue escorrendo fá-lo-á desviar o olhar das convulsões de um animal expirando, dar-lhe-ão uma certa angústia antes que saiba de onde vêm tais sensações. Se tivesse ficado estúpido e bárbaro, não as teria; se fosse mais instruído, conheceria a fonte; já comparou ideias demais para nada sentir e não bastantes para conceber o que sente. Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano dentro da ordem da natureza. Para tornar-se sensível e piedoso, é preciso que a criança saiba que há seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que sentiu, e outras de que deve ter ideia como as podendo sentir também. Com efeito, como nos comoveremos até a piedade, senão em nos transportando para fora de nós e nos identificando com o animal sofredor, abandonando, por assim dizer, nosso ser para pegar o dele? Nós só sofremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, é nele que sofremos. De modo que ninguém se torna sensível, senão quando sua imaginação se anima e começa a transportá-la para fora de si (Rousseau, 2004, p. 184).

Rousseau narra o momento em que a piedade começa a surgir em Emílio. O jovem ainda não compreende racionalmente o que é sofrimento ou morte, mas seu corpo reage imediatamente ao ver um ser sensível padecer. As queixas, os gritos e até mesmo o sangue que escorre produzem nele uma inquietação íntima. Antes de entender o que significa a cena, ele já sente a angústia provocada pela dor alheia. Rousseau mostra que a sensibilidade se manifesta antes do pensamento, como um movimento espontâneo da natureza. A piedade, conforme destaca Breymaier (2025),

¹⁸ Rousseau, 2004, p. 182.

é o primeiro sentimento que abre caminho para a moralidade, já que permite ao sujeito sair de si e perceber o sofrimento alheio.

Esse processo não ocorreria, porém, se Emílio tivesse sido embrutecido por uma educação dura ou exposto cedo demais à racionalização. Rousseau critica os jovens “estúpidos e bárbaros”, que não se comovem porque perderam a sensibilidade, e também os “excessivamente instruídos”, que analisam tudo com frieza. Em ambos os casos, a piedade natural não pode florescer. Para que o sentimento moral nasça, é necessário preservar um equilíbrio entre a simplicidade e a imaginação, sem sufocar o coração por brutalidade ou por excesso de conceitos.

É nesse delicado ponto de maturidade emocional que Rousseau situa o nascimento da piedade. Ele a define como o primeiro sentimento que tira o indivíduo de si mesmo e o torna capaz de relacionar-se com o outro. A criança aprende a reconhecer que há seres semelhantes que sofrem como ela sofreu. Esse reconhecimento não depende da razão, mas da imaginação, que permite ao jovem colocar-se no lugar daquele que sofre. Rousseau descreve essa identificação como uma espécie de deslocamento interior: não é dentro de si que Emílio sente a dor, mas dentro do outro.

Assim, a piedade torna-se o fundamento da moralidade natural. A virtude não nasce de regras impostas, mas dessa capacidade de sentir o sofrimento alheio. Quando a imaginação se anima e transporta o jovem para fora de si, ele passa a ver o outro como um semelhante digno de cuidado. Esse primeiro movimento afetivo abre caminho para noções mais complexas de bem, mal e justiça.

Por que os reis são sem piedade com seus súditos? É porque esperam nunca ser homens. Por que os ricos são tão duros com os pobres? É porque não têm medo de o serem. Por que a nobreza tem tão grande desprezo pelo povo? É por que um nobre nunca será plebeu. Por que os turcos são em geral mais humanos, mais hospitaleiros do que nós? É porque em seu governo puramente arbitrário, sendo a grandeza e a fortuna dos particulares sempre precárias e cambaleantes, eles não encaram a miséria e o rebaixamento como um estado estranho a eles: cada um pode ser amanhã o que é hoje quem ele assiste. Esta reflexão, que se apresenta continuamente nos romances orientais, dá à sua leitura algo enternecedor que não tem todo o requinte de nossa seca moral (Rousseau, 2004, p. 185).

Rousseau amplia sua reflexão sobre a piedade, mostrando que a ausência ou presença desse sentimento está profundamente ligada à condição social. Ele afirma que reis, nobres e ricos tendem a ser insensíveis com seus súditos ou com os pobres porque não se veem como semelhantes. A falta de piedade nasce da ilusão de que

jamais experimentarão a dor, a miséria ou a fragilidade daqueles que governam ou desprezam. Assim, enquanto acreditam estar acima das circunstâncias humanas comuns, tornam-se incapazes de sentir compaixão.

O filósofo sugere que a desigualdade gera uma espécie de cegueira moral. Quando alguém imagina que jamais será pobre, fraco ou subordinado, distancia-se emocionalmente do sofrimento alheio. Esse distanciamento impede o exercício natural da imaginação que torna possível a piedade. A pessoa não consegue “colocar-se no lugar do outro” porque acredita ocupar uma condição fixa, imutável e superior. Quanto mais longe o indivíduo se imagina do destino do outro, menos capaz ele se torna de sentir o que o outro sente.

Por outro lado, Rousseau apresenta um contraste interessante ao mencionar os turcos. Segundo ele, em sociedades onde a posição social é instável e a fortuna pode mudar repentinamente, as pessoas tendem a ser mais humanas e hospitaleiras. Isso ocorre porque ninguém se considera totalmente seguro de sua grandeza ou riqueza. A consciência de que “amanhã posso ser o que o outro é hoje” cria uma espécie de identificação silenciosa com o sofrimento alheio. Essa possibilidade constante de queda aproxima o homem de sua humanidade comum.

Ao mencionar os romances orientais, Rousseau reforça esse ponto com uma imagem literária. Esses relatos, permeados por reviravoltas e instabilidades de destino, despertam no leitor um sentimento mais terno do que a frieza moral dos tratados ocidentais. A literatura oriental, segundo ele, lembra que a condição humana é frágil e que todos podem experimentar tanto a prosperidade quanto a miséria. Essa consciência viva alimenta a piedade.

No fundo, Rousseau está mostrando que a piedade depende da percepção da igualdade fundamental entre os seres humanos. Quando as hierarquias sociais rígidas e a vaidade impedem essa percepção, a sensibilidade se endurece. Mas quando o indivíduo reconhece a vulnerabilidade compartilhada, sua imaginação moral se expande e ele se torna capaz de sentir o outro como semelhante. Esse trecho reforça a tese de que a piedade não é apenas um sentimento natural, mas também um sentimento que precisa ser protegido contra os efeitos corrosivos da desigualdade social.

3.3 O papel do preceptor e a crítica à máscara social

Rousseau afirma que, na adolescência, inicia-se a fase mais delicada e mais profunda da ação educativa. É nesse momento que o preceptor, agora chamado de “mestre hábil” (Rousseau, 2004, p. 187), deve assumir plenamente seu papel de observador atento e filósofo da natureza humana. A formação moral não depende apenas de instruções ou regras, mas da capacidade do educador de compreender os movimentos internos do coração do aluno. O mestre precisa enxergar além das aparências, perceber nuances e captar o sentido das emoções que começam a despertar.

É nessa idade também que se inicia, no mestre hábil, a verdadeira função de observador e do filósofo que conhece a arte de sondar os corações, trabalhando para os formar. Enquanto o jovem não pensa ainda em se mascarar, nem o aprendeu ainda, a cada objeto que lhe apresentam vê-se no seu olhar, no seu gesto, a impressão que recebe; leem-se em seu rosto todos os movimentos de sua alma; à força de espia-los, chega-se a prevê-los e, finalmente, a dirigi-los (Rousseau, 2004, p. 187).

Rousseau destaca que essa tarefa é possível porque o jovem ainda não aprendeu a se disfarçar. Ele não domina os códigos sociais, nem as máscaras que os adultos usam para esconder suas intenções. Por isso, sua alma se revela espontaneamente em seus gestos, olhares e reações. Cada objeto ou experiência provoca nele uma impressão clara, que pode ser percebida imediatamente por um educador que sabe observar. A adolescência, portanto, é um momento privilegiado da educação moral, pois o jovem está ao mesmo tempo sensível e transparente. Breymaier e Boto (2024) destacam que o educador não atua moldando a alma diretamente, mas sim organizando o ambiente e as circunstâncias de modo a preservar as paixões naturais e evitar sua corrupção.

Essa transparência torna a observação pedagógica fundamental. O preceptor deve ler os sinais do comportamento do jovem como quem lê um texto vivo, enxergando ali a formação de hábitos, inclinações e paixões. Rousseau sugere que, ao observar continuamente esses movimentos, o mestre começa não apenas a compreendê-los, mas também a prevê-los. Ele passa a reconhecer padrões emocionais e a antecipar reações, tornando-se capaz de intervir de modo discreto e eficaz, guiando o jovem sem constrangê-lo.

Por fim, Rousseau afirma que essa capacidade de previsão permite ao educador dirigir os movimentos da alma do aluno. Não se trata de manipulação, mas de orientação: ao conhecer profundamente o coração do jovem, o mestre aprende a

apresentar estímulos adequados, a evitar ocasiões de desordem e a promover experiências formativas. A educação moral se realiza, então, como um trabalho artesanal e cuidadoso, no qual o educador molda o caráter sem violência, conduzindo o jovem ao autoconhecimento e à virtude.

Rousseau apresenta uma crítica contundente à artificialidade da vida social, afirmando que “O homem da sociedade está todo inteiro na sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, quando está se acha estranho e mal à vontade. O que é, não é nada, o que parece, é tudo para ele (Rousseau, 2004, p. 188)”. Para ele, as relações sociais corrompidas pela vaidade, pelo prestígio e pelo amor-próprio fazem com que o indivíduo deixe de agir a partir de sua natureza para agir segundo aquilo que deseja parecer aos outros. Quando por um instante ele retorna a si mesmo, sente-se estranho, porque já não reconhece sua própria interioridade.

A juventude, para Rousseau, é o momento decisivo da formação moral, marcado pelo “segundo nascimento” (Rousseau, 2004, p. 174), em que o indivíduo desperta para as paixões e para a vida social. Longe de considerar essa fase como naturalmente perversa ou rebelde, o filósofo a interpreta como propícia ao bem, desde que orientada por uma educação cuidadosa e atenta. A distinção entre amor de si e amor-próprio revela o núcleo de sua crítica à sociedade: enquanto o primeiro preserva a autonomia e a liberdade, o segundo, nascido da comparação, conduz à corrupção e à dependência.

Nesse cenário, a piedade surge como fundamento da moralidade natural, abrindo caminho para virtudes como compaixão e justiça. Cabe ao educador, portanto, proteger e ordenar as paixões, moldando o ambiente e as circunstâncias para que o jovem permaneça fiel à sua natureza simples e livre. Assim, Rousseau demonstra que a verdadeira educação moral não consiste em sufocar os afetos, mas em orientá-los para a virtude, garantindo que a juventude seja o ponto de partida para a realização plena da humanidade.

Considerações Finais

A análise desenvolvida nesta monografia evidenciou que a proposta educativa de Jean-Jacques Rousseau em *Emílio, ou Da Educação* transcende os limites de um tratado pedagógico. A obra se apresenta como uma reflexão filosófica sobre a constituição moral do ser humano e sobre os caminhos possíveis para a formação da virtude.

Ao destacar a adolescência como um “segundo nascimento”, Rousseau reconhece esse período como decisivo para o despertar das paixões e para a construção da autonomia. A formação moral, nesse sentido, não é fruto de imposições externas, mas de um cultivo cuidadoso da natureza, conduzido por um educador que sabe intervir no tempo oportuno.

Constatou-se também que Rousseau distingue com clareza as paixões naturais, moderadas e necessárias, das paixões artificiais, derivadas da comparação social. Essa distinção fundamenta sua crítica à sociedade civilizada, marcada por aparências e vaidade, e reforça sua defesa de uma educação que preserve o amor de si, evitando sua degeneração em amor-próprio.

A piedade, apresentada como o primeiro sentimento moral, surge quando o jovem deixa de sentir apenas a si mesmo e passa a se identificar com o sofrimento do outro. Esse movimento de expansão da sensibilidade é o ponto inicial da vida ética, mas só pode florescer em ambientes que respeitem a simplicidade e a autenticidade da natureza humana.

Outro aspecto relevante é o papel atribuído ao educador. Rousseau o concebe como alguém que atua de forma indireta, organizando circunstâncias e experiências para que a natureza siga seu curso. Essa pedagogia da observação e da prudência oferece uma contribuição valiosa para os debates contemporâneos sobre educação moral, especialmente em contextos marcados por pressões sociais e pela formação precoce de identidades artificiais.

As reflexões finais permitem reafirmar que a atualidade de Rousseau não está na aplicação literal de sua pedagogia, mas na força crítica de seus princípios. Em um mundo acelerado e regido pelas aparências, suas advertências sobre as máscaras sociais e sobre o risco das paixões artificiais permanecem surpreendentemente pertinentes.

Por fim, este estudo mostrou que a proposta rousseauniana, ao reconhecer a juventude como fase decisiva para o desenvolvimento da virtude, Rousseau contribui para uma pedagogia que valoriza o cuidado, a escuta e a construção gradual da autonomia. Suas reflexões continuam sendo um convite para repensarmos o papel da educação na constituição do sujeito moral e na construção de uma sociedade mais sensível, justa e humana.

Referências Bibliográficas

ALVES, Jhonatan; TOLEDO, César. A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 36, p. 165–172, set. 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/36/a-pedagogia-de-rousseau-e-sua-critica-a-educacao-na-franca-do-seculo-xviii>>. Acesso em: 20 set. 2025.

BREYMAIER, Sophia Calil; BOTO, Carlota. **Formação moral e constituição da sociabilidade no Emílio de Rousseau: a educação das paixões**. SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/7794/14652/15256>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BREYMAIER, Sophia Calil. **Moral e educação em Rousseau: a formação de Emílio e Sofia**. 2025. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-07102025-075752/>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos. **Teoria do conhecimento e educação em Jean-Jacques Rousseau**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

CEDRAN, Paulo Cesar. **Emílio ou da Educação** – Um Discurso Pedagógico ou Político: O Conceito de Cidadania em Rousseau. Disponível em: <<https://unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/PauloCedran.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

GOETZ, Luis Carlos da Silva. **Rousseau: pedagogia e liberdade**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015.

GOYARD-FABRE, Simone. **Introdução à filosofia política: os grandes textos de Platão a Rousseau**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NASCIMENTO, Milton Meira do. **Rousseau: da servidão à liberdade**. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). Os clássicos da política. v. 1. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 187–199.

NETO, Dionizio Manoel. **Educação e Liberdade em Jean-Jacques Rousseau**. Arapiraca: Editora Edfika, 2023.

PAIVA, Wilson Alves de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A infância no pensamento pedagógico de Rousseau. **Tecnia: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 31–38, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/view/32156>>. Acesso em: 8 nov. 2025.

PIRES, Letícia Ferreira. **A educação e autonomia em Jean-Jacques Rousseau**: um estudo a partir d'O Emílio. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do Humanismo a Kant. v. 2. Tradução de Álvaro Cunha. São Paulo: Paulus, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução de Maria Aparecida Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Diálogos**: Rousseau juiz de Jean-Jacques. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Devaneios de um caminhante solitário**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Lisboa: Edições 70, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Rolando Roque da Silva. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2025. Disponível em: <<https://humanitas.ufrn.br/wp-content/uploads/2025/02/Do-Contrato-Social.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A Nova Heloísa**. Tradução de Fúlvia Maria Luiza Moretto. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Renan Borella da. **Amor de si e amor-próprio em Rousseau** – a morte do sentimento de piedade na sociedade neoliberal. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6836>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SIQUEIRA, Gabriela Garcez. **A Filosofia da Educação na Obra “O Emílio ou Da Educação” de Jean-Jacques Rousseau**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SILVA, Hélio Alexandre da. O iluminismo relutante de Jean-Jacques Rousseau. **Philosophos**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 35–62, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/philosophos/article/download/28174/16984>>. Acesso em: 20 set. 2025.

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

STREVA, Juliana Moreira. Jean-Jacques Rousseau e o existencialismo: uma análise acerca do afeto, da potencialidade humana e da angústia de acordo com Rousseau, Sartre e Nietzsche. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 5–22, jun./set. 2015. Disponível em: <<https://revistashomol.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/23923>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

THEODORO, Ana Carolina. **Natureza, sociedade e educação**: elementos para uma leitura contextualizada de Emílio, de Jean Jacques Rousseau. In: BOTO, Carlota (Org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 43–69. (História, Pensamento, Educação; Novas Investigações, v. 9). ISBN 978-65-5824-027-3. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-04.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

VILLELA, Heloisa. As contradições do iluminismo rousseau-niano. **Enfil**, Niterói, ano 1, n. 2, set. 2013. ISSN 2317-6628. Disponível em: <<https://www.periodicos.uff.br/enfil/article/download/40464/23294/136001>>. Acesso em: 20 set. 2025.

XAVIER, Antônio Roberto; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. **Rousseau**: retalhos biográficos e práticas pedagógicas em Emílio, ou da educação. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Anais. Fortaleza, 2013. p. 1822–1833.