

# As relações humanas como uma questão pedagógica: a conectividade humana em Rousseau

Wilson Alves de Paiva<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0001-5654-7193

## Resumo

Mesmo que o título deste artigo possa evocar uma análise ampla das relações humanas, o texto se limita à análise das relações humanas na teoria política e pedagógica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). E ao considerar que a ideia é mais bem exposta na obra *Emílio ou da educação* e em *Júlia ou a Nova Heloísa*, ambas escritas pelo filósofo de Genebra, o texto procura defender que essa capacidade de conexão e relacionamento humano pode ser bem utilizada para o melhoramento moral, social e até mesmo político, se bem conduzida. Portanto, é uma questão pedagógica, a qual deve ser bastante explorada, tal como o é em seu tratado de educação através das cenas pedagógicas, que possibilitam uma experiência prática do aprendiz e a possibilidade de expandir sua conectividade e, igualmente, de bem educar seu *amor-próprio*. Daí o motivo de uma educação repleta de conectividade humana e de situações nas quais esse potencial possa ser desenvolvido o máximo possível, assegurando uma formação moral que prepare o indivíduo a um convívio virtuoso. E isso só será possível se tiver passado por situações em que a compreensão desse aspecto tenha sido interiorizada o suficiente para tornar-se uma norma, tal como ocorreu ao personagem Emílio – o que pode ser visto na obra *Emílio ou da educação* e em sua continuidade, o inconcluso livro *Emílio e Sofia, ou os solitários*.

## Palavras-chave

Rousseau – Amizade – Relações humanas – Educação do *amor-próprio*.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Contato: wap@usp.br.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945191470>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Discussing human connectivity in Rousseau as a pedagogical issue*

### **Abstract**

*Although the title of this article may evoke a broad analysis of human relations, the text is limited to the analysis of the human connectivity in the political and pedagogical theory of Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Hereby I defend that the capacity for human connection and relationship can be well used for moral improvement, for social and even for political ends - idea well explored in the book Emile or on education, as well as on Julie or the New Heloise, both written by the philosopher of Geneva. This perspective can be spotted and categorized through the 'pedagogical scenes' validated by the tutor for his student. Those 'scenes' provide practical experiences and human connections enough to expand friendship and social relations in order to educate the amour-propre. Hence the reason for an education full of human connectivity and situations in which this potential can be developed as much as possible is providential. This is to ensure a moral formation that can prepare the individual for a virtuous coexistence - which is possible only if one has experienced significant situations capable of internalizing this feeling enough to become a norm, just as it has happened to Emile and to Julie: two key characters to understand Rousseau's pedagogy of friendship and personal relations.*

### **Keywords**

*Rousseau - Friendship - Human relations - Education of the amour-propre.*

---

Embora seu título possa evocar uma análise ampla das relações humanas, este texto se limita à análise das relações humanas na teoria política e pedagógica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). E ao considerar que a ideia é mais bem exposta nas obras *Emílio ou da educação* e *Júlia ou a Nova Heloísa*, ambas escritas pelo filósofo genebrino, o texto procura defender que essa capacidade de conexão e relacionamento humano pode ser bem utilizada para o melhoramento moral, social e até político, se bem conduzida. Portanto, é uma questão pedagógica.<sup>2</sup>

Antes de tudo é preciso dizer que não é fácil embasar-se em Rousseau quando o tema é sobre as relações humanas ou a sociabilidade como um todo. A começar por sua vida pessoal, o filósofo genebrino nunca foi um exemplo de amabilidade ou de relacionamento duradouro. São bem conhecidos seus desentendimentos com Voltaire, Hume e outros tantos de seu círculo mais íntimo de relações pessoais. Até mesmo com

---

**2-** Dadas a complexidade da obra de Rousseau e a diversidade de interpretações e traduções, limitamo-nos a utilizar as *Oeuvres complètes*, edição da Pléiade. Para facilitar a leitura dos estudiosos brasileiros, em algumas das citações daí extraídas incluímos, em rodapé, a localização correspondente nas edições brasileiras.

Diderot, seu melhor amigo, Rousseau acaba se desentendendo por diferença de opinião sobre a independência intelectual, bem como por outros pormenores em questões morais e musicais, os quais acabaram em uma *misérable querelle*, segundo Citton (2009), o que impediu uma maior produção conjunta desses dois ícones da filosofia oitocentista, homens de uma amizade notória e de uma relação bastante profícua. A longa convivência com a esposa, Thérèse de Levasseur (ou Marie-Thérèse Le Vasseur), talvez só tenha sido possível pelo fato de que mesmo com o abismo intelectual e social que havia entre os dois, Thérèse era uma companheira atenciosa, sensível e afetuosa. Por ser iletrada, provavelmente não o contradizia, mas o servia de forma dócil, proporcionando um ambiente pueril, próximo à condição primitiva, como Rousseau retrata em suas *Confissões*.

A impressão que se tem é de que o genebrino não critica apenas uma ou outra forma de sociedade, mas condena a organização social em si, podendo até ser considerado, pelo que escreveu e por sua vida pessoal, como um apóstolo da solidão (WARNER, 2015). Todavia, como a condição humana é a da vida em sociedade, a melhor forma de remediar o mal é pelo próprio veneno causador da doença (PAIVA, 2007), isto é, pelo melhoramento das relações humanas, para que haja uma constituição afetiva do social; e não, como alguns podem inferir, pelo isolamento do sujeito ou pela fuga da realidade social – geralmente degenerada pelas paixões que se manifestam a partir do desenvolvimento do *amor-próprio*. O desafio pedagógico está posto, qual seja, o de educar o *amor-próprio* em seu potencial positivo (NEUHOUSER, 2013), uma vez que não se pode suprimi-lo, de tal modo que a relatividade própria dessa paixão seja entendida na dimensão do respeito e da dignidade humana. Nisto, o filósofo de Genebra é, sim, uma boa referência.

Embora Rousseau não seja um teórico específico das relações humanas e seus escritos exaltem a independência e a autossuficiência, um clamor à sociabilidade também é claro em suas obras políticas, tal como *Contato social*; e até nas obras autobiográficas, como *Devaneios de um caminhante solitário*, cuja abertura é um lamento contra aqueles que “forçaram” o “mais sociável dos homens” a viver proscrito, longe do convívio social (ROUSSEAU, 1959, p. 995, tradução nossa). Esse paradoxo começa a se dissipar quando passamos a entender que há no pensamento de Rousseau uma bipolaridade ontológica que acaba por respaldar uma leitura antropológica também bipolar. São bem conhecidas as passagens do *Segundo discurso* nas quais Rousseau exalta as condições primitivas do homem natural, comentando de forma poética o gozo da liberdade e da autossuficiência. Já no *Contrato social*, em seu Capítulo VIII – quando o autor comenta sobre o estado civil, sua retórica bastante exaltada leva o discurso para outro rumo, afirmando que o homem deveria bendizer o instante feliz no qual foi arrancado para sempre de sua condição inferior, isto é, de sua condição natural, deixando de ser “um animal estúpido e limitado” para se transformar em “um ser inteligente e um homem” (ROUSSEAU, 1964b, p. 364, tradução nossa). No primeiro caso não há sociabilidade que incida em uma vivência participativa, fracionária. Nesse estado, o homem é uma unidade e qualquer sentimento é para consigo mesmo ou para com a espécie em condições de perigo que exijam a cooperação momentânea – o que pode fortalecer os laços de humanidade, mas não os laços civis, que são parte de uma nação constituída contratualmente, uma pátria. Em seus *Fragments políticos*, Rousseau deixa bem claro que o amor à humanidade gera ações

virtuosas, como a doçura, a moderação, a indulgência e até a caridade, mas nunca a coragem e o heroísmo – os quais são sentimentos de amor à pátria (ROUSSEAU, 1964b).

Portanto, na perspectiva desse paradoxo (ou bipolaridade), há um ponto de encontro significativo para a constituição do sujeito e para o estabelecimento de uma ordem social: a conectividade. Essa capacidade de conectar-se com o outro está presente tanto no estado natural quanto no estado civil, sendo no primeiro caso uma conexão furtiva para a reprodução da espécie e da possível relação de ajuda ao outro em perigo, motivado pelo sentimento de piedade (*pitié*). Isso seria entendido apenas como uma ação instintiva, puramente animal. O homem é um agente livre e, por sua própria escolha, pode fugir da regra prescrita pela Natureza (ROUSSEAU, 1999). A partir daí, Rousseau começa a delinear, no *Segundo discurso*, a multiplicação das ideias e o desenvolvimento de novos sinais comunicativos até atingirem um nível de linguagem articulada. Como as faculdades se desenvolvem conforme a necessidade, saindo de seu estado potencial, a necessidade imediata que se coloca no estágio pré-social é a da comunicação e das trocas significativas – portanto, da conectividade.

No segundo caso, a conectividade vai além dos encontros furtivos e forma vínculos mais duradouros, como Rousseau descreve em sua antropogênese hipotética do *Segundo discurso*. Mesmo assim, o sentido das relações humanas não pode ser buscado na teoria antropológica rousseauiana, pois, de acordo com o relato do *Segundo discurso*, as primeiras relações humanas e os primeiros agrupamentos só aconteceram por acaso (*hasard*). Tenha sido pela necessidade da caça conjunta ou pela defesa contra frio ao redor de uma fogueira, tudo nesse quadro sinaliza uma união dispersa, ou melhor, uma não-união, cuja agregação espontânea está longe de ser uma associação significativa, a qual, por sinal, poderia não ter acontecido. O significado deve ser buscado em sua teoria psicológica, uma vez que os laços humanos começam a ser atados pela via do reconhecimento.

Na perspectiva da sociedade, a fonte do bem e do mal é a mesma: o desejo de ser reconhecido, aceito, aprovado e amado. E essa fonte, também um sentimento antes adormecido, ou em estado de potência, tem sua gênese no momento em que há uma cisão entre o ser e o parecer, isto é, no momento em que o homem natural deixa de viver para si mesmo, liderado apenas pelo instinto de conservação, e sente a necessidade de fazer algo diferente, que não fazia antes, a fim de atrair o olhar do outro, captar sua estima e, se for preciso, até projetar uma imagem de si, diferente, bastante artificial, com o intuito de causar uma boa impressão a fim de fortalecer essa estima.

Não é difícil imaginar as cenas descritas hipoteticamente por Rousseau em seu *Segundo discurso*. Ao lê-lo, flui facilmente a imagem do homem primitivo em sua faina diária, sobretudo na caça, para a qual o agrupamento humano era certamente mais fácil que apenas um caçador para a caça e a captura do animal. A repartição do despojo e o compartilhamento de uma grande fogueira, tanto para tostar o alimento quanto para fugir do frio, mantiveram a proximidade desses hominídeos. Porém, nem todos são iguais e o próprio Rousseau reconhece as desigualdades físicas: um mais forte, outro mais rápido, ainda outro que pescava mais ou que melhor preparava suas armadilhas. E, no contexto dessas diferenças, o primeiro olhar de autorreconhecimento foi de orgulho por suas

capacidades em detrimento das dos outros. Igualmente, os menos capazes desenvolveram um sentimento de inferioridade e inveja (ROUSSEAU, 1999). Isto é, como diz o autor, “cada um começou a olhar os outros e desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço” (ROUSSEAU, 1999, p. 92). Rematando essa cisão e denunciando o nascimento problemático da conectividade humana e da civilidade, Rousseau (1999, p. 92) acrescenta:

Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência.

De qualquer forma, como adverte Warner (2015), a partir daí esse homem é social. Tendo desenvolvido o *amor-próprio*, nada mais poderá fazer sem a consideração ou a perspectiva do outro. Se a sociedade se estabelece nessa base, claro está que o homem social será sempre um homem fragmentado e totalmente deslocado no novo ambiente que os agrupamentos proporcionam. Muito mais ainda numa sociedade estabelecida seja por um contrato ou pela força do mais forte, ou mesmo por qualquer outro meio de associação, o homem deixa de ser unidade e passa a ser uma fração, fragmento de um todo maior. É nesse sentido que não apenas o *Contrato social*, mas o *Emílio* e até a *Nova Heloísa* podem ser entendidos como peças de um quebra-cabeça político bem elaborado por Rousseau, no sentido de minimizar essa fragmentação. Destaco aqui o *Emílio* porque é nessa obra que uma pedagogia das relações humanas se desenvolve no sentido de melhor desnaturar o homem. Razão pela qual Vargas (1995) classifica o *Emílio* como um tratado de política natural, porque em vez da defesa do estabelecimento de uma ordem política, ou de uma educação pública *tout court*, o que se propõe nessa obra é a formação educativa de um jovem por um movimento de reconciliação entre seu eu e o mundo ao seu redor. Esse movimento político não é imposto de fora para dentro, mas desenvolvido ao longo da formação humana por meio de situações cuja didática aponta para a preparação do convívio com seus semelhantes, respeitando não apenas o próximo, mas também as instituições e as leis. Para tanto, várias cenas pedagógicas (PAIVA, 2010) são colocadas estrategicamente ao longo da narrativa novelística para introduzir Emílio às complicadas relações com os outros, para além das coisas e da natureza. Por essas cenas, o preceptor atua pedagogicamente no sentido de preparar o espírito do jovem para a realidade das condições sociais em toda sua dinâmica e perigos.

Na sequência desse raciocínio, poderíamos facilmente chegar a concluir que o destino de Emílio não é outro que o de ser um cidadão, como alguns intérpretes têm defendido; ou um cosmopolita, na interpretação de outros. Entretanto, como afirma Warner (2015, p. 30, tradução nossa), “a tentativa de tornar Emílio um cidadão conduz não apenas a uma interpretação equivocada, mas também uma compreensão restrita das intenções de Rousseau, como autor”. Por outro lado, negar a dimensão social que se desenvolve na didática do preceptor de Emílio é ter igualmente um entendimento

restrito da filosofia rousseuniana. Não podemos esquecer que é preciso evitar qualquer posicionamento radical quando se trata do filósofo genebrino. Dizer, por exemplo, que as afirmações exaltadas do início do *Emílio*, isto é, as de que a “instituição pública não existe mais”, porque “não há mais pátria” e, portanto, as palavras “pátria” e “cidadão” devem “se riscadas das línguas modernas” (ROUSSEAU, 1969, p. 250,<sup>3</sup> tradução nossa), levam à condenação da formação cidadã é um equívoco maior ainda. O referencial de Rousseau para pátria e cidadão é *A República* de Platão e os exemplos da devoção cívico-militar são os espartanos. Ou seja, um recurso puramente retórico para condenar a educação de seu tempo, para criticar a educação jesuítica e a ausência de plano governamental de formação pública. Como afirma Prado Jr. (2008), Rousseau escreve no interior de seu século, dirigindo-se a ele. E como se dirigir às pessoas de uma era tão propensa ao drama e aos espetáculos, como o século XVIII, se não por um apelo dramático, como uma boa retórica? Mais apelativo que o *Contrato social* é quase impossível, como forma de chamar a atenção para a necessidade de uma ordem social, do respeito às instituições e da dimensão real da democracia via a localização do soberano no próprio povo. Nenhuma dessas obras foi escrita para ser literalmente colocada em prática, como manuais. Assim, o *Contrato social* pode ser entendido como uma escala (NASCIMENTO, 1988) para medir os governos existentes e servir de referencial teórico para os possíveis; o *Emílio* igualmente pode ser entendido como uma escala-referência às possíveis ações pedagógicas que possam melhor desnaturar o homem, reconfigurando-o (PAIVA, 2010) e inserindo-o na ordem civil da forma mais natural possível.

Longe de ser uma solução radical ao problema da unidade – perda para sempre no momento da saída do estado de natureza –, o pensamento pedagógico rousseuniano traça um modo de amenizar o problema pela via da formação do homem, do modo mais natural possível, o qual possa estar pronto para viver por si mesmo, ou para viver em qualquer sociedade. Não se pode esquecer que é esse o desejo expresso também no início do *Emílio*, quando o autor afirma que se “o duplo objetivo puder ser reunido em um só” (ROUSSEAU, 1969, p. 251,<sup>4</sup> tradução nossa) isso significará a remoção de um grande obstáculo à realização da felicidade humana. Eis, portanto, as configurações de um novo homem, de um ser que pode ser homem e cidadão ao mesmo tempo e, portanto, um homem “composto”, como o denominam Jimack (1960, p. 96) e o próprio Rousseau, no *Manuscrito Favre* (ROUSSEAU, 1969, p. 57), tendo em vista a possível coexistência das duas dimensões e a solução do problema colocado pela cisão entre o ser e o parecer, bem como o das relações humanas deterioradas pelo desenvolvimento e pela exaltação do *amor-próprio*.

Embora no *Emílio* o despertar para essa realidade aconteça somente no Livro IV, com uma abertura moral-psicológica para o mundo, para o outro e depois para a constituição de uma família, o tutor teve o cuidado de inserir em suas lições precedentes pequenas doses de relações humanas para preparar o espírito da criança sob seus cuidados. Essas doses não são curativas, mas servem apenas como vacina para prevenir o mal, bem

**3-** (ROUSSEAU, 1973, p. 14).

**4-** (ROUSSEAU, 1973, p. 15).

na perspectiva da educação negativa, proposta pelo preceptor no início da obra. Nada foi ministrado como forma de adiantar sua sociabilidade ou forçar, contra a natureza, compromissos morais não apropriados à sua idade. No final do Livro III, quando o jovem completa seus 15 anos e deixa para trás a *idade da natureza* e a *idade da força*, sua condição é a de alguém que adquiriu conhecimentos naturais e físicos suficientes para entender o mundo que o cerca e poder, dessa forma, satisfazer-se a si mesmo.

Em termos morais, as virtudes desenvolvidas auxiliaram até aí na expansão do *amor-de-si* e da *compaixão*, de modo a prepará-lo para conviver minimamente com os outros, estando ainda um ser um tanto quanto solitário entre os outros e “só na sociedade humana” (ROUSSEAU, 1969, p. 488,<sup>5</sup> tradução nossa). Desse ponto em diante, ou seja, adentrando a *idade da razão e das paixões*, será preciso expandir-se moral e psicologicamente de modo a conhecer mais sobre as relações com seus semelhantes. Como diz o autor, “para ter também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem; faltam-lhe apenas as luzes que seu espírito *está preparado* para receber” (ROUSSEAU, 1969, p. 488, tradução e grifo nossos). A partir desse momento, as relações humanas são fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia socializadora. Diferentemente das relações estabelecidas nas cenas pedagógicas, elas não são mais instrumentais, dadas em pequenas dosagens, mas são, como defende Warner (2015), constituintes da identidade, pois são elas que vão formar as opiniões políticas, os sentimentos morais, as preferências estéticas e as diversas orientações para o bem-viver no meio social.

Por isso que, pela teoria rousseauniana do reconhecimento, as escolhas precisam ser bem direcionadas. No desejo de sermos reconhecidos, amados e respeitados, a ação pode ser realizada de forma errada, de forma agressiva e impositiva. É o que acontece geralmente com o *bullying* – um fenômeno que só recentemente passou a ter a devida atenção dos educadores. Não muito diferentes das comparações feitas ao redor da fogueira, de quem cantava melhor ou caçava o maior animal, as quais eram consideradas por Rousseau como o primeiro passo para as desigualdades e a fermentação rumo ao vício, como compostos funestos à felicidade, as comparações no ambiente escolar que levam ao *bullying* geralmente terminam em agressões verbais e físicas violentas, sempre vitimando os mais fracos (FREIRE; AIRES, 2012), como forma de adquirir o respeito e o reconhecimento.

De qualquer forma, o despertar do sentimento social, que coincide com o despertar do *amor-próprio*, deve ser acompanhado de um minucioso processo de desnaturação, ou melhor, de formação que possa validar uma convivência social recíproca. Afinal, como aparece no Livro IV, do *Emílio*, “queremos obter a preferência que damos; o amor deve ser recíproco. Para ser amado é preciso tornar-se amável; para ser preferido é preciso tornar-se mais amável do que outro, do que qualquer outro, ao menos aos olhos do objeto amado” (ROUSSEAU, 1969, p. 494,<sup>6</sup> tradução nossa). O que quer dizer que a solução para o problema da sociabilidade, sobretudo para lidar com o *amor-próprio*, pode estar na possibilidade de se

---

5- (ROUSSEAU, 1973, p. 229).

6- (ROUSSEAU, 1973, p. 235).

estabelecer uma dependência direta entre o desejo de aprovação social e o desejo de merecer essa aprovação. O *amor-próprio* em si não é um mal, a não ser quando inflamado pelas paixões deterioradas, como a inveja, o ódio e o desejo de poder. Não sendo, é um sentimento que pode ser canalizado por uma gradual e bem conduzida socialização.

É por isso que as primeiras relações sociais de Emilio são introduzidas apenas após um longo processo de educação natural, quando acontece o desenvolvimento interno dos órgãos e das faculdades, fomentado por experiências educativas simples, indicadas pela própria natureza. Naturalmente, a primeira relação que a criança tem é com a própria família, quando a dependência física e moral é indiscutível. Eis aqui a importância de evitar desde cedo o “embracejo” e o “constrangimento” que as parteiras e mães geralmente impõem aos recém-nascidos, metendo-os em “cueiros”, tiras e panos (ROUSSEAU, 1969, p. 253-255,<sup>7</sup> tradução nossa), caso contrário, estará constrangida e não experimentará a liberdade. Pior do que isso é negar o aleitamento materno, por sinal a mais importante relação entre uma mãe e seu recém-nascido, como se fazia na época de Rousseau e foi denunciado por ele (ROUSSEAU, 1969). Toda relação nesse estágio deve ser natural, proporcionando um ambiente doméstico espontâneo no qual a criança possa aprender por si mesma, passando pelo mínimo de mãos possível. A ação paterna ou materna vinda de um governante, de uma ama ou de preceptor deve ser de uma diretividade sutil, possibilitada por brincadeiras, jogos e até outros divertimentos mais sérios, como os experimentos ou leves trabalhos manuais – todos sabiamente escolhidos para atender aos impulsos da necessidade e didaticamente bem aplicados para evitar os possíveis desvios.

Portanto, o melhor local para isso é o campo, onde a criança terá espaço suficiente para exercer sua liberdade, tanto no corpo quanto no espírito. Ao encontrar-se com crianças de sua idade, com camponeses em sua lida diária ou com pessoas necessitadas, seus primeiros impulsos serão, certamente, de simpatia. Quem não se simpatizaria com essas pessoas simples, desprovidas do luxo da corte e das residências burguesas que, na época de Rousseau, eram o epicentro da dissimulação e artificialidade nas relações humanas, bem como do jogo e do vício, tão comuns nos encontros sociais parisienses? Por que alguém não se encantaria com as festas camponesas que simulam um retorno à inocência idílica (STAROBINSKI, 1991) e à unidade perdida (FREITAS, 2003), precisamente perdidas pelo processo de socialização da forma como se deu, bem denunciado no *Segundo discurso*? Na opinião de Rousseau (1969, p. 506,<sup>8</sup> tradução nossa):

O encanto de ver essa boa gente feliz não é envenenado pela inveja; interessamo-nos por ela verdadeiramente. Por quê? Porque nos sentimos capazes de descer a essa condição de paz e de inocência, de gozar a mesma felicidade; é uma solução que só dá ideias agradáveis, porquanto basta querer gozá-la para o poder.

Mas há nesse contexto outra questão, a qual foi evitada por Rousseau, mas que não lhe era desconhecida, e que deve ser analisada. Enquanto o luxo e a riqueza eram facilmente

**7-** (ROUSSEAU, 1973, p. 16-18).

**8-** (ROUSSEAU, 1973, p. 246).

encontrados no meio urbano, onde vivia apenas 15% da população, a realidade da zona rural francesa, com seus 85% da população, era de pobreza, condições precárias de higiene e problemas de saúde (GOUBERT, 2007), o que, em muitos casos, obrigava os camponeses a se endividarem com os *landlords*, desenvolvendo uma relação de subserviência (SÉE, 2004). Diante disso, em que sentido a *entourage* pelo campo promovida pelo preceptor poderia beneficiar a formação de seu discípulo? Ao testemunhar tais situações, Emílio seria estimulado a fazer comparações entre sua realidade e a realidade dos camponeses, as quais pudessem imprimir em sua alma tanto um senso de autorreconhecimento e autorrespeito, como também de comiseração para com o outro. O sentimento de piedade é natural e se estende ao mundo social de tal modo que as pessoas se apiedam facilmente pelos desafortunados. Por outro lado, a posição de poder ajudar as pessoas necessitadas, como menino abastado, impediria o desenvolvimento de um sentimento de inveja, caso lhe fossem mostradas primeiramente as pessoas ricas, sem dificuldades ou sem problemas.

Embora essa perspectiva possa sinalizar um narcisismo velado, uma vez que Emílio seria exposto primeiramente a situações nas quais ele estaria sempre diante de pessoas em sofrimento, está claro no *Emílio* que a educação negativa prepara bem o espírito da criança para que seu sentimento de existência não seja em detrimento dos outros, o que seria uma perversidade – ausente em seu coração. Nessa educação primeira, o preceptor teve o cuidado de induzir a criança a certos constrangimentos físicos, a incômodos e situações dolorosas a fim de que o sofrimento lhe seja também como vacina contra o orgulho, desenvolvendo, dessa forma, o que o filósofo canadense Charles Taylor (2011, p. 37) chama de “contato moral autêntico com nós mesmos”.

É provável que seja esta a melhor forma de ensinar-lhe as *máximas*, quando diz, por exemplo, na *primeira*: “Não é do coração humano pôr-se no lugar das pessoas que são mais felizes do que nós, mas tão-somente das que são mais dignas de pena” (ROUSSEAU, 1969, p. 506,<sup>9</sup> tradução nossa). Mas sempre na perspectiva de fazê-lo entender que sua situação poderia ser a deles. Sem dúvida que há aqui o risco do prazer narcísico, mas que pode ser evitado, como aparece explicado em sua *segunda máxima*, quando deixa claro: “Não acostumeis portanto vosso aluno a olhar de cima de sua glória as penas dos infelizes”; e completa: “Fazei com que compreenda que o destino desses infelizes pode ser o dele” (ROUSSEAU, 1969, p. 507,<sup>10</sup> tradução nossa). Desse modo, como afirma Warner (2015, p. 50), “Emílio encontra novas razões para amar e estimar a si mesmo e àqueles que necessitam de sua ajuda”. Tal relação não é, como a interpretou Nietzsche (2007), uma forma velada de ressentimento que acaba reforçando o sentimento de superioridade do que não sofre, mas um sentimento de igualdade, porque impinge o não sofredor a entender a situação daquele que sofre, a comiserar-se por ele, a ajudá-lo se for possível e, ainda, a ter na consciência que poderia estar no lugar dele. O sentimento de piedade, como algo natural, tem uma ação importante na psicologia da socialização, uma vez que limita o egoísmo do *amor-próprio*, desenvolvendo a potência do *homo empathicus* que existe

---

9- (ROUSSEAU, 1973, p. 246).

10- (ROUSSEAU, 1973, p. 247).

dentro de cada um (RIFKIN, 2009), tendo em vista que, na perspectiva rousseauiana, a conexão se dá mais facilmente pela via da empatia do que propriamente da simpatia.

Entretanto, para completar a formação de sua identidade moral, seu caráter, outras situações de relacionamento são fundamentais, situações práticas para ilustrar as relações mais complicadas e complexas, sobretudo à criança, as quais podem auxiliar numa boa transição entre as sensações puramente afetivas, próprias das crianças, para o exercício do julgamento, próprio da vida social. Por exemplo, sabendo de antemão que essa vida social é representativa, o preceptor não leva a criança para a intensidade da vida urbana a fim de se relacionar com a multidão, mas tão-somente mostra-lhe algumas máscaras, de forma gradativa, isto é, das menos às mais assustadoras para que se acostume e venha até a rir dessa artificialidade grotesca.

Na sequência, outras experiências podem ser importantes para ensinar a moralidade das ações humanas. É o caso do *episódio das favas*, que aparece no Livro II, como vacina não apenas contra a questão da propriedade ilegítima, mas também contra os males do *amor-próprio* inflamado, entre eles o orgulho, a vaidade e o desrespeito para com o outro. O que, teleologicamente, não deixa de ser uma preparação para a plena vida social. Pois, como diz Francisco (2015, p. 99), “A preocupação de Rousseau com a boa aprendizagem das relações homem-homem ou da moralidade das ações visaria permitir a Emílio uma história futura de relações com o semelhante diversa daquela observada no estado presente entre os homens”.

Nessa cena pedagógica, mestre e discípulo resolvem plantar favas em um terreno que, sem o saberem, já havia sido trabalhado por outra pessoa que semeara ali sementes de melão. Ao descobrirem que o hortelão dono da área havia destruído sua plantação de favas, os dois procuram se queixar junto a ele. O que se segue é um diálogo intenso entre duas partes prejudicadas – considerando que ambos tiveram seu labor arruinado –, que termina em um entendimento mútuo. Como dono, Roberto, o hortelão, poderia simplesmente tê-los expulsado, exigido indenização pelo prejuízo causado ou denunciado a invasão de sua propriedade junto às autoridades. Porém, não foi a formalidade do direito ou a questão econômica que surgiu para solucionar o impasse, mas o diálogo e o acerto entre as partes interessadas. Nesse arranjo, a criança e seu tutor ganharam um cantinho para cultivar suas favas, passando ao hortelão uma parte da produção.

Ainda no Livro II, outro episódio ilustra bem a disposição do preceptor em proporcionar situações práticas que facilitem a aprendizagem e que introduzam de forma branda as questões morais. Assim como o exemplo da situação com as favas, o *episódio dos doces* cria um ambiente de profunda relação com os outros e deixa impregnado no espírito da criança o gosto por essas experiências compartilhadas, principalmente quando se atinge a dupla finalidade dessas cenas: a aprendizagem curricular, por um lado, com conhecimentos de geografia, matemática etc.; e, por outro, a boa desnaturalização, isto é, uma inserção no mundo convencional, sem o afloramento das paixões exaltadas. Como uma segunda lição moral, o episódio se resume no seguinte: pensando sobre os modos de desenvolver o corpo de seu pupilo, Jean-Jacques coloca Emílio para realizar uma série de atividades físicas todos os dias pela manhã, como correr descalço, caminhar e saltar, acompanhando-o nessas atividades para incentivá-lo. Porém, um incentivo mais plausível

e mais compreensível para a criança são algumas barras de doces que são devoradas durante o trajeto, bem como no final dele. Para fomentar a interação de Emílio com as demais crianças, o preceptor propõe competições de corrida e promete dar o doce ao vencedor. Vários garotos entram na brincadeira como competidores e o vencedor recebe o doce, além dos elogios: “quem ganhava era elogiado, festejado; tudo se fazia com pompa” (ROUSSEAU, 1969, p. 394,<sup>11</sup> tradução nossa). Ao analisar o processo de empatia humana, Rifkin (2009, p. 95) afirma que “por meio do jogo incorporamos um pouco da realidade imaginada do outro e, com isso, tornamo-nos conectados”.

Pela escrita do episódio é possível inferir que a ação do preceptor tem uma interação gradativa que vai do relacionamento apenas entre os dois, isto é, dos passeios e exercícios praticados por Emílio e acompanhados por seu mestre, até a inclusão de algumas crianças nas competições mais simples. Em seguida o processo se amplia porque o tutor passa a incluir mais crianças e a estabelecer um prêmio, o doce, como incentivo. Além desse incentivo, há o elogio e a pompa (que não tem nada a ver com a pompa da corte ou das casas burguesas) para animar o evento que, aos poucos, vai-se ampliando interativamente até que se torne uma competição com vários participantes e uma audiência significativa. Nesse último grau, os gritos, as palmas e as aclamações servem como uma forma de incentivo e uma espécie de alegria popular, copiando um pouco a festividade camponesa.

Assim, tendo aguçado em Emílio o espírito de competição e busca pelo reconhecimento – os quais são manifestações típicas do *amor-próprio* –, o menino se esforça, “exercitando-se secretamente” (ROUSSEAU, 1969, p. 394,<sup>12</sup> tradução nossa), até ficar apto a competir e a ganhar de seus pares. O que acontece em seguida é bastante significativo: Emílio toma gosto pelas competições e consegue ganhar algumas delas. No início, como faziam todos os ganhadores, isolava-se com seu prêmio e comia sozinho o doce conquistado. Porém, eis que o sentimento de generosidade aflora, pois de que adiantaria comemorar o prêmio sozinho? Sem a interação com os demais, sem o reconhecimento público e sem a interação com essa comunidade festiva? Mais uma vez, a chave está nas relações humanas. Emílio passa a compartilhar seu prêmio com os vencidos, pois o clímax, neste caso, não é mais o doce, mas a alegria compartilhada e a própria convivência com os próximos.

Na sequência do relato podemos ver que o tutor muda as regras, pois coloca distâncias diferentes, deixa que Emílio escolha o melhor caminho e, com isso, manipula a situação para que ele venha a ganhar ou a perder. Ao analisar minuciosamente o texto, pode-se inferir facilmente que a intenção dessas medidas é pedagógica porque tem em vista ensinar-lhe outros conteúdos, para além da questão moral. Conteúdos tais como de geometria, de matemática e de outros conhecimentos para os quais às vezes a criança é tida como inapta. Como afirma Rousseau, “todos esses exemplos e mil outros provam, ao que me parece, que a inaptidão que supomos nas crianças quanto aos nossos exercícios é imaginária e que se não os vemos dar resultados em alguns, é porque nunca neles o exercitamos” (ROUSSEAU, 1969, p. 403,<sup>13</sup> tradução nossa).

**11-** (ROUSSEAU, 1973, p. 141-143).

**12-** (ROUSSEAU, 1973, p. 141-143).

**13-** (ROUSSEAU, 1973, p. 150).

No livro III, a cena é mais pública, isto é, numa feira, quando tutor e discípulo observam a performance de um mágico (*jouer de gobelets*) que faz suas trapaças para o encantamento dos transeuntes. O truque de atrair um marreco de cera flutuante com um pedaço de pão chama a atenção dos dois. Momentos depois, bem preparado pelo preceptor, o menino desafia o prestidigitador e consegue atrair o pequeno brinquedo para seu pão, o qual esconde uma agulha imantada. Mais uma vez, o aplauso e o reconhecimento são tentadores, mas o preceptor tem o cuidado de afastá-lo a fim de evitar o desenvolvimento do orgulho. Não suficiente, a melhor ação fica para o dia seguinte, quando Emílio convida uma multidão para ver seu espetáculo e, devidamente combinado com o prestidigitador, Jean-Jacques prepara uma lição contra a busca da glória e da extrema valorização sobre os demais, incluindo aqui uma possível humilhação pública do artista da feira. À vista de todos, o pequeno Emílio coloca seu pão, esperando que o brinquedo respondesse à atração de seu ímã, devidamente escondido, mas o que ocorre é o contrário: o marreco foge na direção oposta. A decepção é maior quando o mágico arranca o pão da mão de Emílio e retira a peça imantada, mostrando a todos. As vaias são suficientes para que o menino e seu tutor se retirem e se fechem em seu quarto. No dia seguinte, batendo à porta, o trapaceiro da feira vem queixar-se, tal como o hortelão do *episódio das favas*. Afinal, ele tinha sido humilhado primeiro e aquela era sua única maneira de ganhar a vida. Novamente segue um diálogo no qual, por fim, o mágico acaba revelando seu segredo e recebe de bom grado o pedido de desculpas. Lição aprendida, voltam à feira no dia seguinte e, com todo o respeito, apenas assistem às mágicas apresentadas pelo artista.

Pela riqueza dessa experiência, podemos chamá-la de *terceira lição moral*, pois aprofunda o sentimento de respeito aos outros, amplia a ideia de convivência e serve como vacina contra a vaidade. De quebra, conhecimentos de física são introduzidos de forma prática, sem necessidade de um laboratório de experimentos empíricos. Afinal, “nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento e nunca o homem sente bem o que convém ao homem senão nas situações em que se encontra” (ROUSSEAU, 1969, p. 445,<sup>14</sup> tradução nossa).

Diversas situações são proporcionadas pelo preceptor tanto para o desenvolvimento prático dos conhecimentos, quanto para a inserção gradativa do menino à vida social, à convivência e, obviamente, às melhores relações que possa ter com os outros, como quando é levado a almoçar em uma casa opulenta, cheia de convidados, a fim de refletir sobre tudo o que vê. Se a filosofia é ainda imprópria para essa idade, pelo menos é tempo de lançar as sementes e evitar que suas reflexões ou julgamentos se encaminhem para outra direção, como estava ocorrendo no episódio da feira. Nas palavras de Rousseau (1969, p. 467,<sup>15</sup> tradução nossa):

Assim se formam pouco a pouco no espírito de uma criança as ideias das relações sociais, mesmo antes de que ela possa ser realmente membro ativo da sociedade. Emílio percebe que, para ter instrumentos a seu uso, lhe é necessário ainda os ter ao uso dos outros, mediante os quais possa

---

**14-** (ROUSSEAU, 1973, p. 189).

**15-** (ROUSSEAU, 1973, p. 209).

obter em troca as coisas de que precisa e que estão em poder deles. Levo-o facilmente a sentir a necessidade dessas trocas e a pôr-se em condições de se aproveitar delas.

Ao aprofundar as questões morais, o relacionamento deve-se ampliar no sentido da produção, isto é, do trabalho. Por isso a necessidade, no *Emílio*, da aprendizagem de algum ofício, principalmente manual, que complete os ensinamentos recebidos. Por ser assunto complexo e digno de outra análise, iremos nos limitar a dizer que, ao se buscar a aprendizagem de um trabalho, mais lições de convivência e relações humanas aparecem de forma adequada: é preciso seguir ordem, instrução, regras criadas por outra pessoa que não o preceptor. E cada vez mais essas relações são ampliadas pedagogicamente para atender às necessidades que se manifestam conforme a idade e o transcurso da arte educativa empreendida pelo preceptor, mas de tal modo que as paixões inflamadas não se manifestem e a bondade natural possa, pelo menos, agir beneficentemente sobre o *amor-próprio*. Como diz Rousseau (1969, p. 493,<sup>16</sup> tradução nossa):

É verdade que não podendo viver sempre sós, dificilmente viverão sempre bons: essa dificuldade mesma aumentará necessariamente com suas relações; e é nisso, principalmente, que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os cuidados mais indispensáveis para prevenir, no coração humano, a depravação que nasce de suas novas necessidades.

Todas essas reflexões são ampliadas e aprofundadas a partir do Livro IV, no sentido de responder às questões relacionadas a essas novas necessidades, como a amizade, o amor, a vida religiosa e a vida matrimonial. Mas é no romance epistolar de Rousseau – *Júlia ou a Nova Heloisa* – que vamos encontrar a bipolaridade estrutural que fundamenta a existência humana e pavimenta as relações sociais como um todo. Bem mais complexa que a tensão entre a vida do campo e a da cidade, ou o que Starobinski (1991) chama, a respeito dessa obra, de uma relação dialética entre a transparência e o velamento (véu), o que se descortina nessa novela romântica é a tensão entre razão e sensibilidade.

Escrito em forma de cartas, o romance relata a paixão entre a jovem aristocrata Júlia d'Etange e seu preceptor, o jovem pequeno-burguês Saint-Preux. Entretanto, o possível enlace é interrompido pela inflexível severidade do Barão d'Etange, o qual não admite a união de sua filha com um plebeu. O encantamento do filósofo pelas qualidades encontradas em sua pupila, entre elas a bondade, a serenidade, a virtude e a sabedoria, sofre um solipsismo quando sua amada é prometida ao Sr. de Wolmar, um barão rico, maduro e racional. Por decisão do orgulho do pai, o casamento é realizado e ambos passam a viver no campo, numa espécie de comunidade rural, chamada de Clarens, na qual Júlia desempenha um papel importante em sua administração. Embora fiel ao esposo, Júlia não esquece o antigo amante e lhe escreve dizendo que ele sempre será lembrado e não sairá de seu coração. Declaração oportuna que vem salvá-lo de um estado de morbidez e melancolia no qual mergulhara em Paris e que faz evitar um colapso nervoso e um possível suicídio (FAÇANHA, 2017). Ciente desse antigo amor e considerando-o um

---

**16-** (ROUSSEAU, 1973, p. 234).

vício, o virtuoso e inteligente Sr. de Wolmar se voluntaria para curar essa paixão não pela via da ausência, do distanciamento, mas pela via da presença e das relações pessoais. Assim, a convite deste, o antigo namorado vem morar na mesma comunidade que sua amada. Mais do que isso, confiante no imperativo da razão, o Barão viaja e deixa os dois a sós por um longo período de tempo. Mesmo assim a sensata razão de uma mulher casada, com obrigações para quem nela confiara e para com a própria comunidade sob sua liderança, faz com que Júlia sofra o dano, a tentação e permaneça fiel. Entretanto, parece ao final não haver a conciliação entre razão e sensibilidade, pois o romance termina com o acidente e a morte de Júlia. E, no leito, ela confessa a Saint-Preux que nunca deixou de amá-lo e espera unir-se a ele após a morte.

Se a conciliação entre os paradoxos é impossível, toda a obra de Rousseau é um esforço sobre-humano de reflexão sobre as possibilidades, ou talvez sobre a tentativa. Assim como no *Emílio* todo o esforço é voltado para a formação do homem – porém de um tipo de homem que possa viver por si só ou, se quiser ou for chamado, viver para os outros, com os outros e em pleno exercício da cidadania –, em *Júlia*, o esforço civilizador empregado entre o casamento e a morte da protagonista é chamado por ela mesma de virtuoso, porque evitou que se extraviassem e caíssem na infelicidade: “Fiz o que tive de fazer, fica-me a virtude sem mácula e ficou-me o amor sem remorsos” (ROUSSEAU, 1964a, p. 740,<sup>17</sup> tradução nossa).

E nessa expansão entre o eu e os outros, o que se destaca nas relações humanas é a *amizade*. Parece estranho falar desse tema num autor que foi incapaz de manter o forte vínculo que possuía com diversos amigos, como dissemos no início. Como questiona Labarthe (2014), ao se definir como o “mais sociável dos homens” e lamentar, nas *Rêveries du promeneur solitaire*, que acabou só, sem amigos, porque foram eles que quebraram os laços (ROUSSEAU, 1959, p. 995), seria ele um ingrato? Sem pretender responder a essa questão, passamos a analisar a amizade como uma categoria moral. Se consideramos que foi a amizade que venceu em *Júlia* e no *Emílio*, e não o amor, todo o relacionamento humano – seja no nível individual ou no nível social – depende muito mais de uma sólida amizade (*philia*) para se manter, do que de um amor-paixão (*eros*) ou, no caso civil, do incondicionado e idealizado amor à pátria (*ágape*), no sentido espartano. Como uma ampliação, ou desenvolvimento ordenado, da *pitié*, a *amitié* deve levar em consideração o bem do outro em sua alteridade e liberdade.

Entretanto, como em todas as demais categorias rousseaunianas, a amizade não goza de estatuto perenal, mas pode ser corrompida e acabar, pois, como *philia*, possui uma dimensão política e necessita ser bem alimentada. Trata-se de um sentimento que só se desenvolve com os outros, e só se mantém por uma constante relação embasada no princípio da igualdade, do respeito à lei e à cidadania – o que permite compreender a articulação que existe entre a psicologia, a moral, a política e a educação em Rousseau, sem a qual nenhum contrato social é possível, nem, tampouco, uma mínima convivência em qualquer sociedade.

---

**17-** (ROUSSEAU, 2006, p. 634).

Porém, sem conhecer a realidade brasileira, Bloom (1993) não vê a *amizade* como um instrumento viável para o desenvolvimento moral porque, como um sentimento derivado da *pitié*, contempla o sofrimento do outro e, mesmo se compadecendo, permanece num estado de passividade. E, considerando a possibilidade da deterioração social da *philia*, a situação pode piorar e cair na perspectiva de um usufruto pessoal da amizade, quando relacionada com a vida pública, que, por exemplo, se desenvolveu em nosso país, a qual é vista como canal de facilitação de privilégios e flexibilização dos valores morais (DAMATTA, 1997). É o risco que se corre.

Porém, nenhuma dessas é, realmente, a perspectiva de Rousseau, pois o que se desenvolve em suas obras está mais próximo da ideia clássica, que remonta a Aristóteles, Cícero e Montaigne, da amizade como excelência moral que inspira ação, e não passividade ou privilégios. Embora haja, para o estagirita, a amizade por interesse (que seria a do caso brasileiro), e a amizade pelo prazer, a mais perfeita é aquela “que existe entre os homens que são bons e semelhantes na virtude, pois tais pessoas desejam o bem um ao outro de modo idêntico, e são bons em si mesmo” (ARISTÓTELES, 2012, p. 167). Para Rousseau, esta seria a apropriada para a sociedade do *Contrato social*, mas não numa sociedade corrompida, onde a amizade pode vir a servir mais como consolo e remediação de um mal já causado. E é nisto que Rousseau se diferencia da perspectiva virtuosa concebida por Aristóteles. Ou seja, diante de um quadro social cuja realidade seja a do império do *amor-próprio* e da clara manifestação das desigualdades e das paixões inflamadas, pouco poderia ser feito com uma relação amistosa, a não ser entender-se como uma extensão da *pitié* e uma forma de consolar o sofrimento dos outros.

Um tanto quanto passiva, essa perspectiva da amizade se manifesta incapaz de desenvolver alguma virtude cívica ou auxiliar na formação da cidadania. Pelo contrário, é mais fácil desenvolver os vícios sociais, tais como o interesse pessoal e a busca de benefício próprio. Pois, como bem tentou Trasímaco demonstrar ao cético Sócrates n’*A República*, numa sociedade desigual, sempre vai prevalecer o interesse do mais forte e isso será tomado como justiça. Mesmo tendo elogiado a obra platônica como exemplo de educação pública, Rousseau desenvolve no *Emílio* uma formação diferente. Não é a formação do homem civil, do cidadão no estrito senso do termo, bem à moda de Platão ou dos exemplos da cidadania espartana dados pelo próprio Rousseau no início de sua obra, cuja situação implicaria uma participação ativa. Trata-se de uma educação individual, isto é, da formação do homem, preparando-o para essa realidade corrompida, cuja preparação funcionaria como vacina contra os males sociais e toda espécie de deterioração moral.

Concluindo, seja nessa perspectiva ou ainda na perspectiva de uma sociedade contratual, a manutenção de uma estabilidade política vai recair sobre uma convivência harmônica e um bom relacionamento entre as partes constituintes. Não é que a teoria política de Rousseau se resuma à amizade, mas à capacidade do homem, mesmo livre, de saber viver em unidade com o outro, isto é, saber viver harmoniosamente com seus semelhantes. Em qualquer estrutura social o indivíduo tem diversas responsabilidades às quais deve adequar seus próprios interesses. Daí o motivo de uma educação repleta de conectividade humana e de situações nas quais esse potencial possa ser desenvolvido, assegurando uma formação moral que prepare o indivíduo a um convívio virtuoso. E isso

só será possível se tiver passado, como Emílio passou, por situações em que a compreensão desse aspecto tenha sido interiorizada o suficiente para tornar-se uma norma. Ou seja, a questão é pedagógica, e só por meio do relacionamento humano, devidamente orientado, o indivíduo poderá desenvolver a consciência do problema social e da forma como melhor enfrentá-lo. E isso nos leva de volta à compreensão da amizade como chave para a solução do problema. Uma chave tão importante, mas que, paradoxalmente, foi negligenciada pelo genebrino no trato com seus amigos – o que nos leva a pensar que nunca vamos nos livrar dos paradoxos de Rousseau.

## Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior et al. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BLOOM, Allan. **Love and friendship**. New York: Simon and Schuster, 1993.
- CITTON, Yves. Retour sur la misérable querelle Rousseau-Diderot: position, conséquence, spectacle et sphère publique. **Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie** [En ligne], n. 36, 2004, mis en ligne le 14 sep. 2009.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FAÇANHA, Luciano da Silva. Natureza: o recurso da memória na Nova Heloísa de Rousseau. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 82-94, jan./abr. 2017.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A cena pedagógica no cultivo do jardim no Emílio de Rousseau. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. esp. set./dez. 2015.
- FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e enfrentamento do bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 55-60, 2012.
- FREITAS, Jacira de. **Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- GOUBERT, Jean-Pierre. Família e saúde na França do século XVIII ao século XXI. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 147-153, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000300015&lng=pt&nrm=i](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300015&lng=pt&nrm=i)>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- JIMACK, Peter. **La g nese et la r dation de l'Emile de J.-J. Rousseau**. Gen ve: Institut et Mus e Voltaire, 1960.
- LABARTHE, Mich le Crogiez. Rousseau et Malesherbes: une amiti    l'antique. In: **Annales de la Soci t  Jean-Jacques Rousseau**. Tome Cinquante-deuxi me. Gen ve: Droz, 2014.

NASCIMENTO, Milton Meira do. O contrato social: entre a escala e o programa. **Discurso**, São Paulo, n. 17, p. 119-129, 1988.

NEUHOUSER, Frederick. **Rousseau's theodicy of self-love: evil, rationality, and the drive for recognition**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Tradução de Antonio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo: Escala, 2007.

PAIVA, Wilson Alves de. **Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2010.

PAIVA, Wilson Alves de. **O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno**. Trindade: Ceodo, 2007.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores).

PRADO Jr., Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. Organização e apresentação Franklin de Matos. Tradução de Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RIFKIN, Jeremy. **The empathic civilization: the race to global consciousness in a world in crisis**. New York: Penguin Books, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado; Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores; v. 2).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difel, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile or On Education**. Introduction, Translation and Notes by Allan Bloom. USA: Basic Books, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Tomo I. Paris: Gallimard: Bibliothèque de la Pléiade, 1959.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Tomo II. Paris: Gallimard: Bibliothèque de la Pléiade, 1964a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Tomo III. Paris: Gallimard: Bibliothèque de la Pléiade, 1964b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Tomo IV. Paris: Gallimard: Bibliothèque de la Pléiade, 1969.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Tomo V. Paris: Gallimard: Bibliothèque de la Pléiade, 1995.

SÉE, Henri. **Economic and social conditions in France during the eighteenth century**. Translated by Edwin H. Zeydel. Kitchener. Ontário: Batoche Books, 2004.

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, 1991.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. Tradução de Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

VARGAS, Yves. **Introduction à l'Emile de Rousseau**. Paris: PUF, 1995.

WARNER, John M. **Rousseau and the problem of human relations**. University Park: The Pennsylvania State University Press, 2015.

*Recebido em: 12.02.2018*

*Aprovado em: 24.04.2018*

**Wilson Alves de Paiva** é doutor em filosofia da educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado na University of Calgary (Canadá). É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e membro da Rousseau Association, da Associação Brasileira de Estudos do Século XVIII (ABES18), entre outras.