


Marx e Rousseau e a formação humana

Karolline Schimmelpfennig Neitzel Kunsch
Sandra Soares Della Fonte

Karolline Schimmelpfennig Neitzel Kunsch

Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil


E-mail: karolsneitzel@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-6550-4238>

Sandra Soares Della Fonte

Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil

E-mail: sandra.fonte@ufes.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

Resumo

O presente ensaio apresenta e discute algumas reflexões desenvolvidas pelos filósofos Jean-Jacques Rousseau e Karl Marx, com o objetivo de problematizar a formação humana atual, abordando suas concepções sobre educação na modernidade e questionando em que medida possuem vigor para os debates hodiernos. Cada um desses estudiosos traz provocações almejando uma sociedade que supere as desigualdades sociais e rompa com a dicotomia entre uma educação voltada à formação da elite dirigente e outra direcionada à classe trabalhadora. Apesar de olhares controversos sobre os benefícios/malefícios do convívio social, afirmam que a formação da sociabilidade humana foi garantidora da sobrevivência da humanidade. Por caminhos distintos, Rousseau e Marx alertam que a desigualdade social não é natural, não pode ser aceita como um infortúnio do destino ou da condição humana. Pelo contrário, é um produto social e, como tal, suscetível de mudança. Não por acaso, ambos os pensadores articulam transformações sociais com projetos educativos também de caráter emancipatório. Por mais que suas propostas educacionais possuam especificidades, ambas se opõem a uma formação unilateral, fragmentada, que aparta razão e sensibilidade, trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática. Nesse sentido, por mais distintas que sejam, as reflexões de Rousseau e Marx mostram-se inspiradoras na luta atual contra a dualidade educacional.

Palavras-chave: Formação humana. Karl Marx. Jean-Jacques Rousseau.

Recebido em: 17/08/2024

Aprovado em: 29/11/2024



 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e101964>

<http://www.perspectiva.ufes.br>

Abstract**Marx and Rousseau and human formation**

This essay presents and discusses some reflections developed by the philosophers Jean-Jacques Rousseau and Karl Marx, aiming at questioning human formation in the present day by addressing their conceptions regarding education in modernity and questioning to what extent they have vitality for contemporary debates. Each of these scholars brings provocations with a view to aiming for a society that overcomes social inequalities and breaks with the dichotomy between an education focused on the formation of the ruling elite and another directed towards the working class. Despite controversial views on the benefits/harms of social coexistence, they affirm that the formation of human sociability has been the guarantor of humanity's survival. Through different paths, Rousseau and Marx warn that social inequality is not natural; it cannot be seen as a misfortune of fate or of the human condition. On the contrary, it is a social product and, as such, susceptible to change. It is no coincidence that both thinkers articulate social transformations with educational projects that are also emancipatory in nature. Although their educational proposals have specificities, both oppose to a unilateral, fragmented education that separates reason and sensibility, manual labor and intellectual work, theory and practice. In this sense, the more distinct they may be, the reflections of Rousseau and Marx prove to be inspiring in the current struggle against educational duality.

Keywords:

Human formation.
Karl Marx. Jean-
Jacques
Rousseau.

Resumen**Marx y Rousseau y la formación humana**

Este ensayo presenta y discute algunas de las reflexiones desarrolladas por los filósofos Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx, con el objetivo de problematizar la formación humana actual, planteando sus concepciones acerca de la educación en la modernidad y cuestionando en qué medida son pertinentes para los debates de hoy. Cada uno de estos estudiosos esgrime argumentos provocadores en favor de una sociedad que supere las desigualdades sociales y rompa la dicotomía entre la educación destinada a formar a la élite dirigente y otra dirigida a la clase trabajadora. A pesar de visiones controversias sobre los logros/daños de la interacción social, ambos afirman que la formación de la sociabilidad humana fue la garante de la supervivencia de la humanidad. Por caminos diferentes, Rousseau y Marx advierten que la desigualdad social no es natural y no puede aceptarse como un infortunio del destino o de la condición humana. Al contrario, es un producto social y, como tal, susceptible de cambio. No es casual que ambos pensadores articulen las transformaciones sociales con proyectos educativos también de carácter emancipador. Aunque sus propuestas educativas tengan especificidades propias, ambas se oponen a una formación unilateral, fragmentada, que separe la razón de la sensibilidad, el trabajo manual del intelectual, la teoría de la práctica. En este sentido, por muy distintas que sean, las reflexiones de Rousseau y Marx son inspiradoras en la lucha actual contra la dualidad educativa.

Palabras clave:

Formación
humana. Karl
Marx. Jean-
Jacques
Rousseau.

Introdução

Segundo Della Fonte (2014, p. 380), o tema formação humana “[...] é central nas discussões educacionais e perpassa debates sobre a formação de professores, a formação dos alunos, a formação do pesquisador, a formação da subjetividade, a formação intersubjetiva, a autoformação, entre outros”. Levando isso em consideração, interessa-nos extrair reflexões sobre a formação humana a partir dos pensadores clássicos Jean-Jacques Rousseau e Karl Marx, abordando suas concepções sobre educação na modernidade e questionando em que medida possuem vitalidade para os debates hodiernos.

Como colocar em diálogo filósofos tão distintos: um contratualista liberal do século XVIII e um revolucionário do século XIX; um autor que lançou as bases da pedagogia da existência que inspirou vertentes escolanovistas (Suchodolski, 2000) e outro que atrelou a “educação do futuro” (Marx, 2023, p. 554) à superação do capital?

Em geral, investigar aproximações e distanciamentos entre pensadores de diferentes tempos, com diversas nuances teórico-políticas, pode se tornar uma ação suspeita ou mesmo perigosa, sujeita a incidir em debates pantanosos ou em armadilhas analíticas. Por que correr esse risco? Ousamos indicar algumas motivações.

A partir de variadas preocupações e temas, esse diálogo já tem sido realizado, inclusive por eminentes marxistas, como Della Volpe (1982), Coutinho (1986), Paula (2013) e Mészáros (2006). Em meio à identificação de certos argumentos comuns e de compreensões díspares entre os referidos filósofos, esses autores justificam a discussão: “[...] o olhar de Rousseau para os múltiplos fenômenos da alienação e da desumanização é mais agudo do que o de qualquer outro, antes de Marx” (Mészáros, 2006, p. 57).

Coutinho (1996, p. 11) aponta que, mesmo marcadas pela tradição contratualista e jusnaturalista, “[...] as reflexões filosóficas de Rousseau antecipam em muitos pontos a ontologia do ser social de Hegel e, sobretudo, de Marx: o homem enquanto tal (enquanto ser que raciocina, dispõe de linguagem e age moralmente) é produto de seu próprio trabalho, de sua história, de sua práxis social”. Paixão (2015) observa: ainda que Rousseau opere com a noção de desigualdade entre pobres e ricos e Marx tome como base o conflito entre classes sociais, ambos os pensadores compõem um grande esforço analítico de articular as desigualdades sociais com o surgimento da propriedade privada, mais precisamente, de indicar a propriedade privada como fundante das desigualdades sociais.

Assim, pela ótica da concepção rousseauiana de Economia Política, Paula (2013, p. 27-28) observa que, não sem ambiguidades e contradições, há em Rousseau uma denúncia precoce das

contradições do capital: “De tal modo que a conclusão que se impõe aqui é que, tanto a denúncia precoce de Rousseau, quanto a crítica madura de Marx, são momentos de um mesmo arco político-cultural cujo sentido geral é a recusa da sociedade burguesa”.

Galvano Della Volpe, que chegou a afirmar, “[...] com certa licença demasiada” (Paula, 2013, p. 5), que Rousseau seria uma espécie de Marx possível do século XVIII, não abordou essas aproximações como identidades, pois, como assevera Paula (2013), não é disso que se trata quando se apontam convergências entre pensadores.

Para além da existência dessa linha argumentativa na qual a proposta deste artigo se insere, há que se considerar também que, apesar de sua separação por um século, Marx sofreu influência rousseauiana. Isso ocorreu não apenas pela mediação de seu pai e seu sogro (Paula, 2013), mas também pelos seus próprios estudos, como indicam o índice analítico da obra de Rousseau nos manuscritos de Kreuznach¹, sua convergência política com uma concepção rousseauiana de Estado democrático nos escritos da juventude (Vieira, 2019) e sua discordância das apropriações superficiais de Rousseau pelos jovens hegelianos (Marx; Engels, 2005).

Por certo, são bem conhecidas as críticas de Marx à descrição abstrata do ser humano político que Rousseau, como contratualista, descreve e defende (Marx, 1989, 2002). Menos conhecida é a reação de Marx, em carta a J. B. Schweitzer, em 24 de janeiro de 1865, diante da comparação de Proudhon com Rousseau: “Proudhon foi muitas vezes comparado a Rousseau. Nada tão falso [...]. E é aí que se perde, fatalmente, o tato moral que sempre preservou Rousseau, por exemplo, de todo compromisso, mesmo aparente, com os poderes estabelecidos” (Marx, 1985, p. 224-225).

A nosso ver, o conjunto dessas indicações autoriza, mesmo sem anular riscos, a proposta deste artigo e a sugestão de que, a partir de lugares sociais e históricos específicos, Rousseau e Marx trazem provocações almejando uma sociedade que supere as desigualdades sociais e rompa com a dicotomia entre uma educação voltada à formação da elite dirigente e outra direcionada à classe trabalhadora.

Em um primeiro momento, procuramos expor, em seções próprias, alguns aspectos do pensamento de Rousseau e de Marx. Em seguida, apontamos possíveis inflexões e aproximações desses filósofos no que tange às questões relativas à formação humana no capitalismo.

¹ A terceira nota de rodapé escrita pelo tradutor dos *Grundrisse* para o espanhol indica: “Un índice analítico de la obra de Rousseau se encuentra en un cuaderno titulado por Marx, ‘Notizen zur französischen Geschichte. Kreuznach. Juli August 1843’. Cf. MEGA 1/1, t. 2, pp. 120-121” (Marx, 1989, p. 481).

Aspectos do pensamento rousseauiano e do marxista

Jean-Jacques Rousseau

Rousseau, filósofo suíço, nasceu em 1712 e morreu em 1778. Viveu no momento histórico do movimento Iluminista, que teve como palco a França, país onde o filósofo morou por um tempo ainda na adolescência e teve contato, na vida adulta, com a sua produção intelectual.

É nesse palco efervescente de ideias vanguardistas e de fé no progresso da ciência que Rousseau inicia seus escritos sobre música, política e filosofia. Sua posição é, porém, peculiar no contexto iluminista: em um concurso de 1749, para o qual escreveu o chamado *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, ele respondeu negativamente à pergunta se o progresso das ciências e das artes tinha contribuído para aprimorar os costumes.

Seu reconhecimento intelectual lhe rendeu o convite para contribuir com verbetes para a elaboração da Enciclopédia (organizada pelos escritores Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert), um compêndio do conhecimento conquistado até aquele momento, com o objetivo de classificar e facilitar a difusão desses conhecimentos. Os pensadores iluministas dedicaram um grande empenho cultural à elaboração e defesa de seus escritos, pois acreditavam na ideia de instrução para todos, considerando que, segundo eles, todas as pessoas nasceriam com a luz natural da razão.

A partir dessa vivência, Rousseau elaborou o pressuposto de que todos os homens nascem bons, mas o convívio em sociedade os corrompe. Dessa maneira, essa premissa se contrapõe à ideia desenhada por Hobbes, intelectual do Absolutismo que defendia que o homem tem sua origem maligna, que o homem é mau por natureza. Portanto, para Rousseau, o homem natural, ou seja, em seu estado de natureza, era desprovido de seus sentidos, tendo os seus desejos satisfeitos apenas com aquilo que pode ser oferecido pela natureza. Por isso, não poderia ser hostil, pois estaria vivendo em sua fase natural, em que lhe faltaria a razão. A partir do instante em que o ser humano adquire essa razão, ele passa a reconhecer os outros como o seu alter-ego, constituindo, assim, a sociedade (o corpo social).

O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social (Rousseau, 1995, p. 13).

Logo, o contato com os vícios humanos e outros males era produto da sociedade. Segundo ele, o homem natural (o bom selvagem), em seu estágio pré-racional, vivendo em solidariedade com os seus semelhantes, acaba sendo corrompido e perdendo sua inocência pela educação e outras influências sociais. Vale ressaltar que essas concepções sobre a ideia do bom selvagem inspiraram o movimento romântico que tomou a Europa no século XIX e que aqui, no Brasil, teve como grande

exponente a obra *O Guarani*, de José de Alencar, publicada em 1857, romance indigenista que retrata o personagem Peri, um nativo que seria o bom selvagem, pronto a ser aculturado, a se adequar aos costumes e hábitos europeizantes.

Os escritos de Rousseau também influenciaram grandes acontecimentos históricos, como a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Haitiana (1791). Rousseau foi considerado o mais radical dos iluministas e, em parte, esse título deve-se ao fato de ele não só criticar o regime absolutista, mas também a própria burguesia, camada social que ascendeu no bojo do Iluminismo e que dirigiu o movimento revolucionário na França. Além disso, o filósofo também alimentou rivalidades intelectuais com grandes nomes, como Voltaire e Montesquieu. Mesmo estando no seio da burguesia, não represou seus questionamentos sobre a propriedade privada, a ponto de indicar que a sua obtenção poderia ser vista como a raiz da desigualdade social. Essa abordagem era um contraponto aos questionamentos feitos por Hobbes e Locke, árdios defensores da propriedade privada.

Para Hobbes, a propriedade privada inexistia em estado de natureza e foi instituída pelo Estado-Leviatã após a formação da sociedade civil. Assim como a criou, o Estado pode também suprimir a propriedade dos súditos. Para Locke, ao contrário, a propriedade já existe no estado de natureza e, sendo uma instituição anterior à sociedade, é um direito natural do indivíduo que não pode ser violado pelo Estado (Mello, 2001, p. 85).

Rousseau, por sua vez, considera que a propriedade privada não é natural, visto que, na sua concepção, ela é considerada a raiz da desigualdade social. Ele assevera, em um dos trechos mais famosos de sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, arriscou-se a dizer: ‘isso é meu’ e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, mortes, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas, [...] tivesse gritado a seus semelhantes: ‘fugi às palavras desse impostor, estareis perdidos se esquecerdes que os frutos pertencem a todos e que a terra é de ninguém!’ (Rousseau, 1999, p. 84).

Rousseau ainda é apontado como um jusnaturalista e, juntamente com Hobbes e Locke, é considerado um grande contratualista. Cada um desses pensadores possui as suas singularidades. Thomas Hobbes faz a elaboração de um estado soberano e despótico, que se formaria para evitar conflitos, pois ele acredita que o estado de natureza seria um estado sem leis, sem um governo; somente por meio de um contrato social seria possível garantir a formação de um estado forte e absolutista, tendo em vista que a ausência de um poder resultaria em guerra. Segundo Hobbes,

[...] se não há um Estado controlando e reprimindo, fazer a guerra contra os outros é a atitude mais racional que eu posso adotar (é preciso enfatizar esse ponto, para que ninguém pense que o ‘o homem lobo do homem’, em guerra contra todos, é um anormal; suas ações e cálculos são únicos racionais, no estado de natureza) (Ribeiro, 2001, p. 55).

A partir do pensamento de John Locke, filósofo inglês considerado o pai do Liberalismo, sustenta-se “[...] a tese de que nem a tradição nem a força, mas apenas o *consentimento* expresso dos governados é a única fonte do poder político legítimo” (Mello, 2001, p. 84, *italico do autor*).

Desse modo, ele analisa que a saída do homem do seu estado de natureza para a formação de um governo partiria de um contrato social entre governo e governados, segundo o qual o Estado garantiria as liberdades individuais inalienáveis, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade. O resultado desse contrato seriam as leis e o Direito a ser exercido pelo Estado. Locke sublinha:

E para que todos os homens sejam impedidos de invadir direitos alheios e de prejudicar uns aos outros, e para que seja observada a lei da natureza, quer que a paz e a *conservação de toda a humanidade*, a responsabilidade pela execução da lei da natureza [...]. Pois *a lei da natureza* seria vã, como todas as demais leis que dizem respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém que tivesse [...] um *poder para executar essa lei* e, com isso, preservar os inocentes e conter os transgressores (Locke, 1998, p. 384-385, *itálicos do autor*).

Diferentemente desses dois filósofos, Jean-Jacques Rousseau afirma que a sociedade é um corpo que possui uma vontade geral, e o contrato social seria a expressão da vontade geral. Ao Estado caberia respeitar a soberania do povo. Portanto, a vontade geral seria a expressão adequada da vontade de cada um, e a soberania do povo seria indivisível e se sobreporia à vontade individual. Rousseau (2011, p. 26) enfatiza que “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a suprema direção da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo”.

Ainda sobre a teoria contratualista, Rousseau reitera que a formação da sociedade foi necessária para garantir a sobrevivência do próprio ser humano, pois se se mantivesse em estado de natureza pereceria. O autor faz a seguinte reflexão:

Contemplo os homens chegados ao ponto em que os obstáculos danificadores de sua conservação no estado natural superam, resistindo, as forças que o indivíduo pode empregar, para nele se manter; o primitivo estado cessa então de poder existir, e o gênero humano, se não mudasse de vida, certamente pereceria [...]. Tal é o problema fundamental que resolve o contrato social (Rousseau, 2011, p. 25).

O filósofo suíço também abordou o conceito de alienação, assim como Marx, porém sob outra perspectiva, ao analisar a passagem do homem do seu estado natural, gozando de sua liberdade total, para a sua liberdade civil, que dá origem ao Estado. Nessa perspectiva, os homens se alienam de forma a se conservarem como corpo civil, para assim se protegerem e garantir a sua sobrevivência. Em relação a essa questão, Rousseau (2011, p. 25) enfatiza que, no Contrato Social,

Esses artigos quando bem entendidos se reduzem todos a um só: a alienação total de cada sócio, com todos os seus direitos, a toda a comunidade; pois, dando-se cada um por inteiro, para todos é igual a condição, e, sendo ela para todos igual, ninguém se interessa em torná-la aos outros onerosa.

Assim, podemos considerar que, para Rousseau, a alienação dos indivíduos seria um mal necessário. Ao renunciarem à sua liberdade natural, os homens estariam condicionados à vontade geral, que, como dito, seria a expressão adequada da vontade de cada um. Nas palavras do autor, a

alienação total conduziria a uma sociedade mais igualitária e a uma união perfeita, em que nenhum associado se sobrepujaria a outrem. Nesse contexto, argumenta:

Ademais, fazendo-se a alienação sem reserva, a união é a mais perfeita possível, e nenhum sócio tem de reclamar, porquanto, se restassem alguns direitos aos particulares, como não haveria então superior comum que pudesse decidir entre eles e o público, sendo cada um, neste ou naquele ponto, seu próprio juiz, pretenderia logo sê-lo em todos; o estado natural subsistiria, e a sociedade se tornaria tirânica ou ilusória (Rousseau, 2011, p. 25).

Em se tratando do objetivo deste texto, que se propõe discutir a formação humana, cabe destacar a contribuição de Rousseau ao escrever a obra *Emílio, ou Da Educação*, em 1762. Nesse livro, ele desenvolve a ideia da bondade na origem do ser humano, trazendo à tona elementos que já foram aqui explicitados. Assim, o autor propõe uma educação que permita fazer da criança um adulto bom, ou melhor, que impeça que a criança se torne má (visto que há uma bondade natural do homem) (Arbousse-Bastide; Machado, 1987, p. XVI). Desse modo, Rousseau não defende o retorno à animalidade como regeneração. Ele acredita que, embora privado de muitas vantagens da natureza, quando está no estado social, o ser humano amplia horizontes, enobrece sentimentos, eleva a alma. O processo educativo de Emílio segue a marcha da natureza, o que, para ele, implicava “[...] aperfeiçoar a razão pelo sentimento” (Rousseau, 1995, p. 225). Nessa ótica, podemos considerar que

A proposição rousseauiana representa uma contraposição a uma orientação educacional tradicional de caráter religioso vigente no século XVIII; ela também fortalece a importância de se abordar os sentimentos e emoções como elementos constitutivos do fenômeno educativo e dignos de serem discutidos teoricamente (Della Fonte, 2013, p. 52).

O pensador defende que o menino deve ser educado, inicialmente, em contato com a natureza, por meio de uma educação negativa, para preservar a sua bondade inata e fazer florescer os seus sentimentos e emoções. Desprovida de sentido e razão, a criança não faria distinção entre o bem e o mal; assim, a mútua dependência humana aparece, na infância, vinculada à utilidade. Depois, a partir da adolescência, com o desenvolvimento da razão, há o despertar da consciência moral. O autor diz:

Somente a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode pois desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o saber; e não há moralidade em nossas ações embora haja por vezes no sentimento das ações de outrem em relação a nós (Rousseau, 1995, p. 48).

A obra foi organizada em cinco livros: Livro I: a criança bebê, ou infante (0 aos 5 anos), Livro II: a criança menino (5 aos 12 anos), Livro III (12 aos 15 anos), Livro IV (15 aos 20 anos) e Livro V (20 aos 25 anos). Rousseau idealiza um aluno fictício, chamado por ele de Emílio, e estabelece-se como seu preceptor com a tarefa de educá-lo. A partir dessa obra, Rousseau (1995, p. 27) desenvolve uma teoria pedagógica, quando diz:

Tomei portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio.

Conforme os escritos rousseauianos, é no período da adolescência que Emílio alcançaria a idade da razão e estaria pronto para receber os ensinamentos de ordem moral. A última parte do livro busca apresentar a “idade da sabedoria”, período em que Emílio estaria pronto para viver em sociedade e casar-se. Batista (2005, s/p) afirma que “[...] uma vez educado física e mentalmente para viver em uma sociedade má e corrompida, o homem bom e natural rousseauiano será inserido num meio social para servir-lhe de exemplo a ser seguido e imitado”. Emílio seria o arquétipo do ser humano ideal para assumir tudo o que fora firmado no Contrato Social e alcançar, por fim, a liberdade civil. “O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” (Rousseau, 1978, p. 36).

Karl Marx

Partindo dessa exposição inicial sobre os principais conceitos abordados por Rousseau e a sua conexão com a prática educativa, almejamos delinear alguns aspectos do pensamento marxista. Karl Marx (1818-1883) não viveu no Século das Luzes, mas foi profundamente influenciado pelas ideias que surgiram nesse período ímpar da história. Marx viveu, à semelhança de Rousseau, num contexto histórico-social marcado por movimentos revolucionários dirigidos pela classe burguesa e, diferentemente dele, Marx não se dedicou a escrever um livro exclusivo sobre educação e sobre uma teoria pedagógica. Entretanto, é possível verificar tais temáticas atravessando grande parte de sua produção intelectual. É fundamental destacar que

A temática da educação jamais se constituiu, para Marx, como um problema central, pelo menos se tomada em sentido estrito, como processo formal de ensino-aprendizagem. Porém, mesmo não sendo a educação no sentido apontado acima, um tema sobre o qual Marx houvesse dedicado especial atenção, ainda assim se acredita que sua obra ofereça grande contribuição para a discussão do tema [...] (Sousa Junior, 2010, p. 19).

Na visão de Marx, o processo histórico de sociabilidade humana representa em si um processo educativo (Sousa Junior, 2010). Portanto, a formação da convivência em sociedade já era tratada nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, nos quais o autor insiste que o ser humano é um ser social e a sua essência é a própria sociedade, ou seja, o conjunto das relações sociais. Marx (2010, p. 107, *itálicos do autor*) destaca:

Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a ‘sociedade’ como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo *é* o *ser* social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – *é*, por isso uma externalização e confirmação da *vida social*.

Com o advento da burguesia como classe dominante, ocorrem mudanças drásticas e violentas na sociabilidade, pois o capital oprime e modifica elementos sociais fundantes, passando a explorar com ainda mais vigor a força de trabalho, produzindo, assim, uma alienação universal de tudo e de todos. Dessa forma,

[...] o movimento de valorização do capital se sobrepõe a toda a sociabilidade como um movimento independente, autônomo, subjugando todo o conjunto da sociedade, em tal medida, constituindo-se naquilo que Marx denominou como alienação/estranhamento universal (Sousa Junior, 2010, p. 25).

Marx compreende a formação humana como um processo de objetivação do gênero humano por meio da relação social. Sob esse ponto de vista, Saviani e Duarte (2010, p. 426) analisam que “O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie”. Ou seja, a atividade vital humana é o trabalho. Assim sendo, o trabalho é essencial para a constituição da sociabilidade humana ao longo da história.

Dessa forma, o produto da atividade humana, o trabalho, passa a ser expropriado pelo capitalista que compra a força de trabalho. Para Marx, assim como para Rousseau, “[...] a propriedade não é um direito eterno da pessoa e não existiu desde sempre” (Grespan, 2021, p. 21). No entendimento do filósofo alemão, “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais” (Marx, 2010, p. 108). Na transição histórica do feudalismo para o capitalismo, os meios de trabalho foram se aglutinando nas mãos de poucos e a imensa maioria, despossuída desses bens, não teve outra alternativa a não ser vender a única mercadoria que lhe restava: a força de trabalho.

Ao tratar sobre a obtenção dos meios de produção de forma privada, Marx nos chama a atenção acerca do processo manufatureiro e fabril, que conduziu à divisão do trabalho e à especialização, que limitaram a atividade humana, separando o trabalhador do produto objetivado por ele. Essa separação aliena o trabalhador que se defronta com um ser alheio, estranho àquilo que produziu (Saviani, Duarte, 2010). Logo, o produto já não expressa a individualidade do trabalhador. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2005, p. 61) discorrem mais sobre essa questão, quando dizem:

O poder social, ou a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos [...] não como seu próprio poder unificado, mas como uma força alheia situada fora deles, cuja origem e destino ignoram, que não podem mais dominar e que, ao contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente da vontade e do agir humano, e que, na verdade, dirige estes últimos.

Della Fonte (2014, p. 390) também versa sobre esse tema, quando evidencia que, “[...] sob a regência da propriedade privada e da alienação [...], o ser humano se relaciona com suas

objetivações como se elas lhe fossem estranhas. Dessa forma, o trabalho alienado envolve o estranhamento de todas as forças humanas essenciais”.

Ao pensarmos a formação humana, não podemos desvinculá-la da categoria de alienação, pois o trabalho alienado mutila o ser humano, transformando-o em um ser unilateral, incompleto e que não estaria pronto para agir em sociedade. O trabalho alienado separa o homem do gênero humano, transformando-o em objeto. Ele aparta o ser humano da própria humanidade e se torna a fonte de *desejetivação*, de reificação, de objetivação desse ser. É como se fosse a própria animalização da humanidade.

Portanto, refletir sobre formação humana em Marx, sem levar em consideração a categoria trabalho, é devaneio, já que o trabalho nos prolonga e nos objetiva como seres humanos. Na sociedade capitalista, o trabalho se torna subsumido pelo capital e, a partir desse instante, o trabalhador se aliena daquilo que produz.

Entretanto, nas fissuras e nos espaços de contradição dessa sociedade perversa, alienante e mutiladora, é possível enxergarmos o germe para uma educação omnilateral. Sobre esse aspecto, Sousa Junior (2010, p. 25) explica:

A categoria trabalho ilustra bem essa relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado, a negação do homem e, ao mesmo tempo, criação de possibilidades para a emancipação social. Essa contradição, que perpassa toda a sociabilidade estranhada, coloca-se também, logicamente, na perspectiva da educação.

Podemos compreender que o capital é erigido sob o respaldo das contradições e que, na busca por suas superações, ele se reinventa e se expande. Mas é também nas contradições que surgem momentos em que é possível construir espaços remissivos, de fôlego, para encontrar saída para a uma sociabilidade humana que vá além da alienação, que a supere e que permita que os seres humanos se encontrem como seres enriquecidos, totais. Por esse ângulo, é possível ver o trabalho de forma positiva, como um prolongamento da humanidade do ser humano, capaz de fazer com que o homem se reconheça naquilo que produz. Ao pressionar as fissuras desse sistema, mesmo de forma latente, procura-se avistar um horizonte sob a ótica da omnilateralidade.

Contrapondo-se a essa formação unilateral, principal consequência da alienação do trabalhador, Marx defende a concepção de uma formação omnilateral (onilateral), de maneira completa, em busca da emancipação humana. Ele propõe que seria necessário romper com a propriedade privada e o trabalho alienante para formar o humano em todas as suas dimensões, de modo que essa formação seja duradoura e perene. Nessa conjuntura, alega:

Assim como a *propriedade privada* é apenas a expressão sensível de que o homem se torna simultaneamente *objetivo* para si e simultaneamente se torna antes um objeto estranho e não humano [...], assim a supressão positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não

somente no sentido da *posse*, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como homem total (Marx, 2010, p. 108, *itálicos do autor*).

Desse modo, o ser humano que, na alienação do trabalho, vê esvaziada a sua subjetividade, apresentando-se sem individualidade, sem especificidade e sem singularidade, pode encontrar, em um projeto educativo vinculado à superação do capital, o horizonte de luta pela unilateralidade (a formação humana em suas múltiplas dimensões).

Em *O capital*, Karl Marx vislumbra na educação politécnica o embrião desse horizonte formativo, tratado no texto como sendo a educação do futuro, em oposição à formação unilateral gerada pelo trabalho alienado. Distante de uma escola dual, cindida em um objetivo profissionalizante para a classe trabalhadora e uma educação propedêutica para a classe dominante, Marx (2023, p. 554) explica:

[...] o germe da educação do futuro, que há de conjugar para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino de ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.

Diferentemente da manufatura, a indústria moderna promove a homogeneização dos trabalhadores, impondo a flexibilização e fazendo com que o trabalhador desempenhe diversos papéis e não se especialize apenas em uma única função, como explica Marx (2023, p. 491):

Com a ferramenta de trabalho, também a virtuosidade em seu manejo é transferida do trabalhador para a máquina. A capacidade de rendimento da ferramenta é emancipada das limitações pessoais da força humana de trabalho. Com isso supera-se a base técnica sobre a qual repousa a divisão do trabalho na manufatura.

A mecanização produtiva demandou, cada vez mais, trabalhadores plurifuncionais, flexíveis, que pudessem transitar em diferentes funções e ramos da profissão, fortalecendo os laços que prendem o trabalhador a uma formação unilateral. No entanto, Marx visualiza nessa mudança uma contradição relevante:

A proposta burguesa de conjugar escola e trabalho responde à necessidade de formar um trabalhador apto a transitar em diversos ramos da produção. Trata-se de um treinamento técnico em várias tarefas e no manejo de diversos instrumentos; portanto, circunscrito à fluidez de funções e à mobilidade do trabalhador. Contudo, ao assegurar a obrigatoriedade da educação de crianças empregadas nas fábricas, as leis fabris abriram, mesmo dentro dos moldes capitalistas, uma possibilidade de conjugar capacidades humanas diversas (Della Fonte, 2020, p. 75).

Manacorda (2007, p. 95) afirma que Marx traz a resposta a essa concepção burguesa de um ensino que tolhe a formação humana, mais uma vez reforçando a concepção da unilateralidade: “[...] ao critério burguês da ‘pluriprofissionalidade’, Marx opõe a ideia da ‘unilateralidade’, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado”.

Della Fonte (2014, p. 388), por sua vez, explica que Marx trata a politécnica como o ensino que “[...] se vincula à educação intelectual e física”, e que a união entre trabalho e ensino é parte de

processo muito mais amplo de formação que, com melhorias e refinamentos, passa a ser tratada por omnilateralidade. Marx, de forma esperançosa, em *O capital* (2023) vislumbra, em meio às contradições e lutas sociais, uma sociedade do futuro alicerçada em uma nova educação que conjuga dimensões teóricas e práticas, tendo em vista a formação de um novo ser humano.

Considerações Finais

Coutinho (1996) afirma que é um equívoco considerar as reflexões de Rousseau apenas uma crítica ao regime feudal elaborada do ponto de vista da nascente burguesia, como fazem muitos marxistas. Segundo ele:

Rousseau, na verdade, é um implacável crítico da própria sociedade burguesa, talvez o primeiro grande crítico dessa sociedade a apoiar sua oposição não numa tentativa de retorno (ou conservação) da ordem feudal historicamente ultrapassada, mas na utopia de uma sociedade democrática e igualitária, que ele identifica, no Contrato, com uma república autogovernada fundada na vontade geral [...]. Rousseau não se apoia – nem podia fazê-lo, dado seu contexto histórico – no ponto de vista da classe trabalhadora moderna, do proletariado; ele adota o ângulo de visão do pequeno camponês e do artesão, os quais, na época, tinham suas condições de vida rapidamente destroçadas pelo avanço do capitalismo. Por isso, as bases econômicas da sociedade democrática que defende não se fundam na socialização da propriedade, mas sim em sua distribuição igualitária: é como se Jean-Jacques pretendesse conservar o modo de produção mercantil simples, mas impedindo-o de se converter em modo de produção capitalista (Coutinho, 1996, p. 17).

Rousseau leva o contratualismo liberal a um extremo democrático de não aceitação do império dos interesses particulares (Paula, 2013) e de defesa de um contrato social no qual o exercício da liberdade se vincula à igualdade e à superação da dominação. Sua afirmação da distribuição social equânime denota, em meio a muitas ambivalências de sua argumentação, “[...] uma espécie de ‘último suspiro’ da perspectiva democrático-burguesa” (p. 15) que será incorporada e superada por tradições socialistas posteriores.

Esse limite a que chega o contratualismo permite considerar que, “Tanto em Rousseau como em Marx a negatividade se dá pela usurpação e pela dominação de outrem sobre o nosso ser e sobre o fruto do nosso trabalho” (Soares, 2014, p. 75). Assim, é possível repetir a conclusão já mencionada por Paula (2013) de que, sob condições objetivas distintas e caminhos diversos, a crítica embrionária de Rousseau e a crítica madura de Marx compõem o arco político-cultural de recusa geral da sociedade burguesa.

Como observa Mészáros (2006), o radicalismo de Rousseau com sua defesa da igualdade lhe permite abrir searas analíticas fechadas antes dele ao mesmo tempo em que se circunscreve ao âmbito moral-jurídico, o que, de certa forma, hipertrofia o papel que ele confere à educação. Della Fonte (2013, p. 51) lembra que:

Rousseau se torna precursor de muitos argumentos da pedagogia moderna: defesa de uma educação laica, valorização da criança como centro do processo educativo, aprendizagem a ser guiada pelas fases do desenvolvimento natural da criança, ênfase no jogo e no trabalho manual, relevância da educação dos sentidos, entre outros.

Para além disso, é importante considerar os principais aspectos do pensamento rousseauiano, pois é extremamente relevante a análise dos pressupostos do pensamento desse autor, como foi proposto ao longo deste texto, para se compreender que a pedagogia rousseauiana não se dissocia da teoria política por ele elaborada, dado que a filosofia moderna se refere

[...] aos indivíduos, mas pressupondo-os como partes integrantes de um corpo social que os atravessa de fora a fora. Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre são dimensões relacionadas à vida dos indivíduos, mas elas só ganham consistência plena com a inserção dos indivíduos na estrutura social. É por isso que as propostas pedagógicas de Rousseau [...] não podem ser plenamente compreendidas separadas de sua teoria política (Severino, 2006, p. 226).

Apesar de Karl Marx não ter se dedicado a construir uma obra que trate exclusivamente sobre o tema educação ou sobre o fazer pedagógico, como Rousseau o fez em *Emílio ou Da educação*, é possível encontrarmos significativas reflexões acerca da formação humana dispersas em sua extensa produção, além de seus escritos terem servido de ponto de partida para o surgimento de construções sobre a educação ao longo do tempo. Sobre o que versa esse tema, Della Fonte (2014, p. 387) explica: “Em geral, a síntese da proposta marxiana de educação se expressa no vínculo entre educação e trabalho; mais precisamente, o trabalho transforma-se em princípio educativo”. Portanto, para a elaboração marxiana da formação humana, temos que levar sempre em consideração a concepção de que o ser do homem é também o ser do trabalho (Saviani, 2007).

Tanto Rousseau quanto Marx tratam do conceito de alienação, mas a partir de prismas distintos. Para aquele a alienação ocorreria na transição da condição natural do homem para uma sociedade civilizada; dessa maneira, os homens se alienariam, renunciando à sua liberdade total, natural, com o objetivo de se conservarem como corpo civil, assegurando a sua sobrevivência. A alienação seria constitutiva da fundação da sociedade que, a partir da lógica da propriedade privada, torna-se desigual. Para Marx, a alienação é um fenômeno intrínseco ao sistema capitalista, uma consequência da forma de organização e propriedade dos meios de produção e da própria exploração da força de trabalho, o que resultaria numa alienação de toda a essência humana.

Em Rousseau, o homem em estado de natureza é bom, mas o convívio social baseado na propriedade privada o torna mal. Contra a perspectiva essencialista característica da Idade Média que firmava a desigualdade como natural, na época moderna, a burguesia, como classe em ascensão, advoga a filosofia da essência como suporte para defesa da igualdade dos homens. De alguma maneira, o essencialismo de Rousseau se movimenta nessa direção. O avanço em relação à época feudal é nítido: a desigualdade é injusta ao reverter a igualdade entre os humanos, mas, como fruto social, ela é passível de ser superada.

Porém, quando a burguesia se torna dominante, a escola tradicional (e seu projeto de instrução de todos para participação do processo político) já não serve mais para seus interesses e ela propõe a pedagogia da existência: “Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens” (Saviani, 2008, p. 34).

A filosofia de Rousseau trafega, de modo complexo, entre o essencialismo característico da burguesia revolucionária e uma concepção de educação que elege a vida empírica e cotidiana como centro de sua proposta educativa (pedagogia da existência). A educação de Emílio valoriza o hábito do exercício físico e do trabalho manual, pois, na visão rousseuniana, de todas as ocupações, a mais próxima do estado da natureza é o trabalho manual. Sob esse ponto de vista, Rousseau condena o ocioso que vive à custa do trabalho alheio: “[...] todo cidadão ocioso é um patife” (1995, p. 214), porque trabalho é dever indispensável.

Apesar de olhares controversos sobre os benefícios/malefícios do convívio social, Rousseau e Marx afirmam que a formação da sociabilidade humana foi a garantidora da sobrevivência da humanidade, porém Marx se distancia de qualquer essencialismo. Partindo de preceitos marxistas, Saviani (2007) pondera sobre essa questão afirmando que o homem não nasce homem; ele se torna homem pela produção dos meios de sobrevivência, pelo fruto de seu trabalho:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Destarte, o ser humano se objetiva por meio do trabalho e, quando se destaca da natureza, tem a necessidade de produzir a sua própria vida, ou seja, de ajustar a natureza às suas necessidades. O processo educativo inicia-se por meio da produção do humano.

A reflexão sobre a usurpação dos bens da natureza, transformados em propriedade privada, é também um ponto de contato importante entre os dois pensadores. A acumulação de bens privativos e o desenvolvimento da produção conduziram a um rompimento social, emergindo com força a divisão da sociedade em classes e a consequente desigualdade. Sobre essa abordagem, podemos conceber que

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. [...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação (Saviani, 2007, p. 155).

Essa divisão na educação resulta, na atualidade, no que Gramsci, autor de tradição marxista, tratou como a dualidade da educação, a qual se solidifica em um ensino distinto para a classe dominante e outro para a formação da classe trabalhadora. Para a elite, uma formação propedêutica, ampla; para os filhos do proletariado, uma educação voltada para a profissionalização, acrítica, unilateral.

Por caminhos distintos, Rousseau e Marx nos alertam que essa condição não é natural, não pode ser aceita como um infortúnio do destino ou da nossa condição essencial. Pelo contrário, é um produto social e, como tal, suscetível de mudança. Não por acaso, ambos os pensadores articulam transformações sociais a projetos educativos também de caráter emancipatório. Como visto, suas propostas educacionais possuem especificidades, mas se opõem a uma formação unilateral, fragmentada, que aparta razão e sensibilidade, trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática.

Ao analisar o que se dissemina no tecido social e nas normativas políticas, Frigotto (2018, p. 58) observa: “[...] os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia à grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimentos gerais e básicos e disciplinas como história, sociologia, literatura e atividades culturais são perda de tempo”. Nesse sentido, por mais distintas que sejam, as reflexões de Rousseau e Marx mostram-se inspiradoras.

Posto isso, podemos assinalar que é possível aspirar, mesmo que de forma utópica – pois, a busca por uma utopia pode servir como mola propulsora –, a alcançar uma formação humana que supere a escola dual. Na solidariedade entre os seres humanos, é plausível almejar uma sociabilidade humana para além das amarras de um sistema opressor, que aparta os homens de uma educação emancipatória, com vistas a superar o dualismo da educação brasileira e granjear uma formação humana em suas múltiplas dimensões. Enfim, “[...] a emancipação de todo ser humano e do ser humano inteiro” (Della Fonte, 2020, p. 131).

Referências

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul; MACHADO, Lourival Gomes. Vida e obra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. VII-XXI.

BATISTA, Gustavo Araújo. Emílio ou Da Educação: as categorias axiológicas do pensamento educacional e pedagógico de Jean-Jacques Rousseau: chaves para uma possível reflexão sobre a formação do professor. In: MARQUES, José O. A.; VOLOBUEF, Karin. **Anais II Colóquio Rousseau - Origens**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2005. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/gip/AnaisColoquio2005/cd-pag-texto-28.htm>. Acesso em: 29 nov. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. Crítica e utopia em Rousseau. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 5-30, dez. 1996.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 379-395, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/87zqkRwrghSXT67JhVpSzBg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov.2023.

- DELLA FONTE, Sandra Soares. Conhecimento e amor na formação humana: o papel da educação escolar. In: SANTOS, Cláudio Felix dos (org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: Eduneb, 2013. p. 51-65.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.
- DELLA VOLPE, Galvano. **Rousseau e Marx: a liberdade igualitária**. São Paulo: Edições 70, 1982.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Uerj, LPP, 2018. p. 41-62.
- GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. Boitempo Editorial, 2021.
- LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl. A questão judaica. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 13-44.
- MARX, Karl. Carta de Marx a J. B. Schweitzer. In: MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985. p. 217-225.
- MARX, Karl. **Grundrisse**. 16. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1989. v. 1.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. v.1 e 2.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco Correa (org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, o Federalista**. São Paulo: Ática, 2001. p. 78-110.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PAIXÃO, Bruno Gonçalves da. Os fundamentos das desigualdades sociais: propriedade privada entre Rousseau e Marx. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 56-65, dez. 2015.
- PAULA, João Antônio de. Rousseau, Marx e a economia política. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, São Paulo, n. 36, p. 5-30, out. 2013.
- RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco Correa (org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, o Federalista**. São Paulo: Ática, 2001. p. 51-77.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ou princípios do direito político**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** – edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SOARES, Telmir de Souza. Aspectos do conceito de alienação em Rousseau e Marx. **Trilhas Filosóficas**, Caicó/RN, ano VII, n. 1, p. 57-75, jan./jun. 2014.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

VIEIRA, Júlia Lemos. O problema da propriedade privada para o jovem Marx. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 42, n. 2, p. 123-150, abr./jun. 2019.