



Recebido: 03/12/2024 | Revisado: 17/01/2025 | Aceito: 30/01/2025 | Publicado: 05/04/2025

This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1162

Da formação do homem e do cidadão no “Emílio” de Rousseau

On the formation of man and citizen in Rousseau’s “Emile”

LIMA, Rafael Lucas de. Doutor em Filosofia

Universidade de Pernambuco (UPE) - campus Petrolina. Avenida Cardoso de Sá, s/n - Petrolina - PE - Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 3866.6470 / E-mail: rafael.lima@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8093-3569>

RESUMO

O livro *Emílio, Ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, instituiu um paradigma revolucionário e contrário àquele que vigorava então nos campos da filosofia e da pedagogia. A educação tradicional objetiva formar, quase exclusivamente, o cidadão, isto é, um ser humano destinado à vida em sociedade e àquilo que essa espera dele. Com isso, relega-se ao segundo plano a formação do ser humano como animal, como ser que pensa, age e vive conforme parâmetros naturais que consideram somente a utilidade, o bem-estar, a satisfação das necessidades fundamentais à manutenção da vida e o amor de si. Para Rousseau, a educação do ser humano como animal, na qual se evidencia a *educação da natureza*, deve anteceder aquela que visa formar o cidadão e que ele chamou de *educação dos homens*. Nessas duas perspectivas de formação humana Rousseau enxergou uma contradição que é a raiz de grande parte dos sofrimentos que advêm, para nós, da vida em sociedade; tal contradição reside no fato de que é impossível formar, ao mesmo tempo e num mesmo indivíduo, um homem e um cidadão, um ser humano capaz de viver bem consigo mesmo e com outrem, numa cidade. Nosso objetivo, neste artigo, é elucidar os aspectos concernentes à formação do homem e do cidadão à luz do “Emílio” de Rousseau. Faremos isso através de uma análise qualitativa da teoria pedagógica que Rousseau apresenta nesse livro, e concluiremos explicitando a necessidade de que a educação deve formar adequadamente o homem e o cidadão.

Palavras-chave: Educação, Filosofia da educação, Émile.

ABSTRACT

The book *Emile, Or On Education*, by Jean-Jacques Rousseau, established a revolutionary paradigm that was contrary to that which prevailed at the time in the fields of philosophy and pedagogy. Traditional education aims almost exclusively to educate citizens, that is, human beings destined to live in society and to fulfill what society expects of them. As a result, the education of human beings as animals, as beings who think, act and live according to natural parameters that consider only utility, well-being, the satisfaction of the basic needs for the maintenance of life and self-love, is relegated to the background. For Rousseau, the education of human beings as animals, in which the *education of nature* is evident, must precede that which aims to educate citizens and which he called the *education of men*. In these two perspectives of human education, Rousseau saw a contradiction that is the root of much of the suffering that comes from living in society; This contradiction lies in the fact that it is impossible to form, at the same time and in the same individual, a man and a citizen, a human being capable of living well with himself and with others, in a city. Our objective, in this article, is to elucidate the aspects concerning the formation of man and citizen in the light of Rousseau’s “Emile”. We will do this through a qualitative analysis of the pedagogical theory that Rousseau presents in that book, and we will conclude by explaining the need for education to adequately form man and citizen.

Keywords: Education, Philosophy of education, Émile.



Introdução

O livro *Émile, Ou De l'Éducation (Emílio, Ou Da Educação)*, do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), publicado em 1762, consiste em uma contribuição desse pensador para a realização bem-sucedida daquela que ele considerava, com razão, “a primeira de todas as utilidades, que é a de formar homens [...]” (Rousseau, 2014, p. 4). Meu objetivo principal, neste artigo, é tentar elucidar em que consiste, dentro dos limites do sistema filosófico de Rousseau, a boa educação, ou formação, do “homem” e do “cidadão”.

Em plena Europa do “século filósofo” (*ibidem*, p. 559), o século XVIII, que também foi denominado de *século do Iluminismo*, num contexto histórico em que o cultivo da razão e das faculdades intelectuais era enxergado, por muitos pensadores, como a mola propulsora fundamental do progresso e do aperfeiçoamento da humanidade - concepção desenvolvida e sustentada, notadamente, por filósofos como Immanuel Kant (cf. *Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?*, 2008), Johann Fichte (v. *O destino do erudito*, 2014), Friedrich von Humboldt (cf. *Os limites da ação do Estado*, 2004) e o Marquês de Condorcet (v. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, 2013) -, o livro *Emílio*, de Rousseau, trouxe e instituiu um paradigma radicalmente novo, profundamente revolucionário e mesmo, em grande medida, crítico e contrário àquele que vigorava então nos âmbitos do pensamento filosófico e pedagógico.

Por um lado, no que tange, em particular, ao pensamento filosófico acerca da educação (a filosofia da educação), *Emílio* propôs um deslocamento fundamental na ênfase educacional, a qual deveria ser transferida *do cultivo da racionalidade*, da “razão intelectual” (Rousseau, 2014, p. 148), *para o cultivo do sentimento*, da “razão sensitiva” (*loco citado*) do educando. Com tal proposta pedagógica, Rousseau enfatizou aquela parte do nosso ser, do ser do educando, que tanto a educação tradicional (a do século XVIII como a de hoje ainda) como a tradição filosófica preteriram, deixaram em segundo plano, na medida em que se voltaram, ambas, quase exclusivamente apenas para o desenvolvimento da razão intelectual. No entanto, é certo que essa modalidade, por assim dizer, da nossa racionalidade não é aquela cuja atividade manifesta-se primeiro em nossa existência. Muito pelo contrário, o que todos nós podemos constatar claramente é que, enquanto um ser humano está ainda na fase da infância, a *razão intelectual* simplesmente não se manifesta, ou não o faz em toda a sua plenitude; em virtude dessa constatação é que Rousseau pôde afirmar, com uma daquelas frases de efeito que lhe são peculiares, que “a infância é o sono da razão” (Rousseau, 2014, p. 119). Não obstante o estado de sonolência em que se encontra a razão intelectual durante a infância do ser humano, a *razão sensitiva*, cuja atividade constatamos claramente nos bebês e nas crianças, está em vigília; com efeito, essa modalidade da nossa racionalidade é aquela que primeiro se manifesta na existência de um ser humano e que jamais o abandona, a não ser com a morte (de fato, estar vivo equivale a ser constantemente afetado por diferentes estímulos sensíveis). Acerca dessas duas modalidades da *razão* humana, a *intelectual* e a *sensitiva*, leiamos as seguintes palavras de Rousseau, no Livro II do *Emílio*:

Consistindo, portanto, os primeiros movimentos naturais do homem em medir-se com tudo o que o rodeia, e em experimentar em cada objeto que percebe todas as qualidades sensíveis que podem ligar-se a ele, seu primeiro estudo é uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação, de que é desviado através de estudos especulativos antes que



tenha reconhecido seu lugar aqui na terra. Enquanto seus membros delicados e flexíveis podem ajustar-se aos corpos sobre os quais devem agir, enquanto seus sentidos ainda puros não têm ilusão, é tempo de exercitar uns e outros nas funções que lhes são próprias; é tempo de aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco. Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, *a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual*: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada. (Rousseau, 2014, p. 148, grifo meu).

No final do Livro II, encontramos outra referência de Rousseau a essas duas *modalidades da razão*, a saber, a *sensitiva*, que então ele chamou também de *pueril*, e a *intelectual*, que ele também chamou de *humana*. No trecho citado a seguir, Rousseau referiu ainda a um *sexto sentido* humano, o qual corresponde, *grosso modo*, ao uso que fazemos de todos os nossos cinco sentidos físicos mediado pelo pensamento acerca das informações que eles fornecem; diz, pois, Rousseau:

Resta-me falar nos livros seguintes (isto é, nos livros III, IV e V) da cultura de uma espécie de *sexto sentido*, chamado *senso comum*, menos por ser comum a todos os homens do que por resultar do *uso bem regrado dos outros sentidos*, e por nos instruir a respeito da natureza das coisas com o auxílio de todas as suas aparências. *Esse sexto sentido*, por conseguinte, *não tem órgão particular; reside apenas no cérebro, e suas sensações, puramente internas, chamam-se percepções ou ideias*. *A extensão de nossos conhecimentos mede-se pelo número dessas ideias, e é sua nitidez, sua clareza que faz a justeza do espírito; é a arte de compará-las entre si que chamamos razão humana*. [...] o que eu chamava de *razão sensitiva ou pueril* consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e o que chamo de *razão intelectual ou humana* consiste em formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples. Supondo, pois, que meu método seja o da natureza e que não me tenha enganado em sua aplicação, levamos nosso aluno pelo país das sensações até as fronteiras da razão pueril (o que se deu nos livros I e II); o primeiro passo que daremos adiante deve ser um passo de homem. (Rousseau, 2014, p. 201-202, parênteses e grifos meus).

Por outro lado, além da seara filosófica, adentrando no campo da educação e, em particular, no da pedagogia enquanto ciência da educação, evidenciamos com maior clareza o caráter fundamentalmente crítico e revolucionário da proposta pedagógica de Rousseau contida no *Emílio*. Esse tratado educacional, com efeito, veiculou ideias tão ousadas e sugeriu práticas tão inovadoras na seara educacional que engendrou - como afirmou o historiador italiano da educação, Franco Cambi, com o qual concordo - uma verdadeira “revolução copernicana em pedagogia” e rendeu a Rousseau o epíteto de “pai da pedagogia contemporânea”. Segundo Cambi, Rousseau:

No interior de um século, como o XVIII, que assistiu a um crescimento e a uma ampla renovação da filosofia da educação, dos modelos educativos e das organizações escolares, [...] coloca-se o ‘pai’ da pedagogia contemporânea, a figura que a influenciou de modo decisivo e radical, o autor que executou a virada mais explícita da sua história moderna: Jean-Jacques Rousseau. O filósofo de língua francesa, de fato, *operou uma ‘revolução copernicana’ em pedagogia*, colocando no centro da sua teorização a criança [pedocentrismo]; *opôs-se a todas as ideias correntes*



(da tradição e do seu século) em matéria educativa: desde o uso das fraldas até o ‘raciocinar’ com as crianças [sugestão feita por Locke, 2019] e o primado da instrução e da formação moral [que evidencia a ênfase educacional no cultivo da razão intelectual, para o que apontei acima]; elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais; teorizou uma série de modelos educativos (dois sobretudo: um destinado ao homem e outro ao cidadão) colocados, ao mesmo tempo, como alternativos e complementares e como vias possíveis para operar a renaturalização do homem, isto é, a restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu nas sociedades ‘opulentas’, ricas e dominadas por falsas necessidades. Todavia, a renovação da pedagogia em Rousseau realiza-se em estreita simbiose com todo o seu pensamento de moralista e de político, de filósofo da história e de reformador antropológico [...]. [...] Política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade [...]. (Cambi, 1999, p. 343, aspas e parênteses do autor, grifos e colchetes meus).

No nosso país, a filósofa Maria Aranha também afirmou que Rousseau provocou uma *revolução copernicana na pedagogia*:

[...] Rousseau provocou uma *revolução copernicana* na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Mais que isso, ressaltou a especificidade da criança, que não devia ser encarada como um ‘adulto em miniatura’. Até então, os fins da educação encontravam-se na formação do indivíduo para Deus ou para a vida em sociedade, mas Rousseau quer que o ser humano integral seja educado para si mesmo. (Aranha, 2006, p. 208-209, aspas e grifo da autora).

Penso que o epíteto de “pai da pedagogia contemporânea” e a qualificação de “revolução copernicana” fazem verdadeira justiça ao legado filosófico-pedagógico do pensador genebrino, na medida em que esse não somente teceu inúmeras críticas ao paradigma educacional hegemônico vigente à sua época, o já referido século do Iluminismo, como também empenhou-se no sentido de romper definitivamente com esse modelo; e, mediante tais posturas, Rousseau foi capaz de lançar as bases sobre as quais tanto os que lhe foram contemporâneos quanto os pósteros puderam pensar e praticar novas maneiras de educar.

Mas qual foi, então, o mencionado paradigma educacional e pedagógico criticado, contestado e cuja superação foi proposta por Rousseau no *Emílio*?

Referencial teórico

O paradigma educacional hegemônico no século XVIII (o qual ainda subsiste, é bem verdade, embora enfraquecido, graças, sem dúvidas, às críticas e propostas de Rousseau) era aquele que se convencionou chamar de *educação tradicional* (ou educação “bancária”, como diz Freire, 2023a, 2023b), o qual foi levado a cabo sobretudo, mas não somente, pela Igreja Católica, e, no interior dessa, pelos jesuítas, em particular. Para ilustrar algumas das características desse modelo educacional, podemos afirmar *i)* que o mesmo era (é) marcado por um viés



profundamente magistrocêntrico, isto é, o professor (o mestre, *magistro*, em latim) era (é) considerado o centro dos processos educacionais e pedagógicos escolares, não a criança, o educando; *ii*) que tal modelo era (é) profundamente moralista, baseado na compreensão (ou da má compreensão, como sugere Nietzsche, 1998) religiosa, notadamente cristã, segundo a qual o ser humano é pecador e, por causa disso, necessita de ser orientado para redimir-se de seus erros, para reaproximar-se de Deus e, ao fim e ao cabo, alcançar a salvação da sua alma; enfim, *iii*) que esse modelo educacional objetivava (objetiva ainda) formar, para utilizar as palavras de Rousseau, não o *homem* mas o *cidadão*, isto é, formar um ser humano que seja destinado, prioritariamente, não a si mesmo e às suas próprias necessidades, mas à vida em sociedade e àquilo que, no seio dessa, se esperava (se espera ainda) dele - espera-se que os cidadãos sejam formados para o desempenho de papéis sociais específicos, para o cumprimento de deveres (legais, morais, religiosos etc.), para a obediência às autoridades temporais e espirituais, para a negação de si e de seus interesses pessoais em prol dos interesses da sua comunidade, do seu país, numa palavra, do todo social do qual eles devem considerarem-se apenas como meras partes.

Apesar dessa formação do educando, considerado *como cidadão*, para a ordem civil, formação que nos remete para o *mundo laico*, gostaria de observar, e ainda a propósito da educação tradicional, que, *entre os pensadores e educadores cristãos* - a exemplo de Agostinho (v. *De Magistro*, 2017; *A instrução dos catecúmenos*, 2020), de Hugo de São Vítor (cf. *Didascalicon*, 2018; *A instrução dos principiantes*, 2021), de Tomás de Aquino (cf. *De Magistro*, 2017) ou de Comênio (v. *Didáctica Magna*, 2015) -, o principal objetivo da educação, tanto da escolar como da não-escolar, era e continua a ser, em última e fundamental instância, o de *catequizar o educando* e de, assim, formar cidadãos não para o Estado, não para *este mundo* nem, portanto, para a cidade terrena, mas (para aludir a outra obra do bispo de Hipona) para a *cidade de Deus*. Ocorre que, enquanto se cuida de formar *apenas o cidadão*, quer seja para este mundo, quer seja para um *post-mortem*, relega-se, pensava Rousseau, ao segundo plano a formação do *homem natural*, do ser humano considerado *como animal*, como ser sensível e racional que deve agir e viver de acordo com parâmetros naturais pautados unicamente pela utilidade, pelo bem-estar, pelo amor de si e pela satisfação das necessidades fundamentais à conservação da vida *do próprio indivíduo*. Na perspectiva da filosofia de Rousseau, é necessário distinguir o *homem natural* (o animal) do *homem civil* (o cidadão). O primeiro caracteriza-se de modo bastante diferente do segundo, pois aquele volta-se (ou *está naturalmente voltado*) para si mesmo e interioriza-se, por assim dizer, ao passo que esse último volta-se (ou *é voltado*, pela vida em sociedade) para fora de si mesmo e exterioriza-se em função das inúmeras demandas da ordem civil. Destarte, como podemos perceber facilmente, gera-se em nós uma *contradição entre natureza e sociedade*, a qual eu chamo de *contradição ontológica fundamental do ser humano*. Acerca dessa contradição entre o *homem natural* (o animal) e o *homem civil* (o cidadão), a qual a educação deve ter por objetivo remediar, harmonizando, em nós, natureza e sociedade, leiamos as palavras de Rousseau neste trecho do *Emílio*:

O homem natural (o animal) é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil (o cidadão) é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma



relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte *que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo*. [...] Aquele que, na *ordem civil*, quer conservar o primado dos sentimentos da *natureza* não sabe o que quer. Sempre *em contradição consigo mesmo*, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem *homem*, nem *cidadão*; não será bom nem *para si mesmo*, nem *para os outros*. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada. (Rousseau, 2014, p. 11-12, grifos e parênteses meus).

No Livro I do *Emílio*, Rousseau estabelece uma distinção entre três tipos de educação, os quais devem ser articulados entre si, de modos diferentes, em cada etapa educacional do ser humano, para que esse possa ser bem-educado e ter em si harmonizado o *homem natural* (o animal) e o *homem civil* (o cidadão). É o desenvolvimento de uma boa educação, que articula adequadamente essas três educações, que Rousseau apresenta ao leitor ao longo dos cinco Livros que compõem o *Emílio*. A formação do *homem natural* evidencia-se, sobretudo, no mais importante dos tipos de educação concebidos por Rousseau, ao qual ele chamou de *educação da natureza*. Essa educação deve necessariamente anteceder uma outra, que, por sua vez, deve ser mais orientada para formar o *homem civil* e à qual ele chamou de *educação dos homens*. Há ainda, por fim, um terceiro tipo de educação, a *educação das coisas*, o qual serve como instrumento para completar a formação, ao mesmo tempo, do homem e do cidadão, por intermédio dos afetos que as coisas exercem sobre nós. Assim, e conforme o pensamento de Rousseau, temos as seguintes definições: “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 a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a *educação das coisas*.” (Rousseau, 2014, p. 9, grifos meus).

Essas diferentes educações (*da natureza, dos homens e das coisas*, que eu investiguei mais a fundo noutro artigo, cf. Lima, 2019) podem contribuir para agravar, pelo modo como são comumente articuladas uma com a outra nos processos e práticas que constituem a educação tradicional, aquela nossa contradição ontológica à qual referimos anteriormente; elas podem inflamar em nós um conflito interno que, para o Genebrino, constitui a raiz de grande parte dos sofrimentos que nos advêm da vida em sociedade, e os quais uma nova educação, nos moldes por ele propostos, deve poder remediar, na medida em que realizar uma harmonização, nos educandos, entre as demandas da natureza e as da sociedade. Tais sofrimentos e tal harmonização são ilustrados por Rousseau no *Emílio* por meio da contraposição entre a educação tradicional dos educandos e a educação inovadora do personagem Emílio, o qual é educado de modo contrário ao que propõe a educação tradicional. A propósito, é interessante observar que um dos significados do nome *Emílio* é *rival*. Penso, pois, que não foi por acaso que Rousseau nomeou sua principal obra, e o personagem que dá título à mesma, de *Emílio*, uma vez que nela ele apresenta um modelo educacional que *rivaliza* e que se opõe abertamente ao modelo da educação tradicional. Apesar dessa oposição, Rousseau critica a educação ordinária, ao longo de toda a obra, através de uma *fala agradável*, e esse é outro significado do nome *Emílio*: *aquele que fala de modo agradável*.

Constatamos aquela contradição ontológica no fato de que é impossível formar, ao mesmo tempo e num mesmo indivíduo, um *homem natural* e um *homem civil*; ou, dito de outro modo - é impossível formar adequadamente um ser humano para que seja capaz de viver bem consigo mesmo e com outrem numa cidade. Para



Rousseau, a causa dessa impossibilidade reside no fato de que, na *natureza*, o *homem natural* ocupa-se e preocupa-se exclusivamente consigo mesmo e com suas próprias e reais necessidades, ao passo que, na *sociedade*, o *homem civil* preocupa-se e ocupa-se com uma miríade de coisas que, muitas vezes, chocam-se frontalmente com aquilo que ele julga dizer respeito ao seu próprio bem-estar.

Para ilustrar a situação em que se encontra o *homem civil*, consideremos, por exemplo, que o mesmo não deve agir, em toda e qualquer situação, em todo e qualquer lugar, e por qualquer motivo, de modo que dê vazão a tudo o que lhe vem à mente; ele deve, antes, medir com prudência suas ações, assim como os efeitos das mesmas, e, se for o caso, deve ser capaz de conter dentro de si os impulsos que lhe sugerem agir de um modo considerado nocivo ao bem-comum; pois, muito embora o homem civil tenha a capacidade de agir tal como sugerido por seus próprios impulsos, ele é incapaz, via de regra, de esquivar-se completamente do alcance dos castigos previstos nas leis civis, que traçam os limites dentro dos quais ele, e todos os demais cidadãos, deve conter suas ações. O fato do homem civil conseguir refrear-se e impedir-se de agir deste ou daquele modo - por exemplo, ao conter um impulso violento que solicita que ele tire a vida de outrem, considerado uma ameaça à sua própria existência - não significa que os impulsos, muitos dos quais suscitados pelo homem natural (que pensa em sua própria conservação), deixaram ou deixarão de existir; significa, tão-somente, que neste ou naquele momento o homem civil prevaleceu sobre o homem natural. Ciente, pois, da existência de situações como essa, que exemplificam o conflito interno inescapável, que existe em cada um de nós, entre as ordens natural e civil, Rousseau formulou e apresentou, no *Emílio*, uma proposta pedagógica que, para ele, seria capaz não de extirpar completamente mas de atenuar, em alguma medida, o referido conflito, por meio de uma espécie de harmonização, em nós, entre as demandas da ordem natural e as da ordem social, de modo que seria possível, ao fim e ao cabo, tornar o ser humano bom para si mesmo e bom para a sociedade. Por isso mesmo, o intuito de Rousseau no *Emílio* é, conforme afirmou Cambi (1999, p. 343), demonstrar “[...] a possibilidade de construir um homem novo, natural e equilibrado, do qual Emílio é o modelo.”

Ora, se assumirmos essas duas finalidades - sermos bons para nós mesmos e sermos bons para os outros - como desejáveis (o que, penso, elas certamente são) e, portanto, como objetivos a serem fomentados e produzidos pela educação, depararemos com uma questão prática importante, com a qual teremos necessariamente de lidar, a saber - *Como devemos educar o ser humano para torná-lo, ao mesmo tempo, um bom homem natural e um bom homem civil? Ou, colocando a questão de outro modo - Que tipo de educação devemos desenvolver para cultivar, simultaneamente, um indivíduo bom para si mesmo e bom para a sociedade?* Na sequência deste artigo, abordarei essa indagação dirigindo minha análise para dois conceitos fundamentais do sistema filosófico de Rousseau, os quais se encontram diretamente ligados ao tema mais amplo, e bastante polêmico, da educação das paixões ou sentimentos humanos: os conceitos de *amor de si* e de *amor-próprio*.

Material e métodos

Este artigo é resultado de uma *pesquisa pura* ou *básica*, por meio da qual meu propósito foi o de contribuir para elucidar e alargar nossa compreensão acerca do tópico, fundamental no contexto da filosofia de Rousseau, da formação do homem e do cidadão. Este artigo é também fruto de uma *pesquisa qualitativa*, uma vez que,



com ele, proponho minha própria interpretação da questão educacional que Rousseau formulou no *Emílio*, interpretação que é amparada, também, na leitura e estudo de outras obras do filósofo genebrino e de livros e artigos de estudiosos do pensamento dele.

Quanto ao método desta pesquisa, o primeiro passo foi a leitura, estudo e fichamento integral do livro *Emílio*, meu referencial teórico primário e principal obra de Rousseau, como o mesmo afirma em suas *Confissões*. O segundo passo consistiu na identificação dos tipos de educação que Rousseau conceitua no *Emílio* - a saber: educação da natureza, educação dos homens e educação das coisas - e, terceiro, em relacionar esses tipos de educação aos conceitos de “homem” e de “cidadão”, os quais são muito utilizados não somente no *Emílio* como nas demais obras de Rousseau. O quarto passo consistiu em expandir minha compreensão acerca dos conceitos de educação, de homem e de cidadão, trabalhados por Rousseau, relacionando-os ao pensamento educacional de outros filósofos, sempre que isso fosse pertinente à elucidação do meu tópico. O quinto passo foi a apresentação de uma comunicação, versando sobre o tópico da formação do homem e do cidadão, no XVIII Encontro Nacional da ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), especificamente no Grupo de Trabalho *Rousseau e o Iluminismo*, ocasião em que tive oportunidade de dialogar sobre o referido tema com vários especialistas na filosofia de Rousseau. Por fim, o sexto passo consistiu da escrita deste artigo, por meio do qual dou publicidade à pesquisa que o engendrou.

Resultados e discussão

Para Rousseau, o *amor de si* é um sentimento natural e inato, que nos impele à nossa própria conservação, bem-estar e felicidade, sendo, por isso mesmo, *útil e bom*. Por outro lado, o sentimento do *amor-próprio* não é, pensava Rousseau, nem natural nem inato, e tende a produzir o mal-estar, a infelicidade e a destruição do indivíduo que o sente e mesmo de outrem, sendo esse sentimento, por isso, considerado *inútil e mau*. É puramente natural a base dessa axiologia que nos permite afirmar que o *amor de si* impele-nos ao nosso próprio bem, assim como ao de outrem, e que o *amor-próprio* conduz-nos ao contrário disso, ao nosso mal e ao dos outros. Mediante semelhante modo de valorar, penso que Rousseau pode ser considerado, em alguma medida, um filósofo hedonista; pois, para ele, é porque tende a produzir o bem, o bem-estar, a felicidade, o prazer e a conservação da existência de um indivíduo, num primeiro momento, e mesmo de outros indivíduos, num segundo momento, que o *amor de si* é considerado *bom*. Além disso, esse sentimento natural é também *útil*, na medida em que se destina a promover a conservação da vida, e em que impele o indivíduo a fugir de tudo que lhe possa causar dor, uma vez que o prolongamento da exposição à dor pode conduzir, em última instância, à morte.

A fim de elucidar essas afirmações, destacarei a seguir alguns trechos do *Emílio* em que Rousseau discorre sobre essas duas paixões, o *amor de si* e o *amor-próprio*, define-as, caracteriza-as e as relaciona ao cerne daquela nossa contradição ontológica entre natureza e sociedade, entre homem natural e homem civil.

No Livro II do *Emílio* - dedicado à *idade da natureza* ou *idade da alegria* (cf. Rousseau, 2014, p. 72), a qual compreende o período de tempo que vai dos dois aos doze anos de idade do ser humano -, ao discorrer sobre a educação direcionada para a prática da liberdade e para a aceitação, com um viés acentuadamente estoico, da



atuação da necessidade sobre a vida humana, Rousseau apresenta, pela primeira vez em todo o livro, uma distinção conceitual entre as paixões ou sentimentos do *amor de si* e do *amor-próprio*, e os insere num contexto claramente moral. Nesse momento, Rousseau afirma que o ser humano é naturalmente bom (uma de suas ideias mais célebres), que o sentimento do *amor de si* é sempre bom e útil, e que é em virtude da sua aplicação e das relações em que o enredamos que o degeneramos e o tornamos mau e inútil. Por isso, Rousseau recomenda que devemos ter muito cuidado com as aplicações que damos e as relações em que enredamos esse sentimento na vida das crianças, para que essas não se afastem, desde muito cedo, do contexto sadio em que a natureza circunscreveu, primeiramente, esse sentimento. Diz, pois, Rousseau:

Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. *A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo. Este amor-próprio, em si ou relativamente a nós, é bom e útil, e, como não tem relação necessária com outrem, é a esse respeito naturalmente indiferente. Só se torna bom ou mau pela aplicação que se faz dele e pelas relações que se dão a ele.* Até que o *guia do amor-próprio, que é a razão*, possa nascer, é portanto importante que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada, numa palavra, por causa dos outros, mas apenas o que a natureza lhe pede. Nesse caso, nada fará que não seja bom. (Rousseau, 2014, p. 95, grifos meus).

Outro trecho bastante significativo para a compreensão da distinção conceitual entre os sentimentos do *amor de si* e do *amor-próprio* encontra-se no contexto do Livro IV do *Emílio* - consagrado à *idade da razão e das paixões*, também denominada de *idade do raciocínio* (cf. Rousseau, 2014, p. 452) e que compreende o período da vida humana que vai dos quinze aos vinte anos de idade. Ao dissertar, então, sobre o que chamou de “segundo nascimento” do ser humano (proposição que nada mais é do que um eufemismo para referir ao despertar do interesse para a sexualidade), que ocorre quando “o guia do amor-próprio”, a razão intelectual, já despertou, Rousseau reafirma o caráter natural, inato, útil e bom do *amor de si* e o coloca em relação direta, na medida em que o mesmo degenera em *amor-próprio*, tornando-se, assim, inútil e mau, com aquela contradição ontológica fundamental entre natureza e sociedade, entre “homem natural” e “homem civil”. Leiamos as palavras de Rousseau:

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o *amor de si; paixão primitiva, inata*, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais. Mas a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem *vantajosas*, são-nos *nocivas*; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que *o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo. O amor de si é sempre bom e sempre conforme a ordem.* Estando cada qual encarregado de sua própria *conservação*, o primeiro e mais importante de seus cuidados é e deve ser zelar por ela continuamente [...]. (Rousseau, 2014, p. 288, grifos meus).

Ressalta desses dois trechos supracitados, dos Livros II e IV do *Emílio*, respectivamente, que o *amor de si*, quando circunscrito apenas à vida de cada



indivíduo que o sente, é sempre útil, bom e conforme à ordem natural; no entanto, quando esse sentimento é direcionado a outrem, aplicado às nossas relações com os outros, enreda-se em tramas que podem modificá-lo, degenerá-lo em *amor-próprio* e, desse modo, torná-lo inútil e mau. Ora, mas que tipo de aplicações e de relações perversas seriam essas, capazes de corromper um sentimento natural, inato e intrinsecamente bom e útil, o *amor de si mesmo*? Segundo Rousseau, o que faz degenerar esse sentimento, aquilo que o corrompe e o converte na paixão do *amor-próprio*, em sentido estrito, é o desejo de que os outros prefiram-nos a nós do que a todos os demais indivíduos; ou, para dizer o mesmo com outras palavras, é o desejo de sermos os primeiros nas considerações e preferências dos outros, nas diversas situações em que nos encontramos enredados diariamente na vida em sociedade - no contexto familiar, no das relações de trabalho, de amizade, de afetividade, na vida escolar, etc. Mas esse desejo, pervertido e inflamado pela vaidade, de querer ser o primeiro nas considerações e preferências dos outros não corresponde a uma verdadeira e real necessidade do ser humano. A partir desse desejo, engendrado pelo *amor-próprio*, têm origem sentimentos antissociais, como a inveja e o ódio; nele têm origem situações de competição e de comparação, em que nos baseamos nas opiniões dos outros para orientar nosso pensamento, nossa ação, nosso estilo de vida, nosso ethos, o que resulta, por fim, numa vida inautêntica. Acerca dessa caracterização do *amor de si* e do *amor-próprio*, Rousseau disse o seguinte, noutro trecho do Livro IV do *Émile*:

O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião. (Rousseau, 2014, p. 289, grifos meus).

Evidencia-se uma vez mais, nessa citação, que o *amor de si* é um sentimento bom e útil, que tende a aproximar e a unir os indivíduos, posto que ele contribui para o desenvolvimento de paixões e de relações “doces e afetuosas”, ao passo que o sentimento do *amor-próprio* tende a afastar e a provocar desunião entre os indivíduos, uma vez que ele produz somente “paixões odiantas e irascíveis”, que o tornam evidentemente mau e inútil. Sendo assim, o *amor de si* contribui para fomentar relações e convivências mais pacíficas entre os seres humanos, para harmonizar e fortalecer a ordem civil, enquanto que o *amor-próprio* engendra animosidades e contendas nas relações sociais, com o que as desestabiliza e enfraquece.

Como vimos anteriormente, ao *amor de si* interessa apenas a satisfação das nossas verdadeiras e reais necessidades, de modo que esse sentimento jamais pode ser considerado, no contexto da filosofia de Rousseau, como fundamento de relações sociais perniciosas, como aquelas em que a mentira e a fraude são recursos utilizados para que alguém obtenha alguma coisa ou algum cargo. Por sua vez, o *amor-próprio* conduz o indivíduo à busca pela satisfação de necessidades ilusórias, como o desejo por bens materiais dos quais não dependem nosso bem-estar e nossa conservação mas dos quais depende a “boa” ou “má” opinião que os outros possam ter sobre nós;



ou o desejo de conquistar, com exclusividade, a atenção e o afeto das pessoas com quem convivemos.

Ora, mediante essas considerações, podemos depreender, como Rousseau efetivamente o fez, que *o amor de si é um sentimento que serve de fundamento para a justiça e o direito natural*. O amor de si, enquanto sentimento natural e inato que me impele para meu próprio bem e felicidade, existe como tal não somente em mim, mas em todos os seres humanos, os quais, assim como eu, também desejam seu próprio bem e felicidade, isto é, não desejam para si o mal e a infelicidade. Em face de uma analogia como essa é que se torna possível a consciência de que o amor de si orienta-me a tratar os meus semelhantes como eu mesmo gostaria de ser tratado por eles; e uma tal consciência é o fundamento natural de toda a justiça, a qual se ergue, portanto, sobre um sentimento (destarte, Rousseau conclui que a justiça humana não tem por fundamento primário a razão). Posto que nós sabemos que a paixão do amor-próprio impele o ser humano para situações que engendram o mal e a infelicidade, é necessário, portanto, para que procedamos bem e sejamos felizes, que combatamos os efeitos negativos dessa paixão, para o que a educação dos sentimentos, da qual Rousseau trata detalhadamente no *Emílio*, pode contribuir de maneira eficiente. Acerca do fundamento natural da justiça no sentimento do amor de si, Rousseau afirmou o seguinte, no Livro IV do *Émile*:

O próprio preceito de agir para com os outros como queremos que ajam para conosco só tem como verdadeiro fundamento a consciência e o sentimento [...]. [...] quando a força de uma alma expansiva identifica-me com meu semelhante e sinto-me, por assim dizer, nele, é para não sofrer que não quero que ele sofra; interesse-me por ele por amor de mim e a razão do preceito está na própria natureza que me inspira o desejo de meu bem-estar em qualquer lugar em que me sinta existir. Daí concluo que não é verdade que os preceitos da lei natural estejam baseados unicamente na razão, pois eles têm uma base mais sólida e mais segura. O amor dos homens derivado do amor de si é o princípio da justiça humana. (Rousseau, 2014, p. 324, nota, grifos meus).

Um dos objetivos principais de Rousseau em seu revolucionário tratado pedagógico, *Emílio*, é, como ele próprio afirmou no Prefácio dessa obra, apresentar ao público um *método educacional universal*, que seja útil para os educadores no sentido de contribuir para que eduquem bem, isto é, harmonizando no educando natureza e sociedade, não este ou aquele indivíduo em particular, não alguém desta ou daquela classe social, mas os seres humanos em geral, onde quer que eles possam existir. “Para mim”, diz Rousseau (2014, p. 6, grifo meu) no Prefácio do *Emílio*, “basta que em toda parte onde nasceram homens se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto para os outros.”

Ainda acerca dessas duas questões, a saber, i) da proposição de um *método universal* e ii) da consideração do ser humano em geral como educando, permitam-me fazer uma rápida digressão.

Sobre a questão de um *método universal*, esse parece ter sido um intento característico de alguns autores do contexto histórico da Modernidade pós-revolução científica, momento em que diferentes pensadores contestaram os métodos escolásticos (como as *disputas*) de construção do conhecimento e propuseram novos métodos - pensemos, por exemplo, na *verdadeira indução*, proposta por Bacon no *Novum organum* (2014), ou no *método cartesiano*, proposto por Descartes no *Discurso do método* (1980). Além de e antes de Rousseau, encontramos o desejo de fazer uma



proposição como essa, de um método universal, também em Comênio (1592-1670), o qual o expressou no subtítulo da sua principal obra, *Didática magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (2015), publicado em 1649.

Agora sobre a questão de considerar o *ser humano em geral* como educando, e não um educando desta ou daquela classe social, Rousseau parece ter lembrado do tipo de educando que Locke (1632-1704) tinha em vista no seu próprio tratado pedagógico, intitulado *Alguns pensamentos sobre a educação* (2019), publicado em 1690 e que era considerado, antes da publicação do *Emílio*, a principal obra moderna que abordava o tópico educação. Nessa obra, Locke afirmou que não considerou o *ser humano em geral* como educando, mas sim um educando que fizesse parte da nobreza inglesa e que, como tal, fosse um *gentleman*. Sobre isso, diz Locke:

Longe de estar convencido das ideias que aqui apresento, não me entristeceria [...] se alguém mais apto e preparado para a tarefa pudesse, num tratado adequado sobre a educação, adaptado ao nosso gênio (sic) inglês, retificar as faltas que possa ter cometido neste; é muito mais desejável para mim que o *jovem cavalheiro* possa ser posto no melhor caminho [...] para ser formado e instruído do que aprenda as minhas opiniões sobre o assunto. Mas, entretanto, presta-me o testemunho de que o método não produziu maus efeitos *na educação do filho de um cavalheiro para o qual foi concebido*. (Locke, 2019, p. 36, parêntese e grifos meus).

E, noutro lugar, Locke diz ainda que “[...] o principal objetivo deste discurso é mostrar como se deve orientar *um jovem cavalheiro* desde a infância, e isto não poderá ser adaptado perfeitamente em tudo à educação das filhas [...]” (*ibidem*, p. 42, grifo meu). Diferentemente de Locke, interessava a Rousseau propor uma pedagogia que fosse útil à educação de todos os seres humanos, ou de grande parte deles, como evidenciamos no trecho que citamos do Prefácio do *Emílio*, acima.

Ditas essas coisas, que visam demonstrar o diálogo que Rousseau mantém com a tradição filosófica e que inspiram sua própria pena, retomemos o fio do que dizíamos sobre os objetivos do Genebrino no seu tratado de filosofia da educação.

Constitui outro objetivo de Rousseau, no *Emílio*, demonstrar que a educação tradicional de sua época (cujas linhas de caracterização geral esboçamos acima) estava profundamente equivocada quanto aos seus objetivos e aos resultados produzidos, posto que a mesma, com seus colégios, conventos, métodos e procedimentos, ao invés de cultivar sem pressa, e seguindo a “marcha da natureza” (*ibidem*, p. 4), o amor de si e os sentimentos do educando, antes acelerava o afloramento das paixões e, desse modo, provocava o já referido processo de degeneração do amor de si em amor-próprio, e isso na medida em que essa educação prestava-se a formar primeiro o “homem civil” antes de formar plenamente o “homem natural”, quando esse último, na correta ordem das coisas, é aquele que surge primeiro na vida humana. A educação tradicional falha ainda, pensava Rousseau, porque seu trabalho consiste, em grande medida, em voltar o educando, seus sentimentos, seus interesses e suas capacidades, quando ele ainda sequer se familiarizou adequadamente consigo mesmo, para fora de si mesmo; porque tal educação promove, de diferentes maneiras, a competição entre os educandos e, dessa maneira, engendra situações e cria relações em que, ao fim e ao cabo, são produzidos indivíduos aptos ao exercício regular da comparação mútua, uma vez que a paixão do amor-próprio neles foi fomentada à exaustão. Pensemos, a título de exemplo, nas diferentes situações da vida escolar em que os estudantes são deliberadamente incitados - pelos outros estudantes, pelos professores, pelos



coordenadores, pelos diretores de estabelecimentos escolares - a competirem entre si e a se esforçarem para superar a si mesmos e aos demais: as notas das provas e avaliações; os resultados das competições esportivas; a classificação e a aprovação nos vestibulares, concursos e exames de diferentes tipos, tudo isso estimula e reforça o amor-próprio nos indivíduos. Ora, como seria porventura possível que, de situações como essas, nas quais os educandos são treinados desde a mais tenra idade, não se formassem indivíduos cujo sentimento do amor de si degenerou em paixão do amor-próprio? Como poderia a sociedade não esperar receber, dos estabelecimentos escolares, cidadãos que não enxergassem uns aos outros como adversários e concorrentes? Para que os resultados produzidos pela educação escolar não fossem esses, seria necessária outra maneira de educar, dotada de valores e princípios que inspirassem outras práticas pedagógicas, completamente diferentes daquelas que comumente encontramos nas escolas tradicionais; seria necessário, enfim, e dentre outras coisas, formar os próprios professores de modo diferente do usual. *Emílio* traz inúmeras ideias e sugestões, tanto teóricas quanto práticas, de como podemos proceder para transformar a realidade da educação, escolar e não-escolar.

Além dos dois objetivos aos quais acabei de referir nos parágrafos anteriores, podemos referir ainda a um terceiro e afirmar que o objetivo *principal* de Rousseau no *Emílio* é o de demonstrar, por meio do experimento mental da educação inusitada do personagem que dá título à obra, como o desenvolvimento adequado e integrado da *educação da natureza*, da *educação das coisas* e da *educação dos homens* (dos quais já tratei acima; cf. Rousseau, 2014, p. 9) pode conduzir o educando ao cultivo salutar do *amor de si*, à minoração do espaço que poderia ser ocupado, em sua vida, pelo *amor-próprio*, e à harmonização entre ordem natural e ordem civil. Sendo bem-sucedida uma educação como essa, cujo paradigma de educando é o personagem Emílio, não somente os indivíduos teriam condições de viver bem consigo mesmos, com os outros e de buscarem e realizarem sua própria felicidade, como toda a sociedade estaria melhor provida de cidadãos mais capazes de fomentar o bem-comum e mais comprometidos com zelar por ele.

Rousseau pensava que, para atingir essa dupla finalidade, a de formar bem o homem e o cidadão, é imperativo que, ao longo da primeira e da segunda etapas pedagógicas - às quais são consagrados os Livros I e II do *Emílio* e que são denominadas, respectivamente, de *idade da necessidade* ou *idade da lactância* (que abrange o período da vida humana que vai dos zero aos dois anos de idade) e de *idade da natureza* ou *da alegria* (período de tempo que vai dos dois aos doze anos de idade) -, o educador favoreça a “marcha da natureza” (Rousseau, 2014, p. 4), isto é: é necessário que o educador proporcione ao educando oportunidades para que o mesmo possa conhecer, testar e utilizar, em todo tipo de situação, seu próprio corpo, seus sentimentos, suas faculdades físicas e anímicas; é igualmente necessário que o educando conheça o prazer e a dor, as maneiras pelas quais ele pode ser afetado pelos seres humanos, pelas coisas, pelo mundo, por estímulos e sensações diversas, de modo que o conhecimento construído a partir de todas as situações em que venha a se encontrar possa ser utilizado para orientar seus pensamentos e sua conduta para consigo mesmo e para com outrem.

Conclusões

À guisa de conclusão, podemos afirmar, ecoando o pensamento de Rousseau, que, com o desenvolvimento da consciência de que o prazer é desejável e a dor,



não, com base na sua própria experiência, o educando poderá estender essa consciência a outrem - consciência que, conforme Rousseau, poderá manifestar-se a partir da terceira etapa pedagógica, chamada de *adolescência* ou *idade da força*, da qual trata o Livro III do *Emílio* e que compreende o período de tempo que vai dos doze aos quinze anos de idade. Enquanto nas duas etapas educacionais precedentes (abordadas nos Livros I e II), conforme Rousseau, as forças e sentimentos do educando devem estar *voltados para ele e concentrados nele mesmo*, da terceira etapa em diante essas forças e sentimentos devem ser *projetados para fora dele*, para outrem. É então que deve ter início o exercício da alteridade, que é fundamento do sentimento de piedade e do próprio amor de si. É também nesse terceiro momento educacional que deve ter início o cultivo da moralidade, pois então, pensava Rousseau, o educando passaria a ter a capacidade de perceber que, assim como ele, seus semelhantes também procuram deliberadamente o prazer, o bem e a felicidade para si mesmos, e, por outro lado, evitam, a todo custo, que lhes sobrevenham dores, males e a infelicidade. Ora, se a educação ministrada ao educando foi realmente bem-sucedida quanto a produzir e a consolidar, nele, o sentimento do amor de si, então, pensava Rousseau, não será difícil fazer com que o educando possa compreender que seus semelhantes têm iguais motivos para buscar sua própria conservação, seu bem-estar, sua felicidade, e que, no final das contas, a projeção do amor de si a outrem é algo desejável, bom e mesmo natural, sendo esse reconhecimento, com efeito, o fundamento de toda justiça humana. Pois, sabendo que não quero o mal, a dor e a infelicidade para mim, evito infligi-las a outrem, porque, com base no sentimento do amor de mim mesmo (amor de si), não desejo que os outros inflijam o mal e a dor a mim e causem minha infelicidade. Tornando-se, assim, sabedor de que seu próprio bem é algo desejável, o educando perceberá também que todos os seus semelhantes buscam, igualmente, seu próprio bem, e considerará essa busca algo justo, bom e natural, posto que encontre neles um sentimento semelhante àquele que encontrou previamente em si mesmo. Essa coincidência afetiva, por assim dizer, despertará a consciência de que o contrário de tudo isso não é desejável, isto é, fará com que o indivíduo considere naturalmente injusta toda tentativa, empreendida por quem quer que seja, de exigir para si a atenção e a consideração que a natureza exige que devotemos exclusivamente a nós mesmos. Quando uma tal consciência despertar, não em um ou em alguns poucos indivíduos apenas, mas na maior parte dos seres humanos, somente então, talvez, poderemos esperar que a nossa cisão ontológica, a contradição entre o homem e o cidadão, entre a ordem natural e a ordem civil, com os males, as dores e a infelicidade que daí decorrem, sejam, quiçá, minorados. Até que esse momento alciônico torne-se uma realidade entre nós, para o que a educação tem um papel decisivo a desempenhar, o amor-próprio continuará a sobrepujar o amor de si, em todos os âmbitos da vida social.

Referências

AGOSTINHO. **De Magistro**. Campinas: Kíron, 2017.

AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos: Teoria e prática da catequese**. Petrópolis: Vozes, 2020.



AGOSTINHO. **A Cidade de Deus: Contra os pagãos, Parte I**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.

AQUINO, Tomás de. **De Magistro**. Campinas: Kírion, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BACON, Francis. **Novo órganon**. São Paulo: Edipro, 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

FICHTE, Johann Gottlieb. **O destino do erudito**. São Paulo: Hedra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

HUMBOLDT, Friedrich Wilhelm von. **Os limites da ação do Estado**. Rio de Janeiro: Liberty Fund e Top Books, 2004.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?** In: A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 2008.

LIMA, Rafael Lucas de. Dimensões da educação no *Emílio* de Rousseau. In: **Rousseau, Kant & diálogos**. São Luís: EDUFMA, 2019.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Lisboa: Edições 70, 2019.

NEUHOUSER, Frederick. **Rousseau’s theodicy of self-love**. Evil, rationality, and the drive for recognition. New York: Oxford University Press, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: Uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio: Ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru: Edipro, 2008.



SÃO VÍTOR, Hugo de. **Didascalicon**. Campinas: Kírion, 2018.

SÃO VÍTOR, Hugo de. **A instrução dos principiantes**. Campinas: Kírion, 2021.