

SISBI/UFU



1000212688

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GUSTAVO ARAÚJO BATISTA

**UMA ABORDAGEM SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO DE
JOHN LOCKE**

UBERLÂNDIA-MG

2003

GUSTAVO ARAÚJO BATISTA

1101
37.01
E333a
TES/MEM

**UMA ABORDAGEM SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO DE
JOHN LOCKE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia
da Educação.

Orientador: Professor Doutor José Carlos
Souza Araújo.

UBERLÂNDIA-MG

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GUSTAVO ARAÚJO BATISTA

**UMA ABORDAGEM SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO DE
JOHN LOCKE**

**TESE APROVADA EM 04 DE DEZEMBRO DE 2003 PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

*Aos meus pais e familiares, pelo
carinho e pelo apoio que me deram;
Aos meus amigos e companheiros, pela
compreensão e pela dedicação que
tiveram para comigo;
Aos meus mestres, pelos profícuos e
duradouros ensinamentos que
sedimentaram em mim.*

RESUMO

Este estudo tem como seu objetivo principal fazer uma abordagem histórica e sistemática do pensamento educacional e pedagógico de John Locke, enfocando a sua obra intitulada *Alguns Pensamentos Sobre Educação*. Assim, considera-se necessário fazer, em primeira mão, uma contextualização histórica da vida e da época de John Locke, apresentando a sua biografia, a sua personalidade, a sua época (o século XVII) e, sobretudo, o seu pensamento filosófico, através do recurso a outras obras suas, principalmente o *Ensaio Sobre O Entendimento Humano* e os *Dois Tratados Sobre O Governo*.

Palavras-chave: Educação, Filosofia, John Locke, Pedagogia.

RESUME

This study has as its main objective to make a historical and systematic approach of John Locke's educational and pedagogical thought, making focus on his work entitled *Some Thoughts Concerning Education*. Thus, it considers necessary to make, on the first hand, a historical context of John Locke's life and age, showing his biography, his personality, his age (the XVIIth century) and, mainly, his philosophical thought, through the resource to others of his works, mainly the *Essay Concerning Human Understanding* and the *Two Treatises Of Government*.

Keywords: Education, Philosophy, John Locke, Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1. CAPÍTULO PRIMEIRO – JOHN LOCKE: SUA BIOGRAFIA, SUA PERSONALIDADE, SUA ÉPOCA, SUA FILOSOFIA E PEDAGOGIA E SUA PROPOSTA CURRICULAR.....	22
1.1. JOHN LOCKE E SUA BIOGRAFIA.....	23
1.2. JOHN LOCKE E SUA PERSONALIDADE.....	32
1.3. JOHN LOCKE E SUA ÉPOCA.....	35
1.4. JOHN LOCKE: FILÓSOFO E PEDAGOGO.....	42
1.5. JOHN LOCKE: PROPOSTA CURRICULAR.....	46
2. CAPÍTULO SEGUNDO – JOHN LOCKE E SUA OBRA.....	50
2.1. AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS, POLÍTICAS E EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICAS DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LOCKEANO.....	52
2.1.1. AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS.....	53
2.1.2. AS CATEGORIAS POLÍTICAS.....	65
2.1.3. AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICAS.....	79
3. CAPÍTULO TERCEIRO – AS CATEGORIAS BASILARES E ESPECÍFICAS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO LOCKEANO E A ANÁLISE DA OBRA <i>ALGUNS PENSAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO</i>.....	94
3.1. AS CATEGORIAS BASILARES DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO LOCKEANO.....	94
3.2. ANÁLISE DA OBRA <i>ALGUNS PENSAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO</i>: AS CATEGORIAS ESPECÍFICAS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO LOCKEANO.....	117
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um resultado de uma pesquisa bibliográfica feita sobre o pensamento educacional e pedagógico elaborado pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704). Em razão da linha de pesquisa à qual este trabalho pertence (a saber: história e historiografia da educação escolar), a pesquisa da qual este trabalho é resultado ocupou-se principalmente de investigar as concepções educacionais e pedagógicas do pensamento lockeano, com a preocupação centrada em seu histórico e em sua sistematização, tendo-se como horizonte o método dialético.

Sabe-se que John Locke tem uma obra especificamente dedicada à questão educacional e pedagógica. Seu título é *Some Thoughts Concerning Education (Alguns Pensamentos Sobre Educação)*; originalmente, constituíam cartas escritas por John Locke ao seu amigo Edward Clarke para que o mesmo pudesse ter orientações no tocante à educação de seu filho, cartas essas que foram posteriormente reunidas, editadas e publicadas sob o supracitado título. Tal obra, que não se sabe ao certo se veio a público em 1692 ou em 1693, condensa de forma muito clara e distinta as idéias educacionais e pedagógicas lockeanas, razão pela qual foi escolhida por este trabalho como a principal fonte sobre a qual o mesmo debruçar-se-á, na tentativa de explicitar tudo aquilo que, direta ou indiretamente, constituiu-se como elemento do qual o próprio John Locke teria utilizado para a construção de seu pensamento educacional e pedagógico.

Em virtude da quase impossibilidade de recorrer à primeira edição, ou aos manuscritos originais da obra escolhida como principal objeto de estudo, foi possível, pelo menos, conseguir uma edição publicada em língua inglesa; isso foi possível graças a uma edição que faz parte de uma coleção de obras da Biblioteca da Universidade de Harvard (EUA), cujo título é *English*

philosophers of the seventeenth and eighteenth centuries (Filósofos ingleses dos séculos dezessete e dezoito), publicada, pela primeira vez, em Nova Iorque, em 1910, por Collier and son, como parte de uma coleção ainda maior, intitulada *Harvard Classics* (Clássicos de Harvard); a obra *Alguns Pensamentos Sobre Educação* é o 37^o. (trigésimo sétimo) volume dessa mesma coleção e está disponível na Internet, como parte da *Internet Modern History Sourcebook* (Livro-Fonte de História Moderna da Internet; tradução livre), cujo endereço eletrônico está discriminado nas referências bibliográficas deste estudo.

Além disso, este estudo também se serviu longa e proficuamente de duas traduções, uma em português e outra em espanhol, publicadas, respectivamente, sob os títulos *Alguns Pensamentos Acerca Da Educação*, editados a partir de 1999 pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, e *Pensamientos sobre la educación*, editados em 1986 pelas Ediciones Akal. Tais traduções foram extremamente úteis a este estudo pelo fato de conterem muitas notas explicativas que serviram para esclarecer ainda mais muitas dúvidas suscitadas durante o processo de tradução da obra empreendido na elaboração deste estudo.

Este estudo tem elegido como tema o que pode ser expresso através do seguinte enunciado: o histórico e a sistematização do pensamento educacional e pedagógico lockeano; isso significa que este estudo tem como centro gravitacional a seguinte questão, que constitui o problema fundamental ao qual este estudo se propôs a dar uma das possíveis respostas: qual a posição histórica ocupada pelo pensamento educacional e pedagógico lockeano no âmbito da discussão acerca da educação no Ocidente?

O problema decorrente do tema adotado por este estudo pode gerar hipóteses para pesquisas em torno de suas possíveis soluções. Dentre essas possíveis hipóteses, este trabalho encontrou a seguinte: à luz do método dialético e do enfoque referente à história das idéias pedagógicas, este estudo espera chegar ao seu final apontando resultados que vão no sentido de oferecer algumas possíveis contribuições que uma pesquisa bibliográfica poderia oferecer no tocante ao aumento e ao aperfeiçoamento dos conhecimentos já produzidos a respeito do histórico e da sistematização do pensamento educacional e pedagógico lockeano.

Considerando-se tanto o tema adotado para este estudo quanto o problema por ele suscitado, bem como a sua hipótese, percebe-se que, como o objetivo geral almejado pelo mesmo vai no sentido de demonstrar e explicar a importância do histórico e da sistematização do pensamento educacional e pedagógico lockeano - o que significa também demonstrar e explicar a importância da posição ocupada por tal pensamento na história da educação e da pedagogia - atingir esse objetivo geral pressupõe, pois, o alcance prévio de uma série de objetivos específicos que, uma vez atingidos e entrelaçados, darão mais consistência, coerência, coesão e clareza ao objetivo geral ao qual se propôs o presente estudo.

Uma vez entendendo-se que, para que este estudo possa atingir o seu objetivo geral, pressupõe-se alcançar, primeiro, os seus objetivos específicos, o que implica, pois, discriminá-los de tal forma que se possa compreender melhor as fases às quais se pretende obedecer na ordem da confecção deste mesmo estudo. Desse modo, o primeiro objetivo específico do presente estudo é explicar o interesse pelo pensamento educacional e pedagógico lockeano, isto é, qual a motivação que impulsionou a escolha da obra educacional e pedagógica de John Locke como objeto de estudo; tal motivação consiste no interesse pela tentativa de se conhecer as inter-

relações entre a vida, a época e a obra de John Locke como um todo, a fim de verificar em que medida tais inter-relações se fazem presentes no seu pensamento educacional e pedagógico de modo particular, o que requer uma abordagem biográfica sobre a pessoa, a época e o lugar de John Locke, a fim de ser feita uma contextualização da pessoa de John Locke com a época e com o lugar nos quais viveu; como segundo objetivo específico, pretende-se fazer uma abordagem sobre o pensamento filosófico lockeano como um todo, a fim de captar as suas categorias basilares e, a partir dessas, descer às categorias específicas; como terceiro objetivo específico, aspira-se à categorização e compreensão do pensamento educacional e pedagógico lockeano; como quarto objetivo específico, pretende-se oferecer uma sistematização do pensamento educacional e pedagógico lockeano, o que implica explicitar o que tal pensamento defende e contra o que tal pensamento se insurge, o que significa demonstrar a tradição pedagógica à qual John Locke pertence.

Todos e quaisquer objetivos, sejam eles mais gerais ou mais específicos, os quais este trabalho se propôs a alcançar, poderiam ser mais bem esclarecidos se fossem apresentadas justificativas para os mesmos. Assim, como justificativas não somente dos objetivos mas também de todo este trabalho, apresentam-se as seguintes: primeira justificativa: John Locke é um autor cujos escritos educacionais e pedagógicos ainda são muito pouco estudados, razão pela qual este trabalho se propôs a estudá-los; segunda justificativa: sabendo-se que John Locke pertence ao empirismo, embora não seja rigorosamente um empirista, é preciso verificar em que medida suas idéias empiristas aplicam-se ou não ao seu pensamento educacional e pedagógico; terceira justificativa: considerando-se que John Locke era contra a educação predominante em seu tempo, que era a educação coletiva (isto é, várias pessoas sendo educadas simultaneamente em um mesmo lugar, como, por exemplo, em uma escola), isso o coloca em uma posição contrária à

educação escolar, já que era partidário da educação particular (isto é, uma só pessoa sendo educada por um só preceptor), o que faz com que se torne necessário estudar o seu pensamento educacional e pedagógico para se saber em que medida o pensador John Locke preferia a educação particular à coletiva; quarta justificativa: pelo fato de John Locke ser contrário à educação coletiva, uma vez que privilegia a educação individual, apresentando, com veemência, críticas à educação escolástica, faz-se necessário estudá-lo para se conhecer se os argumentos por ele utilizados para tal verdadeiramente procedem ou não.

Apresentando-se as justificativas para o presente estudo, faz-se também necessário apresentar a fundamentação teórica e metodológica escolhida pelo mesmo. Assim sendo, tem-se escolhido como fundamentação teórica e metodológica o método dialético, direcionado à educação e à pedagogia, uma vez que o mesmo tem mostrado alternativas mais consistentes, coerentes, coesas, claras e eficazes para que se pudesse construir este estudo.

Uma vez que este estudo fundamenta-se no método dialético que, por sua vez, encontra-se direcionado às idéias educacionais e pedagógicas, faz-se necessário recorrer a um estudo de explicitação conceitual que ora se inicia tanto a respeito das idéias educacionais e pedagógicas quanto a respeito do método dialético.

Segundo Dermeval Saviani, é preciso esmerar-se no sentido de não confundir o conceito de idéias pedagógicas (do qual o conceito de história das idéias pedagógicas é, praticamente, um sinônimo) com o conceito de idéias educacionais. Segundo esse mesmo autor,

Por *idéias educacionais* entendemos as idéias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. No primeiro caso temos as idéias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas que tomam a educação como seu objeto. No segundo caso estamos diante daquilo que classicamente tem constituído o campo da filosofia da educação (SAVIANI, 2002, p. 6).

Por *idéias pedagógicas* entendemos as idéias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do [que] isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Certamente foi à vista dessa constatação que Durkheim, embora a partir de pressupostos teóricos distintos dos nossos [isto é, os pressupostos positivistas], definiu a pedagogia como “teoria prática da educação” (Durkheim, 1965). Com essa definição pretendia ele indicar que a pedagogia é uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Tal expressão não deixa, contudo, de ser estranha porque, pressupondo a oposição entre teoria e prática, se torna visivelmente paradoxal; de outro lado, para evitar confusões, acaba por nos obrigar a introduzir a expressão “teoria teórica”, visivelmente redundante. De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as idéias pedagógicas e a prática educativa (SAVIANI, 2002, p. 6-7).

Desse modo, há que se concordar que, conforme essas duas citações acima, as idéias educacionais estão mais para o campo da discussão teórica sobre a educação do que para o campo da prática educativa, já que se encontram no âmbito tanto da filosofia ou das disciplinas filosóficas que venham a ocupar-se da educação (tais como: filosofia da educação, ética, filosofia da linguagem, antropologia filosófica etc) quanto no âmbito de todas e quaisquer ciências ou disciplinas científicas que também se venham a ocupar do fenômeno educativo (tais como: psicologia, principalmente a psicologia da educação, antropologia, sociologia, principalmente a sociologia da educação, história, principalmente a história da educação etc). As idéias pedagógicas, por sua vez, não se limitam ao universo teórico das discussões a respeito da educação, uma vez que dizem respeito à prática educativa, não estando, pois, dissociadas da mesma; dito de outro modo: as idéias pedagógicas são as idéias educacionais atuando como a base na qual se estabelece a operacionalização de toda e qualquer prática educativa, ou seja, as idéias pedagógicas são as idéias educacionais postas a serviço da orientação da prática educativa.

Logo, toda e qualquer idéia pedagógica é, necessariamente, idéia educativa e vice-versa, uma vez que uma idéia educativa é uma idéia pedagógica pelo fato de que educação e pedagogia são inseparáveis e não podem, conseqüentemente, ser colocadas em oposição, ou serem dicotomizadas teórica ou praticamente.

Uma vez explicitando-se a relação entre idéias educacionais e idéias pedagógicas, à luz da distinção feita por Saviani, percebe-se que tal distinção revelou-se extremamente profícua em razão deste estudo procurar demonstrar e explicitar as idéias educacionais e pedagógicas lockeanas, já que o próprio John Locke estava preocupado principalmente com a prática educativa, o que não lhe permitiu dar-se ao luxo de limitar-se apenas à especulação a respeito da educação, tal como fez, por exemplo, Rousseau, em sua obra intitulada *Emílio ou Da Educação*, que passa a veicular publicamente a partir de 1762; muito além disso: John Locke diz claramente no final de sua obra sobre educação - *Alguns Pensamentos Sobre Educação* – que a mesma não constitui um tratado (ou seja, uma mera teoria) a respeito da educação, pois isso demandaria estudos mais longos e profundos sobre esse assunto; ao contrário: segundo ele, tal obra procura apenas fazer alguns possíveis encaminhamentos de caráter prático no sentido de dar orientações para que se possa educar de forma mais proveitosa o jovem gentil-homem que, no contexto em que se enquadra John Locke, trata-se daquele indivíduo másculo pertencente aos grupos sociais mais elevados (aristocracia e burguesia), cuja posição social repousa no fato de descender de uma linhagem nobre (aristocracia) ou de ter adquirido poder econômico (burguesia); gentil-homem (*gentleman*, em inglês) trata-se, pois, de um título reservado aos indivíduos másculos que, no contexto no qual se enquadra John Locke, ocupam posição social mais elevada, ou seja, é uma designação dada aos homens aristocratas e aos homens burgueses no contexto ao qual pertence

John Locke, designação essa que, mesmo nos dias atuais, ainda serve para designar o homem nobre, cavalheiresco, fidalgo e cortês.

Contudo, nota-se que tal pensamento da parte de John Locke revela um extremo sentimento de modéstia da parte do mesmo pois, em se analisando a sua obra *Alguns Pensamentos Sobre Educação*, verifica-se que a mesma também contém principalmente uma teoria da educação pelo fato de trazer os balizadores conceituais que constituem os orientadores da atividade educativa não somente proposta mas também praticada pelo próprio Locke em sua atividade docente. Desse modo, afirmar que *Alguns Pensamentos Sobre Educação* sejam depositários de uma teoria da educação reside no fato de que:

Um terceiro significado – o mais apropriado para o tema educacional – é o que define ‘teoria’ como um marco conceitual que guia determinada atividade [...] Uma teoria educativa é um marco conceitual de constante referência que justifica e, por fim, orienta a atividade educadora. Tal marco abraça elementos científicos – biológicos, psicológicos, sociológicos [...] – e elementos não-científicos – concepções filosóficas do mundo e do homem, morais, estéticas, políticas, teológicas (FULLAT, 1995, p. 70).

Outra razão para classificar essa mesma obra como um livro sobre teoria da educação reside no fato de que ela é, em relação à educação, muito mais prescritiva do que explicativa, o que é próprio das teorias da educação, uma vez que:

As teorias da educação, por mais modernas que sejam, não coincidem com as teorias científicas, que *explicam* o mundo e se expressam em leis. As teorias educativas não são explicativas, senão *práticas*; só prescrevem, não explicam. Dizem-nos o que devemos fazer, não como sucedem as coisas... As teorias da educação são um conjunto de princípios coerentes, de conselhos e recomendações a influir na prática (FERMOSO, 1982, p. 26).

Ainda seria de bom alvitre ressaltar que as idéias que articulam as teorias da educação estão inseridas em uma dimensão ainda maior, que é a dimensão histórica. Isso significa dizer que as idéias também são históricas e, como tais, só podem constituir algo histórico, o que,

conseqüentemente, leva a conceber que as teorias da educação não escapam à sua inserção na história. Desse modo,

As idéias são apenas um momento da história da cultura, que implica também a presença de práticas, de instituições, de ideologias ou de crenças. Assim, a metodologia histórica sofre por sua vez uma transformação radical: articula-se segundo muitos âmbitos de pesquisa, acolhe uma multiplicidade de fontes, organiza-se em setores especializados, e cada vez mais especializados, de modo a dar vida a subsectores de pesquisa doravante reconhecidos e reconhecíveis pela autonomia de objetos e métodos que os marca, assim como pela tradição de pesquisa que as une. Assim, aparecem cada vez com maior clareza na pesquisa histórico-educativa a história das teorias e das instituições escolares e formativas, a história da didática ou do costume educativo, da infância e das mulheres ou do imaginário (adulto, juvenil ou infantil) (CAMBI, 1999, p. 23-24).

Ainda que este estudo tenha mencionado a dimensão histórica das idéias, o mesmo também se dá conta da complexidade do termo *história das idéias*, uma vez que o mesmo é, segundo Francisco Falcon, extremamente polissêmico, razão pela qual é preciso deixar bem claro que se não pretende adentrar-se à problemática polissêmica da história das idéias, restringindo-se apenas a registrar que este estudo está de acordo com a postura do supracitado Falcon, para o qual “historiar as idéias é uma atividade em expansão dentro da oficina da história” (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 122), isto é, considera-se a história das idéias como uma atividade inserida no âmbito de uma outra atividade ainda mais abrangente e diversa: a história em geral.

Uma vez discorrendo-se sobre as idéias educacionais e pedagógicas, faz-se necessário, pois, discorrer sobre o método dialético, pois é preciso explicitar em que consiste tal método, uma vez que o mesmo constitui a fundamentação teórica e metodológica adotada neste estudo. Para que se pudesse ter uma compreensão mais clara e precisa do conceito de *método dialético* adotado por este trabalho, fez-se necessário recorrer a um outro conceito, a saber: o conceito de *pensamento dialético*, pois tal conceito consiste na fundamentação teórica do método dialético.

Assim, para se esclarecer o conceito de *pensamento dialético*, recorreu-se a Goldmann. Segundo esse autor:

O pensamento dialético afirma [...] que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente (GOLDMANN, 1967, pp. 5-6).

Desse modo, observa-se que Goldmann apresenta o pensamento dialético como uma forma de conceber o conhecimento como algo que não se apóia em premissas que são, em absoluto, corretas. Além disso, o pensamento dialético também nega que o progresso do conhecimento seja linear. Ademais, o pensamento dialético também nega que o conhecimento precisa ser especializado (portanto, fragmentado) para que possa ser melhor e mais perfeito. Assim, Goldmann apresenta que as razões dos erros de determinados tipos de pensamentos e de métodos residem no fato de ignorar o seguinte fator, qual seja: que o conhecimento nunca parte daquilo que é absolutamente correto, ou seja, a certeza do conhecimento é relativa e não absoluta. Do mesmo modo, o conhecimento não progride linearmente, uma vez que, em seu processo, pode voltar-se sobre si mesmo, reexaminando-se problemas já resolvidos, seja para corrigir-lhes as soluções anteriores, seja para apresentar-lhes novas soluções; ou seja, a ordem de progressão do conhecimento é, assim, dialética, pois se trata de uma ordem que pode retornar às fases anteriores de seu processo; dito de outro modo: não há problemas no âmbito do conhecimento, segundo o pensamento dialético, que já estejam definitivamente resolvidos. Além disso, Goldmann recusa-se a aceitar a concepção fragmentada a respeito do conhecimento, alegando que o mesmo é tanto melhor e mais perfeito na medida em que mantiver uma inter-relação entre as suas partes com o seu todo, pois o todo e as partes interdependem para se explicarem a si mesmas.

O pensamento dialético propõe, pois, uma forma de se conceber o conhecimento como algo dinâmico e, ao mesmo tempo, como algo mutável, uma vez que o mesmo não está pronto nem acabado e, mesmo assim, tudo o que o conhecimento tem feito de si mesmo pode ser não apenas revisto e ampliado, mas também modificado, já que a execução do movimento que o conhecimento faz em torno de si mesmo propicia-lhe transformações internas. Além disso e, acima de tudo, o pensamento dialético apresenta a tese segundo a qual o conhecimento, embora possa ser fragmentado, precisa realizar o movimento que ponha em execução o estabelecimento das inter-relações das suas partes com o seu todo, a fim de que possa constituir uma unidade (isto é, o todo) dentro de uma multiplicidade (isto é, as partes).

Antes de partir para a explicitação do conceito de *método dialético*, convém fazer ainda mais uma citação de Goldmann, à guisa de melhor compreensão do conceito de *pensamento dialético*:

Partindo do princípio fundamental do pensamento dialético – isto é, do princípio de que o conhecimento dos fatos empíricos permanece abstrato e superficial enquanto ele não foi concretizado por sua integração ao único conjunto que permite ultrapassar o fenômeno parcial e abstrato para chegar à sua *essência concreta*, e, implicitamente, para chegar à sua significação – não cremos que o pensamento e a obra de um autor possam ser compreendidos por si mesmos se permanecermos no plano dos escritos e mesmo no plano das leituras e das influências. O pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo e inteiro. E este, por sua vez, é apenas um elemento do conjunto que é o grupo social. Uma idéia, uma obra só recebe sua verdadeira significação quando é integrada ao conjunto de uma vida e de um comportamento. Além disso, acontece frequentemente que o comportamento que permite compreender a obra não é o do autor, mas o de um grupo social (ao qual o autor pode não pertencer) e sobretudo, quando se trata de obras importantes, o comportamento de uma classe social.

Pois o conjunto múltiplo e complexo de relações humanas que envolve todo indivíduo cria muito frequentemente rupturas entre sua vida cotidiana, de um lado, seu pensamento conceitual e sua imaginação criadora, de outro, ou então só deixa subsistir entre elas uma relação demasiado mediatizada para ser *praticamente* acessível a qualquer análise pouco precisa. Em casos semelhantes (e são numerosos), a obra é dificilmente inteligível se quisermos compreendê-la unicamente ou em primeiro lugar através da personalidade de seu autor. Mais ainda, a intenção de um escritor e a significação *subjetiva* que para ele tenha sua obra nem sempre coincidem com a significação *objetiva*, frequentemente pouco consciente para seu próprio criador (GOLDMANN, 1967, p. 7-8).

Através dessa longa e substancial citação, percebe-se que o pensamento dialético propõe uma análise de caráter bem mais amplo, ou seja, embora se considerando a personalidade do autor, bem como a sua época e os lugares nos quais viveu, esse mesmo pensamento não se pretende limitar a isso como forma de entender os escritos desse mesmo autor, uma vez que visa à compreensão dos impactos que tais escritos tiveram sobre determinado grupo social que, por sua vez, encontra-se vinculado a determinada classe social. Isso significa que, no caso do presente estudo, pretende-se demonstrar e explicar o pensamento educacional e pedagógico lockeano não apenas em si mesmo, tampouco se limitando a estabelecer os vínculos de tal pensamento com a vida, a época, o lugar e a personalidade de seu autor, mas sim entrelaçando tudo isso a um contexto mais amplo, que são o grupo social e a classe social nos quais a obra lockeana assume o seu significado objetivo, o que permitirá fazer um enquadramento histórico mais claro e preciso da obra educacional e pedagógica lockeana.

Uma vez explicitando-se, sumariamente, o conceito de pensamento dialético, bem como algumas de suas implicações que tal pensamento assume no presente trabalho, acredita-se que ficará mais fácil compreender o conceito de *método dialético* dele derivado. Assim, recorrendo-se novamente a Goldmann, tem-se que o mesmo postula que o método dialético é o método que parte dos fatos empíricos isolados e abstratos, a fim de extrair deles o seu critério de validade, somando-se a esses mesmos fatos a possibilidade de sua compreensão, associada à possibilidade de extração de suas leis e de sua significação. Dito pelas próprias palavras de Goldmann:

[...] Contentemo-nos em estabelecer que os *fatos empíricos isolados e abstratos* são o *único ponto de partida da pesquisa* e também que a possibilidade de compreendê-los e deles extrair as leis e a significação é o *único critério válido para julgar o valor de um método ou de um sistema filosófico* (GOLDMANN, 1967, p. 4).

A partir dessa citação, nota-se que o método dialético inicia-se reunindo as partes isoladas de seu objeto de estudo, para estabelecer conexões e relações entre elas. Uma vez feito isso, o método dialético chega à contemplação de todo o seu objeto de estudo, de modo que consegue fazer o percurso das partes para o todo e deste àquelas, ou seja, o método dialético é, concomitantemente, indutivo e dedutivo, uma vez que transita da multiplicidade à unidade e desta àquela. No dizer de Mora: “A dialética [isto é, o método dialético] permite então passar da multiplicidade à unidade e mostrar esta como fundamento daquela” (MORA, 1998, p. 183). Desse modo, este estudo tem adotado o método dialético como forma de compreender melhor a unidade do todo do pensamento lockeano da mesma forma que pretende compreender melhor a multiplicidade das partes desse mesmo todo, principalmente a parte de seu pensamento educacional e pedagógico, que é o recorte principal feito por este estudo no conjunto do pensamento lockeano.

Entretanto, há que se explicitar ainda de modo mais preciso em que consiste esse movimento de mão dupla executado pelo método dialético, movimento esse que transita, como já é manifesto, da unidade à multiplicidade e desta àquela. Assim, compreender plenamente o método dialético significa entender que o mesmo não se limita à mera coleta de dados e ao simples estabelecimento de inter-relações entre eles, uma vez que, a partir disso, que constitui, em primeira instância, os fatos empíricos abstratos e isolados, o método dialético passa, em seguida, ao trabalho de explicitação daquilo que é essencial na obra do autor em questão, passando por sua biografia que, embora importante, não é fundamental, uma vez que interessa mais ao método dialético especificar o grupo e a classe social nos quais tanto o autor quanto a sua obra assumem o seu verdadeiro significado; para isso, é preciso encontrar a visão de mundo do autor, implícita ou explícita em sua obra, visão essa que deriva da visão do grupo social e da

visão da classe social nos quais se insere, manifestando-se na forma de sua consciência real (a sua percepção da realidade dada) e na forma de sua consciência possível (percepção da realidade que se pode e/ou que se almeja construir).

Considerando-se o que tem sido exposto até então nesta introdução, acredita-se que, à guisa de melhor compreensão deste trabalho, faz-se necessário apresentar, sumariamente, o plano geral do mesmo, cujo arcabouço confere estrutura e articulação ao processo seguido em sua confecção, a fim de que pudesse ter sido feito de forma que alcançasse não somente a coerência e a coesão das quais é imprescindível, mas também a clareza e a precisão que ilustram ainda mais a sua consistência acadêmica. Os parágrafos que se seguem são, pois, sumários dos capítulos deste trabalho.

O capítulo primeiro é dedicado especificamente a uma abordagem sucinta sobre a vida, a época e os lugares nos quais John Locke viveu, bem como se pretende fazer uma abordagem sobre a personalidade do mesmo. Assim, tal capítulo fará uma exposição de caráter mais biográfico a respeito da pessoa de John Locke sem, entretanto, limitar-se a ser uma simples biografia, uma vez que também pretende abordar o contexto histórico político, econômico, social e intelectual no qual John Locke se encontra inserido.

O capítulo segundo é dedicado especificamente a uma abordagem sobre o pensamento filosófico lockeano como um todo, ressaltando as suas principais categorias epistemológicas, políticas e epistemológico-políticas, bem como as suas categorias epistemológicas basilares que guardam vínculos com o campo educacional e pedagógico, a fim de que se possa ter uma visão mais clara e precisa das categorias basilares do pensamento filosófico lockeano como um todo,

categorias essas que, direta ou indiretamente, provavelmente serviram de arcabouço para que Locke pudesse estruturar particularmente o seu pensamento educacional e pedagógico. Assim, para a primeira parte deste capítulo, foram selecionadas as duas principais obras lockeanas, a saber: *Essay Concerning Human Understanding (Ensaio Sobre O Entendimento Humano)* e *Two Treatises Of Government (Dois Tratados Sobre O Governo)*, das quais se extrairão as categorias epistemológicas, políticas e epistemológico-políticas basilares do pensamento filosófico lockeano.

O capítulo terceiro é dedicado, em primeira instância, à abordagem das categorias basilares do pensamento educacional e pedagógico lockeano, tais como: concepção de ser humano, concepção de educação, visão de mundo, visão que compreende o vínculo a um grupo social ligado a determinada classe social, consciência real, consciência possível, família etc, essas categorias que, embora não estejam necessariamente explícitas pelo próprio John Locke, podem ser entrevistas em sua obra em se a estudando à luz do método dialético, a fim de possibilitar que fiquem mais claras e precisas as categorias específicas do pensamento educacional e pedagógico lockeano abordadas no capítulo seguinte. Em segunda instância, este capítulo é dedicado à abordagem sobre as categorias específicas do pensamento educacional e pedagógico lockeano, através da análise da obra *Alguns Pensamentos Sobre Educação*; nesta parte do capítulo, foram selecionadas e traduzidas as seções dessa mesma obra que foram consideradas relevantes para que se pudesse fazer uma categorização hierárquica e sistemática do pensamento educacional e pedagógico lockeano. Além disso, também se tem discorrido, particularmente, sobre cada uma das categorias selecionadas, com o intuito de que se pudesse vislumbrar ainda mais clara e precisamente o pensamento educacional e pedagógico proposto por John Locke.

Além desses capítulos, foram apresentadas, no final deste trabalho, algumas considerações ou encaminhamentos a respeito da posição ocupada pelo pensamento educacional e pedagógico lockeano em âmbito histórico, a fim de demonstrar o papel desempenhado por John Locke através de seu pensamento educacional e pedagógico.

À guisa de melhor documentação da pesquisa bibliográfica da qual este trabalho é resultado, também foi apresentada, no final do mesmo, uma bibliografia contendo todas e quaisquer obras das quais se tem utilizado para que este trabalho fosse reconhecido academicamente, podendo, futuramente, servir de um motivo de incentivo para que novas pesquisas sejam feitas no sentido de tornarem ainda mais evidente tanto o pensamento educacional e pedagógico lockeano quanto o pensamento educacional e pedagógico a ele vinculado ou dele derivado.

Ainda seria de bom alvitre frisar que a pesquisa bibliográfica da qual este trabalho é resultado não é algo extremamente original, uma vez que se tem verificado que outros trabalhos já foram produzidos no tocante ao estudo do pensamento educacional e pedagógico lockeano; alguns desses trabalhos foram até mesmo citados aqui como referências bibliográficas. Todavia, este estudo tem percebido que tais trabalhos, apesar da sua idoneidade e da sua consistência, não levaram em consideração muitos aspectos que este trabalho achou por bem salientar; à guisa de exemplificação, verifica-se que todos estão de acordo com o fato de que John Locke defende tanto a educação do corpo quanto a educação da mente, isto é, “sem saúde física nossas realizações mentais seriam secundárias, sem uma mente sábia nossa força física não criaria quaisquer satisfações duradouras” (MAYER, 1976, p. 296); entretanto, nota-se que as duas dimensões da educação concebidas por Locke (a saber: a física e a psíquica) comportam

subdivisões que, ao que parece, foram por ignoradas, mas não por este estudo. Além disso, observa-se a ausência de um trabalho dedicado a uma abordagem dialética sobre um autor que, mesmo não sendo dialético (isto é, John Locke), não está isento da possibilidade de se estudá-lo sob um prisma dialético, partindo-se de seus textos – conforme estabelece Goldmann, através dos fatos empíricos isolados e abstratos, como o único ponto de partida da pesquisa – para se chegar ao seu contexto, o que implica abordar a biografia, a situação histórica e os vínculos do autor a determinado grupo e classe social.

Cumprido esclarecer também que este estudo, centrado no histórico do pensamento educacional e pedagógico lockeano, faz uma denominação que não pertence propriamente a John Locke, a saber: a denominação de seu pensamento como educacional e pedagógico, uma vez que tal denominação (derivada da diferenciação entre educação e pedagogia, que é posterior a Locke) tem sido utilizada para se especificar de forma mais clara e precisa o prisma do pensamento lockeano que se tem em vista neste estudo, uma vez que John Locke é um autor multifacetado, razão pela qual se faz necessário delimitar o tipo de estudo a ser feito com ele.

Uma outra observação faz-se necessária: o uso do termo *categoria*; neste estudo, tal termo, do qual se tem servido amiúde, é utilizado para designar todas e quaisquer concepções explícitas ou implícitas do pensamento lockeano, concepções essas que atuam como elementos articuladores do mesmo e que permitem a compreensão tanto da sua estrutura quanto do seu conteúdo. As categorias são, assim, concepções que buscam expressar a inteligibilidade constituída a partir da leitura, da análise e da compreensão do autor em pauta, levando-se em conta sua vinculação histórica.

Neste estudo, verifica-se, conforme já se pôde perceber nos parágrafos acima, a existência de uma classificação das categorias do pensamento lockeano, classificação essa que foi feita com o intuito de tornar mais clara e precisa a estruturação do pensamento lockeano como um todo e o seu direcionamento à educação e à pedagogia. Assim, tais categorias são explicitadas da seguinte forma: a) *categorias epistemológicas*: são as concepções pelas quais John Locke estrutura o seu pensamento acerca da fundamentação, do limite, da validade e da possibilidade do conhecimento por parte do ser humano; b) *categorias políticas*: são as concepções pelas quais John Locke estrutura o seu pensamento acerca da fundamentação, do limite, da validade e da possibilidade do Estado e das formas de governo nele existentes; c) *categorias epistemológico-políticas*: são as concepções utilizadas por John Locke para articular tanto o seu pensamento acerca da teoria do conhecimento quanto o seu pensamento acerca da teoria política; d) *categorias educacionais e pedagógicas basilares*: são as concepções gerais e implícitas utilizadas por Locke para estruturar, em primeira instância, o seu pensamento educacional e pedagógico; e) *categorias educacionais e pedagógicas específicas*: são as concepções particulares e explícitas utilizadas por Locke para estruturar, em última instância, o seu pensamento educacional e pedagógico.

1. CAPÍTULO PRIMEIRO – JOHN LOCKE: SUA BIOGRAFIA, SUA PERSONALIDADE, SUA ÉPOCA, SUA FILOSOFIA E PEDAGOGIA E SUA PROPOSTA CURRICULAR

A proposta que este capítulo apresenta é fazer uma abordagem no sentido de contextualizar o pensamento educacional e pedagógico elaborado por John Locke, procurando situar o seu pensamento através da apresentação de uma biografia de sua pessoa e através de um esboço histórico de sua época, ressaltando-se os aspectos políticos, econômicos, sociais, intelectuais, educacionais e pedagógicos presentes na Inglaterra do Século XVII com seus respectivos impactos no pensamento lockeano.

John Locke escreveu várias cartas endereçadas a um de seus amigos (Edward Clarke), a fim de que o mesmo pudesse ter maiores e melhores orientações a respeito da educação de seu filho. Tais cartas foram posteriormente reunidas e publicadas, constituindo-se, dessa forma, em uma obra dedicada especificamente ao problema educacional e pedagógico. Seu título é *Some Thoughts Concerning Education (Alguns Pensamentos Sobre Educação)*; tal obra veio a público em 1692 ou em 1693.

Como o objetivo principal deste trabalho é contextualizar o pensamento educacional e pedagógico lockeano, a obra *Alguns Pensamentos Sobre Educação* (que será denominada por este trabalho, a partir de então, simplesmente *Pensamentos*, por razões práticas) será a fonte primordial da qual se extrairão os elementos necessários para uma exposição sistematizada do pensamento educacional e pedagógico lockeano.

Embora os *Pensamentos* sejam a obra que melhor expressa as idéias educacionais e pedagógicas lockeanas, muitas concepções nele presentes já são concepções trabalhadas por John Locke em outras obras suas, tais como o *Essay Concerning Human Understanding (Ensaio Sobre O Entendimento Humano)*, publicado em 1690 e que será denominado, a partir de então, simplesmente *Ensaio*, e os *Two Treatises Of Government (Dois Tratados Sobre O Governo)*, também a serem denominados simplesmente *Tratados*, que foram também publicados no mesmo ano em que o *Ensaio*, inclusive antes do mesmo. Assim, recorrer-se-á, no presente trabalho, principalmente a tais obras (*Ensaio e Tratados*) sempre que se julgar necessário para melhor esclarecimento de muitas concepções presentes nos *Pensamentos* que não são neles explicitadas, uma vez que se supõe que o próprio Locke teria partido do pressuposto de que os seus leitores do *Ensaio* e dos *Tratados* já estariam imbuídos de seu pensamento de forma que poderiam ler os seus *Pensamentos* sem dificuldade conceitual, pois já estariam familiarizados com as concepções do autor John Locke, o que leva a entender que os *Pensamentos* não são uma obra para um leitor ainda incipiente com o vocabulário conceitual lockeano, mas sim para um leitor já em condições de dominá-lo razoavelmente bem.

1.1. JOHN LOCKE E SUA BIOGRAFIA

John Locke nasceu em Wrington, uma cidade do condado de Somerset, perto de Bristol, na Inglaterra, no dia 29 de agosto de 1632. Era o primogênito e tinha um irmão mais jovem, o qual morreu precocemente. Criado em Beluton-Pensford Ville, ao sul de Bristol, tal fato levou alguns de seus biógrafos (como, por exemplo, Jean Chateau, conforme o atesta na introdução da edição francesa dos *Pensamentos*, da J. Vrin, de 1966) a pensar que John Locke tivesse nascido naquele lugar. Foi nessa região que seu avô, Nicholas Locke, adquirira grande riqueza,

trabalhando como fabricante de tecidos e empregando aldeões de áreas rurais em torno do porto de Bristol, que já era um próspero mercado inglês.

O pai de John Locke, que também se chamava John Locke, era um advogado calvinista e um parlamentar de idéias liberais e de educação religiosa puritana, que trabalhava como escrivão do Tribunal de Justiça de Somerset e que serviu como capitão de cavalaria no exército parlamentar quando se deflagrou uma guerra civil na Inglaterra, em janeiro de 1642, guerra essa que foi resultado dos conflitos existentes entre a realeza e o parlamento ingleses, ou seja: de um lado, os *parlamentaristas* (também denominados *whigs*), que defendiam a autonomia do parlamento; do outro lado, os *royalistas* (também denominados *tories*) que defendiam a autonomia do rei; essa guerra foi, assim, conseqüência de choques de interesses opostos entre a aristocracia monarquista (representada pelos *tories*) e a burguesia parlamentarista (representada pelos *whigs*), ou seja, essa guerra civil inglesa foi a concretização bélica de um conflito de concepções ocorrido entre as facções da realeza e as facções da burguesia inglesas do século XVII.

É muito importante salientar o confronto entre *whigs* e *tories* para se compreender melhor boa parte da atividade literária lockeana, uma vez que John Locke foi um militante *whig* que não poupou esforços no sentido de construir toda uma obra (principalmente os *Tratados*) para combater as idéias defendidas pelos *tories*, ou seja: John Locke foi, para o seu tempo, um exemplo de intelectual engajado, que lutava, não com armas bélicas, mas sim com argumentos, em prol da difusão e da consolidação das concepções defendidas pela facção da qual fazia parte e da qual se tornou porta-voz intelectual, principalmente através de suas obras de caráter político, que atacavam as concepções monarquistas e absolutistas advogadas pelos *tories*, que também

tinham, por seu turno, os seus intelectuais engajados, como, por exemplo, Sir Robert Filmer (1588-1693), ou mesmo escritores dos quais se serviam para difundir e consolidar suas concepções, como, por exemplo, Thomas Hobbes (1588-1679).

Em 1646, o jovem Locke é mandado para a Westminster School, uma vez que seu pai, que tinha o patrocínio da poderosa família parlamentar Popham, pôde conseguir que seu filho fosse para tal instituição, a fim de fazer seus cursos secundários, lá permanecendo até 1652; isso significa que John Locke permaneceu na Westminster School dos 14 aos 20 anos, vivendo, pois, em tal lugar, na qualidade de *scholar*, isto é, como aluno bolsista, subvencionado por Sua Majestade, o Rei Carlos I, que até então ocupava o trono inglês até ser executado na manhã do dia 30 de Janeiro de 1649, quando John Locke já contava 17 anos. Depois da execução de Carlos I, John Locke passou a ser mantido na Westminster School pelo seu então diretor, o doutor Busby, que tinha opiniões monarquistas, embora tivesse havido uma certa relutância no sentido de que John Locke permanecesse na instituição, uma vez que queriam que fosse expulso da mesma pelo fato de ser um estudante subvencionado pelo rei executado.

Terminando seus cursos secundários na Westminster School, em 1652, John Locke vai para o Christ Church de Oxford, a fim de continuar seus estudos, graduando-se, em 1655, recebendo o bacharelado e obtendo, em 1658, o título de Mestre em Artes, tornando-se preceptor nessa mesma faculdade e lente de língua grega e de retórica. Foi no Christ Church que John Locke desenvolveu-se ainda mais na vida universitária; começando como *scholar*, passou a *student* (aluno não-subvencionado) e, depois, a *fellow* (estudante graduado que recebe subvenções para desenvolver estudos e pesquisas mais avançados); por fim, passa a ser designado para funções docentes na instituição, até que desiste de seguir adiante com sua carreira na mesma,

uma vez que o próximo passo seria a ordenação eclesiástica, a qual John Locke hesitou em adentrar-se até desistir, interrompendo, assim, o seu percurso que o levaria ao topo da carreira universitária no Christ Church. Durante o período em que viveu no Christ Church, Locke teve uma formação predominantemente pautada nos moldes escolásticos, uma vez que era baseada no currículo do *trivium* (três caminhos, em latim: Gramática, Lógica e Retórica) e do *quadrivium* (quatro caminhos, em latim: Aritmética, Astronomia, Geometria e Música), que se constituíam, por sua vez, no currículo denominado *Artes Liberais*.

A partir de 1658, Locke começa a interessar-se pelo estudo das ciências naturais e pelo estudo da medicina (o qual o faria mais tarde optar pela medicina como a sua atividade profissional, depois de receber o título de bacharel em medicina); é nesse período que Locke chega mesmo a oferecer contribuições ao físico e químico Robert Boyle (1627-1691), já que era seu associado em seu laboratório em High Street. Locke não chegou a receber o título de doutor em medicina, pois sua carreira no Christ Church, a partir de 1660, fora interrompida para sempre.

Em 1661, seu pai, que tinha o título de cavaleiro de Belluton, morreu, herdando ao seu filho a condição de fidalgo de Somerset, constituindo-o proprietário de terras, de casas de fazenda e de uma mina em Mendip. Isso não fez com que John Locke abandonasse a sua vida acadêmica e celibatária para administrar a sua herança, o que o tornaria um estereótipo daqueles velhos nobres cavaleiros ingleses que vivem como se o mundo começasse e terminasse nas fronteiras de suas propriedades; mais que isso: John Locke fez-se mais próximo da aristocracia fundiária inglesa, uma vez que feito membro de tal grupo social, sem abandonar, porém, as suas concepções que, às vezes, iam de encontro a certas concepções de determinados membros da aristocracia inglesa de seu tempo.

Entre 1665 e 1666, Locke viaja para a Alemanha como secretário do embaixador inglês William Swan, retornando, em seguida, a Oxford, a fim de retomar seus estudos de medicina. Em 1668, Locke viaja para a França, como secretário do Conde de Northumberland. No mesmo ano é eleito membro da Royal Society de Londres e conhece Lord Anthony Ashley Cooper (1621-1683), o futuro Primeiro Conde de Shaftesbury, tornando-se seu amigo e médico. Quando Shaftesbury foi nomeado Grande Chanceler da Inglaterra (Lord Chancellor), em 1672, Locke foi elevado ao cargo de Secretário de Apresentação de Benefícios, ou seja, tornou-se secretário particular do Lord Shaftesbury. O contato com Shaftesbury é muito significativo na vida de Locke, pois é através dele que Locke se insere no universo do pensamento filosófico político, isto é, Locke deve a Shaftesbury suas primeiras noções básicas sobre teoria política.

Em 1673, Shaftesbury perde o seu cargo, muito provavelmente pelo fato de que era um ativista político a favor do liberalismo e contra o absolutismo, que era praticado pela então dinastia reinante na Inglaterra, a saber: a dinastia católica dos Stuart. Dois anos depois (1675), Locke foi para a França em busca de saúde, pois era de constituição física débil e de saúde frágil. Instalou-se em Montpellier. Para se manter na França, trabalhou como preceptor do filho de Sir John Banks e como médico.

Em 1679, Shaftesbury retorna ao poder, sendo nomeado Presidente do Conselho Privado, chamando, assim, Locke novamente à Inglaterra, o qual passou a trabalhar como seu secretário particular em assuntos políticos e como preceptor de seu neto. Como Shaftesbury representava, no âmbito da política inglesa, os interesses do Parlamento, interesses extremamente burgueses que cresciam cada vez mais a ponto de entrar em choque contra os interesses absolutistas do rei Charles II (1630-1685), em 1681, Shaftesbury foi acusado de chefiar uma rebelião para depor

Sua Majestade, acabando preso e constrangido a refugiar-se na Holanda, em 1682, lá falecendo no ano seguinte.

A situação de Locke na Inglaterra tornou-se, devido ao que acontecera com Shaftesbury, muito complicada, pois se tornou muito vigiado pelo partido do rei e acabou tendo também de buscar refúgio junto à Holanda, acompanhando, assim, o seu amigo e protetor. Os dois primeiros anos de Locke na Holanda foram empregues em viagens e em conversas com intelectuais. Contudo, entre 1682 e 1685, o governo inglês pede a extradição de Locke junto ao governo holandês, sob acusação de traição, o que o obrigou a esconder-se até a obtenção do perdão real concedido por James II, em 1686, quando se evidenciou que Locke não era culpado de crime algum, a não ser o crime de ser amigo de Shaftesbury. Foi durante o período em que esteve na Holanda que Locke escreveu as cartas que serviram para que um de seus amigos (Sir Edward Clarke) pudesse ter orientações no tocante à educação de seu filho. Tais cartas foram posteriormente reunidas e impressas sob o título de *Thoughts Concerning Education* (os *Pensamentos*, aos quais já se fez referência alhures). Locke já se aproximava, então, dos 60 anos.

Enquanto esteve exilado na Holanda, Locke também travou amizade com os futuros soberanos da Inglaterra, a saber: William (1650-1720) e Mary (1662-1694) de Orange, que assumiram o trono inglês em fevereiro de 1689, após uma revolução (A Revolução Gloriosa), na qual Locke tivera colaboração, a qual derrubou o governo de James II Stuart. Finalmente, vale ressaltar que o período em que Locke esteve na Holanda foi a época em que também travou contato com Philip Von Limborch, discípulo de Arminius e um dos mais importantes representantes da teologia protestante na Holanda. Locke foi influenciado por Limborch, conforme o atestam os seus escritos religiosos bem como as correspondências feitas por Locke.

Chamados, pois, à Inglaterra pela Câmara dos Comuns, Guilherme e Maria foram investidos do poder real pela mesma e, quanto a Locke, que retornara à Inglaterra no séqüito de Guilherme e de Maria, foi nomeado Comissário Real de Comércio e Colônias. Nesse mesmo ano publica, em inglês, suas *Letters on Toleration (Cartas Sobre Tolerância)*, inicialmente redigidas em latim (*Epistolae de tolerantia*), nas quais condena todo e qualquer tipo de intolerância religiosa, assim como nega ao Estado o direito de interferir em assuntos religiosos. Fora-lhe oferecida, também, a Embaixada da Prússia, cujo cargo Locke rejeitou pelo fato de que o clima de tal país não era tão propício à sua delicada saúde, preferindo, assim, ficar na Inglaterra e publicar, na íntegra, em 1690, a sua obra-prima, a saber: o *Ensaio*, cujo compêndio já havia sido publicado por seu amigo Le Clerk em sua *Biblioteca Universal* quatro anos antes (1686), obra essa que estabelece os princípios sobre os quais repousa a teoria filosófica denominada *empirismo* que, em suma, postula que todo e qualquer tipo de conhecimento funda-se na experiência sensível e não na razão.

Em 1690, Locke também publica, anteriormente ao *Ensaio*, conforme já se disse alhures, os seus *Tratados*, trazendo a público a síntese das idéias filosófico-políticas que fundamentam as teses de sua teoria política do governo, cuja base não é o direito divino dos reis, tese na qual se fundamentam os absolutistas, mas sim o contrato social, acordo estabelecido entre os membros de uma comunidade de seres humanos para a preservação mútua, que exige um governo para estar à sua frente, legislando, executando as leis e cuidando para que as mesmas não sejam deturpadas. Assim, percebe-se, já em estágio embrionário, a teoria política da divisão dos três poderes políticos (Executivo, Judiciário e Legislativo), que Locke prepara para o seu futuro desenvolvimento feito por Charles-Louis de Secondat, o Barão de Montesquieu (1689-1755), através de sua obra intitulada *Do Espírito das Leis*, redigida em 1747 e publicada no ano seguinte

(1748). É necessário frisar que os *Tratados*, embora fossem publicados como apenas uma obra, na verdade constituem duas, pois na sua primeira parte, (isto é, no *Primeiro Tratado*), Locke concentra esforços no sentido de apresentar a sua refutação dos argumentos apresentados por Filmer (1588-1653) no tocante ao direito divino da monarquia absolutista, ao passo que, na segunda parte da obra (isto é, no *Segundo Tratado*) é que se tem o pensamento filosófico-político lockeano propriamente dito, em todo seu primor, que contém elementos que, posteriormente, foram utilizados como alicerces para se pensar e formular a teoria do Estado Liberal, o que significa que, embora a teoria do Estado Liberal não tenha nascido do pensamento filosófico-político lockeano propriamente dito, tal pensamento possibilitou-lhe os primeiros fundamentos.

Em 1691 ou 1693, Locke publica suas *Further Considerations Concerning Raising The Value Of Money* (Considerações Avançadas Sobre O Aumento Do Valor Do Dinheiro), na qual apresenta sua teoria econômica. Em 1691, seu *Ensaio* é vertido para o latim, dando-se a conhecer em toda a Europa, uma vez que o latim ainda era a língua internacional da intelectualidade européia. Nesse mesmo ano o *Ensaio* também é vertido para o francês, com adições e correções feitas por Locke.

Em 1694, são publicadas as segundas edições, corrigidas e ampliadas, do *Ensaio* e dos *Tratados*. Em 1695, Locke publica a sua obra intitulada *A Vindication Of The Reasonableness Of Christianity* (*Uma Justificação Da Racionalidade Do Cristianismo* ou, simplesmente, *Racionalidade Do Cristianismo*), obra que causou grande polêmica a ponto de Locke ser acusado de ateísmo. Dentre os seus acusadores contava-se o Bispo de Worcester. Locke vendo-se, desse modo, obrigado a responder a tal acusação, revida com duas obras, uma publicada no mesmo ano e intitulada *A Second Vindication Of The Reasonableness Of Christianity* (*Uma Segunda*

Justificação Da Racionalidade do Cristianismo) e outra publicada em 1697, sob o título *A Letter To The Bishop Of Worcester (Uma Carta Ao Bispo de Worcester)*. Nesse mesmo ano aparece a terceira edição do *Ensaio*.

Em 1698, os *Pensamentos* são editados pelas segunda e terceira vezes, cuja edição francesa já havia sido publicada em 1695. Em 1699, aparece a quarta edição dos *Pensamentos*. Em 1700, quarta edição do *Ensaio*. Locke renuncia ao cargo de Comissário Real por motivos de enfermidade e de idade avançada, uma vez que já contava em torno de 68 anos. Retira-se, pois, para o campo, fixando residência em Essex. Os últimos anos de vida de John Locke foram vividos em companhia de seus amigos, os Cudworths e os Mashams, em Oates, Essex, que também foram seus anfitriões em seu castelo. Foi em Oates que John Locke teve a oportunidade de averiguar sua teoria educacional e pedagógica, aplicando-a à educação de um dos netos de um de seus anfitriões; os resultados obtidos confirmaram sua crença em seus métodos embasados em suas teorias.

No dia 27 de Outubro de 1704, John Locke vem a falecer no castelo de Oates, justamente em seu gabinete, no qual muito provavelmente passara boa parte de sua vida intelectual, o mesmo gabinete que abrigava a sua biblioteca pessoal, cujos livros indubitavelmente fizeram parte de sua vida. Foi sepultado em High Laver, na qualidade de fidalgo, razão pela qual os seus livros levavam, nas bibliotecas setecentistas, juntamente com o seu nome, o epíteto *Gent.* (abreviação de *Gentleman*: cavalheiro ou gentil-homem, em inglês), ou seja, John Locke passou a ser denominado, no Século XVIII (o Século Setecentista), *John Locke, Gent.*, embora ainda em vida tivesse recusado, além desse epíteto, o epíteto *Esq.* (abreviação de *Esquire*: fidalgo, em inglês), suprimindo-os em dois de seus livros.

Em 1706, publicam-se seus *Posthumous Works* (*Trabalhos Póstumos*), incluindo uma história biográfica de Lord Shaftesbury, seu velho amigo e protetor. As obras publicadas foram: *Discourse Of Miracles* (*Discurso Sobre Milagres*), *Fourth Letter For Toleration* (*Quarta Carta Pela Tolerância*), *An Examination Of Father Malebranche's Opinion Of Seeing All Things In God* (*Um Exame Da Opinião Do Padre Malebranche Sobre A Visão de Todas As Coisas Em Deus*), *Remarks On Some Of Mister Norris's Books* (*Comentários Sobre Alguns Dos Livros Do Senhor Norris*) e *Conduct Of Understanding* (*Conduta Do Entendimento*).

Em 1708, publica-se um Epistolário de Locke, que aparecia sucessivamente com edições de novas coleções de cartas; uma em Londres, em 1839, outra em Paris, em 1913. Em 1714, aparece uma primeira edição de suas *Obras Completas*. Em 1751, edita-se, em Glasgow (capital da Escócia), uma obra inédita de Locke, intitulada *Elements Of Natural Philosophy* (*Elementos De Filosofia Natural*).

1.2. JOHN LOCKE E SUA PERSONALIDADE

John Locke foi um homem que valorizou extremamente a sua época, envolvendo-se de tal forma com ela que a razão pela qual as suas obras foram escritas nada mais são do que a sua tentativa de estabelecer diálogo com as pessoas e com as concepções de seu tempo.

Além de ser um homem intensamente engajado principalmente nos debates filosófico, político e religioso de seu tempo, Locke também se reservou para cultivar a amizade. Para com os seus amigos, revelou-se um homem terno, amável e, acima de tudo, tolerante. A seu respeito disse Lady Masham, uma de suas amigas e, provavelmente, uma de suas apaixonadas: “Ninguém

era menos magistral ou dogmático do que ele, ou menos ofendido com qualquer homem que discordasse com ele” (DESTRO, 1974, p. 14).

John Locke era também um homem muito preocupado em fazer com que as suas idéias viessem a público sem quaisquer deturpações. Tal preocupação fez com que ele não medisse esforços para acompanhar de perto as edições de suas obras. Infelizmente, para a contrariedade de Locke, Churchill, o editor, nem sempre teve o cuidado exigido por Locke para que a edição de suas obras obedecesse ao padrão de perfeição que os recursos impressores da época pudessem oferecer. Tal fato irritou Locke ao extremo, principalmente no que diz respeito à publicação dos *Tratados*. Em uma carta endereçada a Clarke (12 de Março de 1694), manifesta o seu sentimento:

Não há como combater uma negligência perpétua e imutável. Caso eu venha a receber aquele outro texto que mandei buscar [isto é, os *Tratados*], irei adiante com ele. Do contrário, não me deixarei mais importunar com ele. Sua sina, ao que parece, é ser o livro que mereceu a pior impressão jamais feita, e qualquer esforço contra tanto será vão (LOCKE, 2001, p. 10).

A partir do que se constatou acima, percebe-se que Locke tinha muita atenção para com os livros, principalmente os de sua autoria. Como colecionador e erudito que era, ao voltar à Inglaterra após seus anos de exílio, instala, em 1691, sua biblioteca no castelo de Sir Francis Masham, em Oates, Essex, a 30 quilômetros de Londres. Era nessa residência que Locke também recebia visitas de seus amigos, entre os quais contava Sir Isaac Newton (1642-1727), uma das mentes preceptoras da Física Moderna. Uma vez organizando os seus livros em prateleiras, Locke põe-se a trabalhar na catalogação dos mesmos, auxiliado por um assistente. Colocando um código em cada obra registrado em etiquetas afixadas na lombada e no verso da capa do livro, tais códigos são depois reunidos em uma outra obra, o *Catalogus Impressorum* (Catálogo Dos Impressos), publicado por Hyle, que servia a Locke de bibliografia comentada e de catálogo para que pudesse consultar e encontrar com mais facilidade os volumes de sua própria biblioteca.

Posteriormente, Locke providenciou mais outros dois catálogos de mais fácil manuseio. Depois de organizar a sua própria biblioteca, Locke passa a proceder da seguinte forma, sempre que adquire mais um volume para incluí-lo nela. Primeiro, Locke assina no verso da capa, ao lado do código. Segundo, sublinha os últimos algarismos da data no frontispício. Terceiro, risca a numeração da última página. Quarto, anota o preço pelo qual pagara o volume, quase sempre na 11^a. página. Quinto, registra o código, a data e a paginação nos catálogos. Após a leitura de cada livro, Locke também acrescentava outros sinais, tais como: indicações de páginas no verso da contracapa, às vezes notas escritas em folhas intercaladas, geralmente símbolos (letras em itálico, pontos e hífens). Embora se desconheçam atualmente os significados precisos desses últimos símbolos, supõe-se que os mesmos serviam para que Locke se orientasse no que se refere aos méritos da edição ou à presença de um outro exemplar em sua biblioteca. Todo o ritual de aquisição, de classificação, de catalogação e de leitura dos livros que Locke possuía revela o extremo cuidado do mesmo não só no tocante à manutenção e à conservação dos volumes estocados em sua biblioteca, mas também a sua preocupação em fazer com que os seus volumes pudessem ser localizados com mais eficiência, evitando, assim, a perda de tempo ao se procurar algum exemplar. “Em Locke, colecionador e erudito, a atenção dedicada aos livros se encarna em todo um conjunto de gestos minuciosos que imprimem marca de seu possuidor em cada uma das obras possuídas e organizam as possibilidades de consultá-las” (ARIÈS, 1991, p. 140).

Locke acreditava que os livros eram para quem sabia fazer deles bom uso. Assim, ao redigir o seu testamento, determina também o destino de sua biblioteca. Algumas obras deixa para Lady Damaris Masham, outras para Anthony Collins de Middle Temple, e a maior parte dos volumes deixa para seu primo Peter King, o futuro e primeiro Lord King, herdeiro e executor literário de Locke, e Francis C. Masham, o filho da supracitada Damaris Masham.

A personalidade de Locke pode, pois, ser resumida assim: trata-se de um homem modesto em seu modo de existir, exigente em relação àquilo que quer que seja feito, disciplinado e metódico em se tratando de organizar as suas coisas, amável e tolerante para com as pessoas, direito em seu modo de escrever, o que imputa clareza e objetividade em suas obras, que se constituem as duas características fundamentais de seu estilo de escrita.

1.3. JOHN LOCKE E SUA ÉPOCA

Historicamente, John Locke é filho do Século XVII,

Um século trágico, contraditório, confuso e problemático, que manifesta características frequentemente antinômicas (guerras e revoltas quase endêmicas e profundas aspirações à paz; racionalismo e superstição; classicismo e barroco; absolutismo e sociedade burguesa com seus aspectos de individualismo, jusnaturalismo etc.), mas que opera uma série de reviravoltas na história ocidental, as quais mudaram profundamente identidade, como o Estado moderno, a nova ciência, a economia capitalista; e ainda: a secularização, a institucionalização da sociedade, a cultura laica e a civilização das boas maneiras.[...] Com o século XVII, de fato, os processos educativos, as instituições formativas e as teorias pedagógicas também vão se renovando. Também em pedagogia, o século XVII é o século de início da Modernidade, do seu pleno e consciente início, embora não ainda de seu completo desenvolvimento, que se realizará no século XVIII de forma ainda programática, e nos séculos seguintes como realização efetiva e difundida (CAMBI, 1999, p. 277-278).

Ou seja, o século XVII é uma época em que os antagonismos estão em seu apogeu: capitalismo **versus** feudalismo, absolutismo **versus** liberalismo, nobreza **versus** burguesia, educação de orientação religiosa **versus** educação de orientação leiga etc. Além disso, trata-se de um período em que houve profundas transformações nos cenários político, econômico, social, intelectual, educacional e pedagógico, principalmente na Inglaterra. Tais transformações refletem-se no pensamento educacional e pedagógico elaborado e proposto por John Locke, razão pela qual serão abordadas para que se tenha melhor esclarecimento do diálogo que Locke estabelece com sua época nos cenários referidos acima, uma vez que

Também o pensamento educativo se renova, ativando novos processos de teorização, em relação à ciência e, depois, à história, mas encarregando-se também das tensões da utopia. Assim, se, de um lado, se recorrerá ao rigor do discurso pedagógico e a um modelo de formação que privilegia a mente como *cogito*, se se valorizarão as contribuições – mesmo elementares – das nascentes ciências humanas (a psicologia sobretudo) tanto na aprendizagem como na formação, de outro, se fará apelo à destinação social – entendida no sentido cada vez mais civil e cada vez menos religioso – de todo o processo formativo, que deve ligar o sujeito a uma sociedade, colhida nas suas necessidades históricas e reconhecida nas suas estruturas históricas, e – enfim, de outro lado ainda – se tenderá a encarregar a educação de tarefas utópicas, de regeneração do homem, de capacidade irênica, de desejo de reconstrução da convivência social, que cabe ao futuro realizar, mas que a educação – e só a educação – pode preparar e que, portanto, a pedagogia deve conscientemente realizar (CAMBI, 1999, p. 279-280).

No cenário político, as transformações pelas quais passava a Inglaterra no Século XVII consistem na passagem do absolutismo para o liberalismo, ou seja, tem-se a desagregação crescente da ordem feudal com a conseqüente perda de espaço político por parte da nobreza, cujos privilégios vão desmoronando-se juntamente com o Antigo Regime, que vai cedendo espaço a uma nova ordem na qual um novo grupo social (a burguesia), devido à expansão de seu poderio econômico, vai exigindo cada vez mais participação política, processo esse que, na Inglaterra, desembocou nos conflitos entre o rei e o parlamento, representantes, respectivamente, da nobreza e da burguesia, do absolutismo e do liberalismo, do Estado Absolutista e do Estado Liberal. Tais conflitos terminaram com a vitória do liberalismo sobre o absolutismo, com o triunfo dos interesses da burguesia sobre os interesses da nobreza, com a submissão do rei ao parlamento, com a transformação da Inglaterra de um Estado Absolutista em um Estado Liberal.

No cenário econômico, as transformações pelas quais passava a Inglaterra no Século XVII consistem na transição do sistema feudal para o sistema capitalista, transição essa que consiste na substituição das relações servis de produção pelas relações assalariadas de produção. Tal transição, todavia, não se deu de forma tão pacífica, pois muitos camponeses foram expulsos das terras às quais estavam ligados para que as mesmas pudessem ser utilizadas para a criação de

ovelhas. Uma vez enxotados do campo, os trabalhadores rurais viram-se obrigados a migrar para as cidades em busca de meios de sobrevivência, empregando-se como podiam para garantir seja o próprio sustento seja o sustento daqueles que viviam sob sua dependência. Nas palavras de Maria Cristina Gomes Machado:

Esses homens expulsos de suas terras forçosamente vão trabalhar nas manufaturas que se organizam em troca de um salário. Nestas não mais se realiza o trabalho artesanal presente nas corporações de ofício. O trabalhador realiza apenas uma parte da produção, o trabalho é dividido e o produto final, a mercadoria, é obra agora do trabalho coletivo (MACHADO, 1999, p. 3)

O império colonial inglês crescia e fortalecia-se cada vez mais, abrangendo colônias em quase todos os continentes do mundo, a saber: as 13 Colônias, na América do Norte (os futuros Estados Unidos da América); a Índia, na Ásia, apelidada *Jóia da Coroa*, devido às suas enormes riquezas; vastas regiões de norte a sul na África, dentre elas o Egito e a África do Sul; a Austrália, a Nova Zelândia e um vasto arquipélago na Oceania; tudo isso proporcionando à Inglaterra grandes riquezas oriundas de suas abastadas possessões.

No cenário social, as transformações pelas quais passava a Inglaterra do Século XVII consistem na consolidação de uma sociedade moderna, racionalista, urbana, burguesa, individualista, antropocêntrica e capitalista, que se sobrepõe cada vez mais a uma sociedade medieval, fideísta, rural, nobiliárquica, corporativista, teocêntrica e feudal, que vai deixando de existir e diminuindo, desse modo, a hegemonia da Igreja Católica Apostólica Romana que, no mundo feudal, era a grande detentora do poder, tanto espiritual quanto temporal. Além disso, o contato com novos horizontes culturais através da expansão marítimo-comercial inglesa fez com que os ingleses pudessem ampliar e modificar a sua visão de mundo, libertando-se de muitas quimeras que, durante a Idade Média, levaram o homem europeu a pensar que os mares, os oceanos e as demais regiões do planeta eram habitações de criaturas monstruosas que matavam e

devoravam não somente seres humanos, mas até mesmo frotas inteiras de embarcações, além de pensarem que também havia regiões sombrias e amaldiçoadas das quais não mais poderiam sair aqueles ousados navegantes que se atrevessem a desafiar os perigos dos mares.

No cenário intelectual, as transformações pelas quais passava a Inglaterra do Século XVII também foram marcantes: na filosofia, tem-se o advento do racionalismo e do empirismo, correntes filosóficas que, apesar de suas diferenças e de suas divergências, atuaram em conjunto para desbancar a filosofia escolástica que havia predominado até então. As obras de René Descartes (1596-1650), o fundador do racionalismo, atacam e desmoronam o pensamento aristotélico de interpretação escolástica. Teorias filosófico-políticas tanto reacionárias como revolucionárias vieram à tona: de um lado, defensores do absolutismo, Robert Filmer; do outro lado, defensores do liberalismo, como John Locke. No campo da ciência, a física galileana e newtoniana progredia irrefreavelmente, revelando, assim, uma nova forma de encarar os fenômenos naturais. A cultura, que por um longo período concentrou-se única e exclusivamente nas mãos dos eclesiásticos, estava agora laicizada, razão pela qual a Igreja Católica Apostólica Romana vai perdendo cada vez mais o monopólio cultural.

No cenário educacional e pedagógico, presencia-se a coexistência de vários tipos de correntes que, a partir de concepções mais ou menos diferenciadas, irão propor modelos de educação e de pedagogia. Assim, o primeiro a destacar-se é Jan Amos Comenius (1592-1670) o qual

deriva a concepção dinâmica e evolutiva da natureza e a do homem como microcosmo, gestor e mediador nas relações com a natureza, com a tarefa de reconduzi-la a Deus. Nessa tarefa, é auxiliado pelo fato de ser a mais alta e perfeita entre todas as criaturas do universo [...]. Sobre as bases desta concepção de homem, Comenius edifica o seu projeto educativo; isso faz dele o primeiro verdadeiro sistematizador do discurso

pedagógico, aquele que relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem (CAMBI, 1999, p. 287).

Além de Comenius, tem-se Wolfgang Ratke (1571-1635) e Johann Heinrich Alsted (1588-1638), ambos de orientação humanista e cristã, sendo também ambos proponentes de uma educação e de uma pedagogia de caráter pansófico. Há que se mencionar também as escolas da ordem dos oratorianos (fundada por Pietro de Berulle, em 1611), cujas fontes eram os princípios educativos de São Filipe Néri e o racionalismo cartesiano, e também as escolas de Port-Royal, que aparecem pelos meados de 1637, graças ao abade de Saint-Cyran (1581-1643), escolas essas de orientação jansenista. Em tal esteira também se encontra La Salle (1651-1719), clérigo preocupado tanto com a formação intelectual quanto com a formação religiosa do ser humano. Não se deve igualmente olvidar as escolas jesuíticas, uma vez que a ordem jesuítica, braço armado da Contra-Reforma Católica, também lançou mão da fundação de escolas para ganhar terreno para o catolicismo também no campo da educação e da pedagogia. É também notória a contribuição de Francke (1663-1727), influenciado por Comenius e por Jacob Spener (pensador pietista); Francke foi responsável pela fundação de vários tipos de escolas, destinadas, por sua vez, a públicos diferentes e, embora cada tipo de escola por ele fundado tivesse diferentes tipos de conteúdos a serem transmitidos, ele insistia no fato de que a educação, de um modo geral, deve priorizar a formação para o trabalho e a formação religiosa, não se restringindo apenas à formação intelectual. Por último, cumpre mencionar François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715), de orientação católica e nobiliárquica, preocupado sobretudo com a educação feminina e insistindo na importância da dimensão lúdica da educação.

Atendo-se mais aos pormenores no que concerne à época na qual viveu John Locke, a parte da História da Inglaterra que é mais relevante para que se possa ter um esclarecimento ainda

maior da contextualização da vida e da época de Locke começa a partir do fim do reinado de Elizabeth I (1558-1603), iniciando-se, assim, um período de turbulência na Inglaterra. Quando a Rainha Elizabeth I morre, em 1603, esta não deixa após si um herdeiro direto para que a sucessão ao trono inglês se desse de forma mais legítima e pacífica. O trono é, então, assumido por James I, que reinaria de 1603 a 1625.

Após a morte de James I, em 1625, ascende ao trono seu filho, Charles (ou Carlos) I, que reinaria de 1625 a 1649. um de seus primeiros atos como novo soberano foi o de ratificar o seu apoio ao parlamento, o que fez acreditar que haveria um período tranqüilo na Inglaterra. Todavia, tão logo o parlamento começou a opor-se aos interesses do monarca, este dissolveu aquele. Além disso, Charles I sobrecarregou seus súditos com pesados impostos, fazendo com que a insatisfação com o seu governo se generalizasse, o que se intensificou ainda mais com as perseguições religiosas que se reiniciaram durante o seu reinado. Ainda no período de Charles I eclodiu, na Escócia, um movimento que reivindicava a autonomia do parlamento, além de exigir também que o mesmo controlasse o Estado e a Igreja. Foi assim que teve início a supracitada guerra civil, em Janeiro de 1642, entre parlamentaristas (whigs) e royalistas (tories).

Em um primeiro momento, os parlamentaristas foram derrotados. Sua recuperação dá-se quando Oliver Cromwell (1599-1658) assume a liderança. Cromwell consegue derrotar não só os royalistas, mas também seus adversários parlamentaristas internos. Assume, então, o poder na Inglaterra, em 1642, sob o título de *Lord Protector* (Senhor Protetor), destituindo a monarquia e fundando a república na Inglaterra. Foi durante o governo de Cromwell que John Locke, que então estava no Christ Church de Oxford, apareceu pela primeira vez como escritor de letra

impressa, compondo uma saudação ao *Lord Protector* devido à sua vitória contra a Holanda, em 1653.

O período em que Cromwell governou a Inglaterra foi de 1649 a 1658. A forma de governo republicano implantado por Cromwell na Inglaterra não conseguiu sobreviver à sua morte. Embora Cromwell tivesse implantado uma forma de governo republicano na Inglaterra, o seu governo fez-se de forma autoritária, uma vez que era preciso que um governo forte se instalasse na Inglaterra, recém saída de uma guerra civil, a fim de que a mesma pudesse novamente se estabilizar mais rápido. Morto Cromwell, em 1658, o problema da sucessão retorna novamente ao cenário político inglês. A monarquia retorna à Inglaterra com a ascensão de Charles II (1630-1685), filho de Charles I, reinando de 1660 a 1685.

Como o seu pai, Charles II também fora educado na Europa Continental, nos parâmetros franceses e católicos. Isso fez com que o parlamento se opusesse a ele, fato esse que custou a sua dissolução. Apesar da revolta dos líderes do parlamento, a rebelião foi sufocada através do exílio e da execução dos mesmos. Entre os exilados contava-se Shaftesbury. Ao morrer Charles II, em 1685, assume ao trono Jaime II, que reinaria de 1685 a 1688, dando seguimento ao modo de governar de seu predecessor, pautando-se pelo absolutismo e pelo catolicismo de maneira ainda mais intensa, o que causou preocupação até mesmo entre os mais conservadores royalistas. Apesar de todo o autoritarismo de Jaime II, em seu governo não eclodiu outra guerra civil, pois o parlamento conseguiu afastá-lo de forma pacífica. Tal acontecimento entrou para a história sob o título de *Revolução Gloriosa* ou *Revolução Sem Sangue*, ocorrida entre 1688 e 1689.

Afastado Jaime II do poder, o parlamento inglês convoca William e Mary de Orange, então refugiados na Holanda, para assumir o trono inglês, que o fizeram sob os títulos de William III e Mary II, que reinaram, respectivamente, de 1688 a 1702 e de 1688 a 1694. William III era um protestante de idéias liberais. Assim, um de seus primeiros atos como soberano foi a assinatura da Declaração dos Direitos, documento que proibia o rei de suspender leis, de criar impostos, de instituir jurisdição arbitrária ou de manter exércitos, sem o consentimento do parlamento. Tal declaração, além de garantir a liberdade individual, também previa a renovação do parlamento a cada três anos.

Uma vez apresentando uma biografia de John Locke e uma sucinta exposição de sua época, acredita-se que já se pode discorrer com mais tranquilidade sobre as idéias educacionais e pedagógicas lockeanas, que ora são reflexos da vida e da época de Locke, ora são expressões do diálogo do mesmo com as idéias pedagógicas em voga em seu tempo.

1.4. JOHN LOCKE: FILÓSOFO E PEDAGOGO

O Século XVII é marcado pelo fim do Renascimento ou da Renascença, movimento intelectual e artístico iniciado no Século XIV que procurou resgatar os valores da Antiguidade Clássica Greco-Latina. Entretanto, ainda se pode encontrar, em pleno Século XVII, resquícios da mentalidade renascentista e tais resquícios podem ser encontrados nas idéias educacionais e pedagógicas em voga nesse século. Sabe-se que a Renascença é resultado de um outro movimento intelectual e artístico denominado *Humanismo*, que procurava imitar os antigos escritores e artistas clássicos greco-latinos, valorizando, assim, o estudo do grego, do latim e das

artes liberais, compostas pelo *trivium* (Gramática, Lógica e Retórica) e pelo *quadrivium* (Aritmética, Astronomia, Geometria e Música).

No Século XVII, as idéias educacionais e pedagógicas que predominavam e que ainda determinavam o tipo de ensino a ser ministrado eram arraigadas no Humanismo e na Renascença. Ora, o tipo de educação proposto pelas teorias de tais movimentos caracterizava-se por ser: a) *memorista*: enfatizava-se muito o exercício da memória através da memorização de textos clássicos em grego e em latim; b) *emuladora*: ensinava-se muito a disputar através da defesa ou da refutação de opiniões contraditórias entre si; c) *classicista*: valorizava-se muito o estudo das línguas clássicas (grego e latim); d) *livresca*: baseada única e exclusivamente naquilo que estava escrito nos livros; e) *punitiva*: valorizava-se o castigo corporal como uma forma de disciplinar o indivíduo para a aprendizagem; f) *intelectualista*: valorizava-se excessivamente o cultivo do espírito e o cultivo do corpo era desleixado. Era este tipo de educação, que também era denominado *educação escolástica* (uma vez que começou a ser desenvolvida nas escolas – universidades – medievais durante o período de efervescência da Escolástica: movimento intelectual de caráter filosófico e teológico que predominou na Idade Média do Século X ao Século XV e que era praticado nas universidades, isto é, nas escolas, razão pela qual tem esse nome), educação essa na qual John Locke, conforme já se mencionou alhures, havia recebido boa parte de sua formação.

A educação escolástica ainda dominante no Século XVII foi objeto de severas críticas pelo fato de que: 1) sendo memorista, não priorizava o exercício da razão; 2) sendo emuladora, fazia com que não houvesse uma busca conjunta da verdade, mas sim uma ferrenha defesa ou refutação de algum ponto de vista, que poderia ser falso ou, simplesmente, não fazer sentido; 3)

sendo classicista, não valorizava o ensino e a aprendizagem das línguas vernáculas; 4) sendo livresca, não procurava buscar conhecimento na realidade do mundo, que era uma fonte muito mais rica e perene de conhecimentos do que os livros; 5) sendo punitiva, não procurava corrigir os possíveis equívocos do indivíduo através da demonstração racional de seus enganos, mas sim através de humilhações corporais e morais, com o uso de chibatadas e de palmatórias, por exemplo; 6) sendo intelectualista, o vigor físico, tão importante para se ter também boa saúde mental, era praticamente esquecido.

Fazendo parte do coro daqueles que se opunham à educação escolástica, John Locke escreve os *Pensamentos* justamente tendo em mente uma nova proposta educacional e pedagógica que não caísse nos mesmos erros que tanto comprometiam a formação dos indivíduos. Ainda que Locke não discorde completamente da educação escolástica, pois também valorizava o cultivo do intelecto e a formação clássica, ele não o faz da mesma forma como faziam os educadores escolásticos. Uma prova disso já se encontra logo na abertura dos *Pensamentos*, que se iniciam com uma citação que Locke faz do poeta latino Juvenal (65-128 d.C), que prescreve que tanto a saúde física quanto a saúde mental são igualmente importantes.

Uma mente sadia em um corpo sadio é uma breve, mas completa descrição de um estado feliz neste mundo. Aquele que tem estes dois, tem muito menos a desejar; e aquele que deseja um deles, estará, porém, em pior situação, ainda que tenha alguma coisa a mais. A felicidade ou a miséria dos homens é, na maioria das vezes, resultado daquilo que fazem. Aquele, cuja mente não dirige prudentemente, nunca tomará o caminho certo; e aquele, cujo corpo é louco e fraco, nunca será capaz de avançar nele (LOCKE, 2000, p. 4).

De acordo com o que se pode perceber a partir desta citação, que se inicia com uma máxima do poeta latino Juvenal (*mens sana in corpore sano*), nota-se que Locke procura conciliar a saúde física com a saúde mental, uma vez que ambas são a base de uma vida feliz no mundo. No entanto, Locke frisa que é preciso que se saiba como se portar de forma a ter saúde

tanto física quanto mental. Então, deve-se recorrer à educação, conforme testemunha o próprio

Locke:

Eu confesso que existem alguns homens cujas constituições de corpo e de mente são tão vigorosas e bem estruturadas pela natureza que eles não necessitam mais da assistência dos outros; mas, pela força de seu gênio natural, eles são desde seus berços conduzidos adiante para aquilo que é excelente; e pelo privilégio de suas felizes constituições, são capazes de fazer maravilhas. Mas exemplos deste tipo são muito poucos; e eu penso que eu posso dizer que, de todos os homens com os quais nos encontramos, nove partes de dez são o que são, bons ou maus, úteis ou não, pela sua educação. Ela é o que faz a grande diferença entre os homens (LOCKE, 2000, p. 4).

Embora nos *Pensamentos* Locke estabeleça que a saúde física e a saúde mental devem coexistir para que se possa ter um indivíduo mais perfeito e feliz, ele não desenvolve nesta obra sua uma teoria da mente, tampouco uma teoria do corpo, pois acredita já tê-lo feito no *Ensaio*, no qual apresenta a mente (ou entendimento) como um conjunto de faculdades cujo conteúdo ele denomina *idéias*, oriundas, por sua vez, de duas fontes, a saber: a sensação e a reflexão. Sua teoria da mente vai de encontro, pois, ao inatismo, para o qual a mente já possui idéias inatas em si mesma. O próprio título do I Livro do *Ensaio* constitui a síntese da crítica lockeana ao inatismo, defendendo que, na mente, *Nem Os Princípios Nem As Idéias São Inatas*.

Uma vez postulando que a mente, em princípio, é vazia, não em termos de faculdades (tais como: memória, imaginação etc) nem em termos de conteúdos, a preocupação educacional e pedagógica de John Locke converge para o esforço que vai no sentido de imprimir na mente idéias que façam do indivíduo um ser mais aperfeiçoado pela educação que, “compreende três vertentes e, conseqüentemente, *três grandes fins*: educação física, intelectual e moral, isto é, vigor físico, saber e virtude” (LARROYO, 1974, p. 430). A educação moral é aquela que coroa todas as demais, pois “a virtude é mais difícil de adquirir do que o conhecimento do mundo; e, se ela é perdida em um jovem homem, raramente é recuperada” (LOCKE, 2000, p. 29). Além disso,

Locke também apresenta, como aplicação de sua teoria, uma proposta curricular, cujos pormenores serão demonstrados a seguir.

1.5. JOHN LOCKE: PROPOSTA CURRICULAR

A partir do que já se conhece sobre John Locke, tanto no que tange à sua vida e à sua época quanto no que tange principalmente ao seu pensamento filosófico, político, educacional e pedagógico, supõe-se que será mais fácil perceber a sua proposta curricular, uma vez que, se todo e qualquer currículo é produto de diversos fatores, tanto de natureza teórica quanto de natureza prática, tais como: vivência, experiência e pensamento do educador; o pedagogo John Locke não constitui, portanto, exceção a tal regra, motivo pelo qual compreender sua vida, sua época e seu pensamento como um todo é também compreender, de certa forma, sua proposta curricular.

Como já se soube, através de sua biografia, John Locke teve toda a sua formação escolar fundada no currículo escolástico que, por sua vez, fundava-se em uma concepção intelectualista da educação, pouco preocupada com a formação do indivíduo para a vida prática, ou seja, não se dava muita atenção à formação do indivíduo para aprender a conduzir a sua vida em seus negócios e em seu trabalho; tampouco havia razoável preocupação em cultivar a dimensão física da educação, isto é, o cultivo do corpo era praticamente desleixado pelo currículo proposto pela educação escolástica, preocupada principalmente com o cultivo da mente. Entretanto, tal cultivo da mente mesmo assim não era voltado para o desenvolvimento de todas as suas faculdades (memória, imaginação, inteligência etc), mas sim de apenas algumas delas, como, por exemplo, a memória, que era muito mais exercitada do que a inteligência, através de exercícios que propiciavam a simples memorização passiva de textos, não acompanhada de reflexões e de

críticas sobre os mesmos, o que não permitia o desenvolvimento da inteligência. Além disso, o currículo escolástico valorizava muito mais o estudo das línguas clássicas (grego e latim) ao invés de valorizar as línguas vernáculas (o inglês, no caso de Locke) ou as línguas vivas estrangeiras, como, por exemplo, o francês (também no caso de Locke).

A partir de suas reflexões sobre o currículo escolástico, baseado, como já se sabe, nas artes liberais, Locke constata que o mesmo, de um modo geral, não se adapta à sua proposta curricular, razão pela qual propõe um outro nos *Pensamentos*. Insurgindo-se, assim, contra o currículo escolástico, extremamente humanístico e teórico e escassamente científico e prático, Locke, como contraponto, apresenta a sua própria proposta curricular, que prioriza não a formação estritamente erudita e sem utilidade prática para a vida, mas sim uma formação pautada principalmente pelo critério da utilidade, através da inserção de disciplinas que incentivem tanto o cultivo da mente quanto o cultivo do corpo, sendo, portanto, fiel à máxima de Juvenal citada por ele logo na abertura dos *Pensamentos*.

Para que a educação possa, pois, propiciar o cultivo do vigor físico, Locke propõe uma série de disciplinas que contribuem para isso, como a natação, a esgrima, a equitação. Além disso, propõe uma série de hábitos no que diz respeito à alimentação, ao vestuário, ao descanso e ao lazer, apresentando também a importância de se aprender algum ofício manual como, por exemplo, a pintura, desde, é claro, que o indivíduo tenha aptidão para isso. Também recomenda ofícios manuais relacionados ao trabalho com ferro, latão, prata, bem como ofícios manuais relacionados à arte de preparar perfumes, de envemizar e de gravar (vide Seção 209 dos *Pensamentos*).

Para que a educação, por sua vez, possa propiciar o cultivo da mente, Locke propõe uma série de disciplinas que estimulam mais a inteligência e o raciocínio do que a memória e a memorização. São elas: Aritmética, Geografia, Cronologia, História e Geometria. Quanto ao estudo das línguas, ao invés de propor o estudo exclusivo das línguas clássicas, em detrimento do abandono do estudo das línguas vernáculas, Locke recomenda, dentre as línguas clássicas, somente o estudo do latim, aconselhando a leitura dos escritores clássicos latinos (Cícero, Esopo, Horácio e outros), sempre, obviamente, em pé de igualdade com os estudos do inglês e do francês, sempre também recomendando que os estudos lingüísticos deveriam evitar a mera memorização de regras gramaticais, que são mais estéreis para ensinar do que os exemplos práticos de uso das próprias línguas. Por fim, Locke recomenda que o aprendizado deve incluir também viagens ao exterior, com o intuito de expandir ainda mais o horizonte mental do indivíduo. Convém ressaltar, ainda, que o currículo proposto por John Locke é um currículo que se deveria aplicar a uma educação individual, uma vez que Locke repudiava a educação coletiva de sua época, que ainda era, predominantemente, a educação escolástica.

Os *Pensamentos* são “escritos para as crianças da nobreza e da burguesia, a quem boa educação deve assegurar o espírito bem disciplinado e o corpo em boa forma, condições necessárias e suficientes da felicidade” (HUBERT, 1976, p. 237). Assim, Locke está interessado na educação dos grupos sociais mais altos que, no Século XVII, eram a nobreza, embora em decadência, e a burguesia, que estava em ascensão. Estando, dessa forma, interessado na educação dos grupos sociais mais elevados, o pensamento educacional e pedagógico lockeano pode ser contextualizado como parte integrante das concepções que advogam somente uma educação aprimorada para as camadas sociais mais altas; educação essa que deve ser individual, ao invés de ser coletiva, e, acima de tudo, mais utilitária, ao invés de ser puramente especulativa.

Trata-se, portanto, de uma educação que procura atender principalmente aos interesses aristocráticos, procurando fazer com que a nobreza receba uma educação que se adapte ao novo mundo burguês, em pleno desenvolvimento na Inglaterra do Século XVII, que substitui, gradativamente, o velho mundo nobiliárquico. Assim, John Locke não se refere àquela velha aristocracia medieval, parasitária, beligerante e, sobretudo, esbanjadora, mas sim a uma

Nobreza bem aburguesada [...], que tanto necessitava do cálculo para a vida! Nobreza feudal-capitalista, bastante comum no século XVII; nobres influentes que se associavam aos banqueiros burgueses para participar, depois, dos seus lucros. As guerras feudais e a revolução burguesa de 1648 arruinaram de tal modo a nobreza, que esta se viu obrigada a incorporar-se a um movimento dirigido por não-nobres (PONCE, 1981, p. 128).

Os *Pensamentos* constituem, assim, a síntese das concepções educacionais e pedagógicas lockeanas endereçadas à nobreza e à burguesia, concepções essas que se fundam em princípios empiristas e liberais, os quais Locke já havia esboçado e desenvolvido, respectivamente, no *Ensaio* e nos *Tratados* e que já acreditava estar evidentes para os seus leitores que o lessem os seus *Pensamentos*.

2. CAPÍTULO SEGUNDO – JOHN LOCKE E SUA OBRA

A proposta que este capítulo traz consigo é fazer uma abordagem no tocante à obra lockeana como um todo, partindo-se de suas concepções basilares até chegar às suas concepções específicas, ressaltando-se, obviamente, suas concepções educacionais e pedagógicas, uma vez que, sendo o objetivo máximo deste trabalho abordar o pensamento educacional e pedagógico de John Locke, é imprescindível abordar todas e quaisquer concepções que articulam o seu pensamento educacional e pedagógico.

Desse modo, como a proposta deste capítulo está limitada a fazer uma sistematização das concepções lockeanas, isso será feito através do recurso à consulta das várias obras deixadas por Locke, principalmente o *Ensaio* e os *Tratados*, que contêm as suas concepções basilares, com o intuito de fazer compreender melhor, posteriormente, suas concepções específicas que articulam a sua teoria e a sua doutrina educacionais expressas nos *Pensamentos*.

Entretanto, cumpre observar que, neste capítulo, será feita apenas uma preparação para o estudo sistemático e específico das concepções educacionais e pedagógicas lockeanas, expressas nos *Pensamentos*, estudo esse que será feito no próximo capítulo deste mesmo trabalho. Isso significa que este capítulo comprometer-se-á a destrinçar apenas as concepções basilares do pensamento lockeano, ou seja, suas categorias epistemológicas, políticas e epistemológico-políticas que servem de apoio a Locke para que o mesmo dê consistência, coerência e coesão às suas categorias educacionais que, por sua vez, sustentam o edifício de suas teoria e doutrina educacionais.

Este capítulo comportará subdivisões, que se ocuparão, respectivamente, das seguintes tarefas: a) abordagem sobre as categorias epistemológicas; b) abordagem sobre as categorias políticas; c) abordagem sobre as categorias epistemológico-políticas. Quanto às categorias educacionais e pedagógicas, eis que as mesmas serão abordadas no próximo capítulo, uma vez que a sua abordagem será feita juntamente com a análise dos trechos selecionados dos *Pensamentos*.

A razão da opção para o estudo específico das categorias educacionais e pedagógicas do pensamento lockeano, juntamente com a análise de trechos selecionados de sua principal obra pedagógica (ou seja, os *Pensamentos*), para o próximo capítulo, é esta: partindo-se da análise dos próprios textos dos *Pensamentos*, acredita-se adotar uma postura menos dogmática em relação ao estudo da referida obra, ou seja, pretende-se extrair as categorias educacionais e pedagógicas partindo-se do próprio texto da obra, e não o inverso, isto é, enumerar as categorias para depois comprová-las com trechos das obras, o que será feito em relação ao *Ensaio* e aos *Tratados*, mas não em relação aos *Pensamentos*, uma vez que o escopo deste trabalho é abordar mais a pessoa de John Locke como pedagogo do que a pessoa de John Locke como filósofo ou o mesmo a pessoa de John Locke como teórico político e social, tarefa deixada para os estudantes e pesquisadores de teoria do conhecimento e de filosofia política. Esta inversão em relação ao estudo dos *Pensamentos* servirá principalmente como forma de dar maior consistência à argumentação deste trabalho, através da exemplificação extraída de seu próprio objeto de estudo (isto é, os *Pensamentos*) ao qual este mesmo trabalho se propôs.

Uma vez explicitado o plano da construção deste capítulo, acredita-se que, ao se chegar ao final da leitura do mesmo, ter-se-á uma compreensão mais precisa do pensamento lockeano em

sua generalidade, sem a qual seria muito difícil ou até mesmo impossível ser fiel à devida compreensão da teoria e da doutrina educacionais que provavelmente o próprio John Locke esperaria de seus leitores que lessem os seus *Pensamentos*. Isso significa que, para que a leitura dos *Pensamentos* possa ser vista como parte integrante do pensamento filosófico lockeano, é necessário recorrer à leitura de outras obras suas que lhe dão consistência, coerência e coesão, requisitos indispensáveis para que o estudo dos *Pensamentos* seja algo digno de atenção e de respeito por parte daqueles que se dedicam ao estudo da história das idéias pedagógicas, história essa na qual John Locke conquistou lugar através de seus *Pensamentos*.

2.1. AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS, POLÍTICAS E EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICAS DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LOCKEANO

Este tópico encarregar-se-á de explicitar as categorias epistemológicas, políticas e epistemológico-políticas do pensamento filosófico lockeano da seguinte forma: em primeiro subtópico, será feita uma abordagem especificamente sobre as categorias epistemológicas da filosofia lockeana; em segundo subtópico, será feita uma abordagem especificamente sobre as categorias políticas da filosofia lockeana; em terceiro subtópico, será feita uma abordagem especificamente sobre as categorias epistemológico-políticas da filosofia lockeana. Tal separação entre essas três abordagens sobre esses três tipos de categorias de caracteres epistemológicos, políticos e epistemológico-políticos presentes no pensamento filosófico lockeano será feita com o intuito de tornar mais clara e precisa a categorização da qual Locke se serve para estruturar a sua filosofia como um todo, dando-lhe, ao mesmo tempo, os seus devidos contornos.

2.1.1. AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS

John Locke pertence à corrente filosófica denominada *empirismo*, corrente essa que, basicamente, afirma que o conhecimento se funda na experiência sensível, ou seja, inicialmente, a *mente*, que produz o conhecimento através de suas *faculdades* ou *poderes*, é vazia de todo e qualquer conteúdo; seus conteúdos são-lhe, assim, em primeira instância, fornecidos através dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, gustação e tato). A partir de tais conteúdos, oriundos dos sentidos, é que a mente elabora, a partir de então, o conhecimento.

Percebe-se, pois, que *mente* é a categoria fundamental sobre a qual Locke constrói a sua epistemologia metafísica. Vale ressaltar também que Locke se serve das palavras *alma* e *espírito* como sinônimos de *mente*, devido à sua vinculação à tradição cristã, o que também leva a concluir que, ao usar, indistintamente, as palavras *alma*, *espírito* e *mente*, pode-se perceber que Locke não era muito rigoroso quanto ao uso indiscriminado e intercambiável desses termos.

Ao referir-se à *mente*, Locke compara-a: a) a uma *tabula rasa*, ou seja, a uma *tábua vazia*, metáfora essa pertencente ao jargão filosófico desde Aristóteles (384-322 a.C); b) a uma *folha de papel em branco*; c) a um *quarto ou armário escuro*. Segundo Yolton,

A expressão *tabula rasa* [tábua vazia] aparece nos primeiros *Ensaio sobre a lei da natureza*, de Locke, onde diz que os “recém-nascidos são simplesmente *rasae tabulae* [tábulas vazias]” (p.137). Também usou a frase no Rascunho B do *Ensaio*: “Parecendo-me provável, pois, que não existe noção, idéia ou conhecimento de qualquer coisa originalmente na alma, mas que no início ela é perfeitamente *rasa tabula*, inteiramente vazia, mas capaz de receber aquelas noções ou idéias que são os objetos apropriados do nosso entendimento” (*Drafts*, org. Nidditch e Rogers, § 12, p. 128). No próprio *Ensaio*, inicia o seu programa de aquisição de idéias dizendo: Suponhamos, pois, que a *mente* é, como dissemos, uma *folha de papel em branco*, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer *idéias* “(2.1.2). Uma outra passagem refere-se à *mente* como um *quarto escuro*: sensação e reflexão, diz ele, são “as janelas pelas quais a luz é introduzida nesse *quarto escuro*. Pois parece-me que o *entendimento* [isto é, a *mente*] não difere muito de um *armário totalmente vedado* contra a luz, com apenas algumas pequenas aberturas

que permitem a entrada de imagens visíveis externas, ou *idéias* de coisas existentes do lado de fora (YOLTON, 1996, p. 271-272).

Assim, a concepção de mente que Locke apresenta é uma concepção segundo a qual se trata de uma instância desprovida de todo e qualquer elemento que se poderia denominar inato, isto é, nada há na mente que não lhe tenha vindo anteriormente através dos sentidos, para se ser mais fiel à máxima adotada por Locke em sua filosofia.

Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, mesmo defendendo, por um lado, que a mente é, inicialmente, uma instância desprovida de conteúdos, Locke afirma, por outro lado, que a mente possui *faculdades* (formas de ação), através das quais consegue trabalhar com os dados sensoriais e produzir, assim, os seus conteúdos, que são por Locke denominados *idéias*. Yolton faz um mapeamento dos tipos de faculdades aos quais Locke se refere. De acordo com tal mapeamento, assim se expressa Yolton:

Para Locke, em particular essa noção [isto é, a noção de *faculdade*] habilitou-o a descrever as ações da mente; para ele, apesar de suas próprias menções à passividade e a uma *tabula rasa*, a mente era muito ativa. Ele fala da “faculdade racional” (*Ensaio*, 1.2.4), da faculdade de pensar (2.1.15,20; 4.3.6), das faculdades de ampliar, compor, abstrair e raciocinar (2.1.22). Todas elas são poderes da mente, à semelhança da vontade (2.6.2). A percepção é a primeira faculdade da mente exercida com relação a idéias, “a primeira operação de todas as nossas faculdades intelectuais” (2.9.15). A faculdade seguinte é a retenção, o poder de reter idéias por algum tempo e de revivê-las mais tarde (2.10.1,2). A mente também tem a faculdade ou aptidão para discernir e distinguir diferentes idéias (2.11.1). Também possuímos as faculdades de gerar emoção, sentir e raciocinar (3.6.3). Quando se ocupa do entendimento e da vontade como faculdades e poderes da mente, Locke faz uma pausa para negar que sejam “seres reais” ou “agentes distintos” (2.21.6). É claro que todas as faculdades e ações da mente são capacidades ou aptidões que possuímos, não agentes reificados. A aptidão para querer ações ou abstermo-nos de agir é, para Locke, uma de nossas aptidões mais importantes (YOLTON, 1996, p.110).

Percebe-se que, concomitantemente com o emprego da categoria *faculdade*, Locke também faz uso da palavra *poderes*, também para se referir às aptidões da mente. Para endossar esta afirmação, cita-se novamente Yolton que, ao fazer o seu estudo sobre a concepção lockeana de mente, o mesmo afirma que, de acordo com Locke,

[...] A mente também tem os poderes de comparar idéias (2.11.5), de repetir idéias (2.13.3;2.17.3), de ampliar idéias (2.11.5), de abstrair (2.11.9). São dados exemplos específicos da formação de idéias por referência a alguns dos poderes da mente. Por exemplo, a idéia de imensidade é adquirida a partir do “poder que encontramos em nós próprios de repetir, tantas vezes quantas quisermos, qualquer *idéia* de espaço”, e a idéia de infinidade é “obtida do poder, que observamos em nós mesmos, de repetir infinitamente nossas próprias *idéias*” (2.17.5,6). Outras operações mentais citadas e usadas por Locke seriam procedentes “de poderes intrínsecos e próprios” da mente (2.1.24). Numa passagem curiosa, Locke comenta “com que grande *rapidez as ações da mente são desempenhadas*” (2.9.10). A mente não ocupa espaço, não é extensa e “suas ações parecem não querer tempo”; muitas de suas ações “são acumuladas num só instante” (YOLTON, 1996, p. 193).

Ao fazer, pois, uma abordagem sobre a sua concepção de mente, Locke discrimina a sua forma (composta pelo conjunto das faculdades ou poderes) e o seu conteúdo (composto pelo conjunto das idéias).

Em se tratando de abordar, em nível mais específico, as faculdades ou poderes da mente, merecem destaque as seguintes categorias: *entendimento, razão, percepção e abstração*. O entendimento é a principal faculdade da mente, que eleva o ser humano em relação aos demais seres terrenos, razão pela qual Locke dedica o seu *Ensaio* à tarefa de investigar o entendimento (humano), com o intuito de descobrir as suas capacidades, desvelando, assim, as suas operações e as suas limitações. Eis como se expressa o próprio John Locke, na Introdução do *Ensaio*:

Desde que o *entendimento* situa o homem acima dos outros seres sensíveis, e dá-lhe toda vantagem e domínio que tem sobre eles, consiste certamente num tópico, ainda que, por sua nobreza, merecedor de nosso trabalho de investigá-lo. O entendimento, como o olho, que nos faz ver e perceber todas as outras coisas, não se observa a si mesmo; requer arte e esforço situá-lo a distância e fazê-lo seu próprio objeto. Quaisquer que sejam as dificuldades que estejam no caminho desta investigação, por mais que permaneçamos na escuridão sobre nós mesmos, estou seguro que toda a luz que possamos lançar sobre nossas mentes, todo conhecimento que possamos adquirir de nosso entendimento, não será apenas muito agradável, mas nos trará grande vantagem ao orientar nossos pensamentos na busca de outras coisas (LOCKE, 1997, p. 29).

Em se tratando de fazer sua abordagem sobre a razão, Locke esmera-se em precisar os seus diferentes significados. Sua preocupação é, devido à polissemia desta palavra, dar-lhe um

significado mais exato, pelo qual quer ser entendido sempre que se referir à razão. Assim, pois,

Locke, ao iniciar o capítulo XVII de seu *Ensaio*, cujo título é *Razão*, expressa-se nestes termos:

A palavra "razão", no idioma inglês, tem diferentes significados; às vezes é tomada por princípios verdadeiros e claros; e outras vezes pela causa, especialmente pela causa final. Mas a consideração que farei sobre ela significa a faculdade do homem, que é a faculdade pela qual o homem é suposto distinguir-se das bestas, e pela qual é evidente que ele as ultrapassa (LOCKE, 1997, p. 297).

De acordo com o que se pode observar através desta citação, percebe-se que, em certo sentido, *razão* é sinônimo de *entendimento*, uma vez que ambos são responsáveis pela diferenciação e elevação do ser humano em relação aos demais seres. Contudo, faz-se necessário recorrer a esta outra citação, através da qual se terá uma compreensão mais precisa do que Locke entende por *razão*.

Se o conhecimento geral, como foi mostrado, consiste na percepção do acordo ou desacordo de nossas próprias idéias, e o conhecimento da existência de todas as coisas exteriores (exceto apenas a de Deus, cuja existência todo homem pode certamente conhecer e demonstrar para si mesmo a partir de sua própria existência), se operasse apenas por nossos sentidos, que lugar haveria então lá para o exercício de qualquer outra faculdade, apenas sentido externo e percepção interna? Qual a necessidade que existe aqui da razão? Enorme, tanto para a ampliação de nosso conhecimento como para a organização de nosso assentimento. Pois ela deve realizar ambos em conhecimento e opinião, e é necessária e auxilia todas as nossas outras faculdades intelectuais, e certamente contém duas delas, a saber, *sagacidade* e *ilação*. Mediante uma, ela descobre, e, pela outra, organiza as idéias intermediárias a fim de descobrir que conexão há em cada elo da cadeia, por meio da qual os extremos são mantidos unidos; e, deste modo, como se fosse para representar à visão a verdade procurada, que é o que denominamos *ilação* ou *inferência*, e consiste em nada mais que a percepção da conexão que existe entre as idéias, em cada passo da dedução; por meio dela a mente chega a ver, quer o evidente acordo ou desacordo de duas idéias quaisquer, como na demonstração, na qual alcança o *conhecimento*; quer sua provável conexão, para a qual dá ou recusa seu assentimento, como na *opinião*. Os sentidos e a intuição alcançam apenas um curto caminho. A maior parte de nosso conhecimento depende de deduções e de idéias intermediárias; e nestes casos em que somos forçados a substituir o assentimento em lugar do conhecimento, e tomar proposições por verdades, sem estarmos seguros de que o são, temos necessidade de descobrir, examinar e comparar as bases de sua probabilidade. Em outros casos, a faculdade que descobre os meios, e corretamente os aplica, para descobrir a certeza em um, e probabilidade no outro, consiste no que denominamos *razão*. Com efeito, como a razão percebe a conexão necessária e indubitável de todas as idéias ou provas entre si, em cada passo de qualquer demonstração que produz conhecimento, do mesmo modo percebe conexão provável de todas as idéias ou provas entre si, em cada passo do discurso, para o qual pensará que o assentimento é devido (LOCKE, 1997, p. 297-298).

Esta longa e substancial citação apresenta a razão como uma faculdade da mente que contém duas outras subfaculdades, que são denominadas por Locke como *sagacidade* e *ilação*. Através destas duas categorias, Locke explica o trabalho empreendido pela razão no tocante à descoberta dos elos que estabelecem as conexões entre as idéias (sagacidade), assim como no que diz respeito à percepção da concordância ou da discordância entre essas mesmas idéias (ilação); note-se, porém, que, apesar de Locke definir a ilação como percepção, é necessário frisar que a percepção não é, necessariamente, ilação, isto é, toda ilação é percepção, mas nem toda percepção é ilação, uma vez que, de acordo com Locke, a percepção é uma faculdade mais abrangente. Sendo, pois, uma faculdade mais abrangente, a percepção é, segundo Locke,

[...] a primeira faculdade da mente usada por nossas idéias, consiste, assim, na primeira e na mais simples idéia que temos da reflexão, por alguns denominada “pensamento” em geral, embora na língua inglesa pensamento signifique certo tipo de operação da mente sobre suas idéias quando a mente é ativa, em que com certo grau de atenção voluntária pondera acerca de alguma coisa. Isto porque a mente vazia, ou a percepção desprovida de algo, é, geralmente, passiva, não podendo evitar perceber o que realmente percebe (LOCKE, 1997, p. 79).

Resta, ainda, tratar de mais uma faculdade da mente, através da qual a mesma elabora as idéias gerais, que são os padrões pelos quais a mente consegue organizar a classificação das suas idéias. Trata-se da faculdade da *abstração*. De acordo com Yolton, a abstração é uma categoria utilizada por Locke para denominar

Uma das muitas atividades (operações) da mente, por meio da qual se faz com que determinadas idéias representem todos os objetos da mesma espécie. Fazer com que idéias sejam representativas de uma classe requer que a mente considere suas idéias como aparências inteiramente separadas de outras existências e “das circunstâncias da existência real, tais como tempo, espaço ou quaisquer idéias concomitantes” (Ensaio, 2.11.9; cf. 3.3.6) (YOLTON, 1996, p. 17).

Uma vez feita uma abordagem sobre a mente quanto à sua forma, passar-se-á a tratar dos seus conteúdos, tais como Locke os concebe. A categoria fundamental da qual Locke se utiliza para designar todo e qualquer conteúdo mental recebe o nome de *idéia*. Sendo as idéias a matéria

com a qual lida o pensamento, pois “todo homem tem consciência de que pensa, e que quando está pensando sua mente se ocupa de idéias” (LOCKE, 1997, p. 57), resta-lhe investigar a sua origem. As conclusões às quais chega apontam para duas fontes das quais se originam as idéias, que lhe permitem igualmente elaborar o primeiro critério de classificação das idéias, a saber: o critério quanto à origem (sensação e/ou reflexão). A primeira fonte das idéias é a *sensação*, que é a capacidade que a mente tem de reter os dados dos objetos que lhe são externos através dos sentidos. A segunda fonte das idéias é a *reflexão*, que é capacidade que a mente tem de trabalhar com os dados sensoriais e, a partir deles, produzir novas idéias, já não derivadas imediatamente da sensação. A terceira fonte das idéias é a combinação entre a sensação e a reflexão, que origina idéias que se formam a partir da composição de elementos sensoriais e reflexivos, que atuam simultaneamente na formação dessas idéias.

Ao contato que se dá entre os sentidos e os objetos externos à mente (sensação), assim como à elaboração que à mente faz com os dados que tais objetos fornecem (reflexão), Locke denomina *experiência* que, por sua vez, é o fundamento e a derivação de todo e qualquer conhecimento; daí a denominação *empirismo*, do grego *εμπειρια* (empeiria), que significa, *experiência* (MORA, 1998, p. 205). Desse modo, “o empirismo é a afirmação de que o conhecimento humano está confinado dentro das fronteiras da experiência e que para lá destas fronteiras o que existe são unicamente problemas insolúveis ou sonhos arbitrários” (ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1981, p. 418).

Assim se expressa Locke, ao explicar as duas fontes das quais todas e quaisquer idéias se originam:

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma idéia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis [sensação] como nas operações internas de nossas mentes [reflexão], que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas idéias, ou as que possivelmente teremos. (LOCKE, 1997, p. 57).

Desse modo, Locke classifica as idéias, quanto à sua origem, em, basicamente, três grandes grupos, a saber: *idéias de sensação*, *idéias de reflexão* e *idéias de sensação e de reflexão*.

O segundo critério utilizado por Locke para classificar as idéias é o seu grau de simplicidade ou de complexidade que comportam. Assim, as idéias classificam-se, também, em dois grandes grupos, a saber: *idéias simples* e *idéias complexas*. Através dessas duas categorias, Locke explica que as idéias podem diferenciar-se, de acordo com o seu grau de simplicidade ou de complexidade. As idéias simples são aquelas que não podem ser decompostas, pois não são formadas por partes, ou seja, são indivisíveis. As idéias complexas são aquelas que podem ser decompostas em idéias simples, uma vez que aquelas são formadas a partir da conexão estabelecida entre duas ou mais destas.

O terceiro critério do qual Locke se serve para classificar as idéias é o critério da veracidade (ou da falsidade), ou seja, as idéias podem ser classificadas em *verdadeiras* ou em *falsas*, de acordo com a sua adequação (ou inadequação) à realidade (ou à fantasia). Isso significa que tais idéias podem também ser denominadas *reais* ou *fantásticas*, à medida que se apresentam como *adequadas* (ou *inadequadas*) à realidade (ou à fantasia).

Para abrilhantar esta abordagem sobre a classificação lockeana das idéias, cita-se Mora que, em sua leitura de Locke, constata o seguinte:

[...] As idéias podem ser simples (recebidas passivamente) ou complexas (formadas por uma atividade do espírito). As idéias simples podem ser idéias de sensação (provenientes de um sentido, como o sabor ou a dureza; ou de mais de um sentido, como a figura, o repouso, o movimento) ou de reflexão (percepção ou pensamento, vontade). Há também idéias compostas de sensação e reflexão (como o prazer, a dor, a existência). As idéias complexas são idéias de modos (como afecções das substâncias, substâncias e relações). Os modos são “dependências ou afecções da substância, tais como triângulo, gratidão, assassinato” (...), e podem ser simples ou mistos. Os modos simples, como uma dúzia, são “variações ou diferentes combinações da mesma idéia simples”, enquanto os modos mistos, como a beleza ou o roubo, “são compostos de idéias simples de várias categorias”. Pode-se falar também de idéias reais ou fantásticas, adequadas ou inadequadas, e até de idéias verdadeiras ou falsas (se bem que isso corresponde mais às proposições, na medida em que as chamadas “idéias verdadeiras” e “idéias falsas” são idéias em que existe sempre uma composição tácita) (MORA, 1998, p. 352-353).

Apesar de reconhecer, por um lado, a enorme capacidade que a mente tem de produzir conhecimento, após reunir, organizar e elaborar os dados sensoriais vindos dos objetos externos a ela, Locke reconhece, por outro lado, que a mente é limitada, seja devido à limitação do próprio conhecimento por ela produzido, seja pela sua possibilidade de incorrer em erro. O capítulo III do IV Livro do *Ensaio* é dedicado a essas questões e tem como título *A extensão do conhecimento humano*. Todavia, uma questão ainda precisa ser respondida: o que Locke entende por *conhecimento*? A resposta a esta questão está nas suas próprias palavras:

Parece-me, pois, que o *conhecimento* nada mais é que *percepção da conexão e acordo, ou desacordo e rejeição, de quaisquer de nossas idéias*. Apenas nisto ele consiste. Onde se manifesta esta percepção há conhecimento, e onde ela não é manifesta, embora possamos imaginar, adivinhar ou acreditar, nos encontramos distantes do conhecimento (LOCKE, 1997, p. 211).

A compreensão da concepção lockeana sobre a categoria *conhecimento* remete às abordagens sobre outras três categorias, que são: *conhecimento intuitivo* (ou, simplesmente, *intuição*), *conhecimento demonstrativo* (ou, simplesmente, *demonstração*) e *conhecimento sensitivo*. Isso significa que a *intuição*, a *demonstração* e o *conhecimento sensitivo* são os três

únicos graus ou modos de conhecimento, sob a perspectiva lockeana; no entanto, cada um deles têm suas especificidades, razão pela qual merecem, separadamente, uma abordagem, à guisa de melhor explicitação.

Começando-se, pois, pela intuição, tem-se a constatar que, de acordo com Locke, trata-se do tipo de conhecimento pelo qual a mente percebe imediatamente a conexão ou a desconexão entre duas idéias, isto é, em se percebendo o acordo ou o desacordo entre duas idéias, não há o intermédio de uma terceira idéia, isto é, não é necessário o que Locke denominou *prova*.

A demonstração é, no entanto, oposta à intuição, na medida em que se trata do tipo de conhecimento pelo qual a mente percebe mediamente a conexão ou a desconexão entre duas ou mais idéias, ou seja, em se percebendo o acordo ou o desacordo entre duas ou mais idéias, há o intermédio de uma idéia ou até mesmo mais de uma. Trata-se do tipo de conhecimento que envolve a *inferência* ou a *ilação*, a *dedução* e o *raciocínio*, além de envolver, acima de tudo, a *prova*.

Sobre a inferência ou ilação, já se discorreu ao tratar-se da percepção. A dedução, o raciocínio e a prova, entretanto, carecem ainda de abordagem. A *dedução* é a categoria da qual Locke se serve para ser compreendido quando fala das operações do entendimento ou da razão, que partem de idéias ou de proposições mais universais ou genéricas para se chegar a proposições mais particulares ou específicas. O *raciocínio* é a categoria da qual Locke se serve para denominar a atividade da razão, através da qual esta se serve de uma cadeia de deduções, que são, por sua vez, cadeias de proposições.

Quanto à *prova*, trata-se de uma categoria utilizada por Locke sempre que se refere a uma idéia que serve de intermédio entre duas outras, fazendo-lhes, desta forma, a conexão. Assim,

O conhecimento demonstrativo para Locke envolve a intuição do acordo ou desacordo de idéias. Essa intuição necessita, com freqüência, ser mediada por outras idéias que ligam as idéias entre as quais estamos tentando discernir a conexão. A essas idéias intervenientes, as idéias que fazem a mediação entre duas outras idéias, deu Locke o nome de “provas” (*Ensaio*, 4.2.3,7). A “prova” da conexão entre uma idéia e outra reside em alguma idéia que está imediatamente relacionada com cada uma das idéias sob exame (YOLTON, 1996, p. 216).

A dedução, o raciocínio e a prova estão envolvidos com outra categoria, a saber: a *proposição*. Ao tratar da *proposição*, Locke elege-a como a categoria que, em linhas gerais, de acordo com Yolton, designa-se da seguinte forma:

A junção ou separação de sinais faz uma proposição. Como para Locke existem duas espécies de sinais, idéias e palavras, há correspondentemente duas espécies de proposição: mental e verbal. A primeira espécie de proposição “*nada mais é do que uma simples consideração das idéias tal como se encontram em nossas mentes, despidas de nomes*” (*Ensaio*, 4.5.3). As proposições mentais são produzidas “em nossos entendimentos” sem o uso de palavras: as idéias que são os componentes das mentais são “*reunidas, ou separadas*”, pela mente que percebe ou julga a respeito de seu acordo ou desacordo” (4.5.5). É difícil trabalhar somente com proposições mentais, uma vez que usamos palavras para falar ou pensar sobre elas. É difícil não colocar palavras em nossas idéias. *Somos capazes de formar algumas idéias sem palavras; por exemplo, idéias simples como branco, preto, doce ou amargo, triângulo ou círculo; mas ao fazer proposições sobre idéias complexas “substituímos usualmente a idéia pelo nome”* (4.5.4). Apesar dessas dificuldades, Locke não quer renunciar à noção de que existem proposições mentais. Fazê-lo não estaria longe de negar a existência de idéias, pelo menos, de idéias complexas. (YOLTON, 1996, p. 203).

A categoria *proposição*, por sua vez, remete a uma outra categoria, a saber: a categoria *sinais*. Os sinais são, no entender de Locke, os dispositivos mentais pelos quais a mente estabelece o vínculo entre as idéias e as coisas, ou seja, tanto ao ser afetada pelos objetos externos (sensação) quanto ao fazer operações com a matéria-prima oriunda da sensibilidade (reflexão), a mente elabora, desse modo, as idéias; estas, por sua vez, requerem outras idéias que possam levar a mente a remeter-se às primeiras idéias; trata-se dos sinais. Além de designar aquelas idéias que fazem remissão a idéias anteriores, em âmbito mental, os sinais também constituem a base do

processo de comunicação entre os seres humanos, processo esse através do qual os mesmos seres humanos interagem entre si; isso significa que os sinais são também palavras.

A abordagem sobre os sinais conduz a duas outras abordagens sobre duas outras categorias, a saber: *verdade* e *probabilidade*. A verdade, segundo Locke, é definida, no capítulo

V do IV Livro do *Ensaio* (cujo título é *A verdade em geral*), da seguinte forma:

Parece-me, pois, que a verdade, na importância própria da palavra, nada mais significa que a *união ou separação de sinais, e de que modo as coisas significadas por elas concordam ou discordam entre si*. A união ou separação de sinais significa aqui o que denominamos por outro nome: *proposição*. De sorte que a verdade propriamente pertence apenas às proposições, das quais há de dois tipos, a saber, mental e verbal, como há dois tipos de sinais comumente usados, isto é, idéias e palavras (LOCKE, 1997, p. 243).

A probabilidade, por seu turno, é definida no capítulo XV, também no Livro IV do *Ensaio* (cujo título é *Probabilidade*), do seguinte modo:

Como a demonstração consiste na apresentação do acordo ou desacordo de duas idéias, pela intervenção de uma ou mais provas, que têm entre si uma constante, imutável e visível conexão, do mesmo modo, a probabilidade nada mais é que a manifestação de tal acordo ou desacordo, pela intervenção de provas, cuja conexão não é constante e imutável, ou ao menos não é percebida para ser assim, mas é, ou parece em grande parte ser assim, e é suficiente para induzir a mente a julgar a proposição como falsa ou verdadeira, em lugar do contrário (LOCKE, 1997, p. 287).

Verdade e probabilidade são, pois, de acordo com a perspectiva lockeana, categorias que dizem respeito às idéias e não às coisas, isto é, tanto a verdade quanto a probabilidade situam-se em um plano única e exclusivamente mental, razão pela qual devem ser investigadas no interior da própria mente e não naquilo que lhe é exterior.

A intuição é, segundo Locke, superior à demonstração, pois está mais próxima da experiência, o que lhe confere maior grau de certeza, além de ser indubitável. A demonstração, por sua vez, também pode atingir a certeza, mas não necessariamente, da mesma forma que

também pode chegar a ser indubitável, mas não necessariamente. Destarte, seria possível afirmar que a intuição está para a verdade assim como a demonstração está para a probabilidade, embora intuição e verdade não sejam termos intercambiáveis, da mesma forma que não o são também demonstração e probabilidade.

Resta, ainda, abordar o conhecimento sensitivo que, ao lado da intuição e da demonstração, constitui, sob a perspectiva lockeana, o terceiro grau ou modo de conhecer. Este tipo de conhecimento está relacionado à existência de determinado objeto em particular, o que o difere tanto da intuição quanto da demonstração. Eis como o próprio Locke se expressa em relação ao conhecimento sensitivo:

Estas duas, a saber, intuição e demonstração, são os graus de nosso *conhecimento*; seja o que for que não corresponder a um desses, por mais que seja dotado de segurança, é apenas *fê* ou *opinião*, mas não conhecimento, ao menos em todas as verdades gerais. Há, certamente, outra percepção da mente, empregada acerca da *existência particular de seres finitos exteriores a nós*, que indo além da simples probabilidade, e ainda não alcançando perfeitamente nenhum dos graus anteriores da certeza, assume o nome de *conhecimento*. Não pode haver nada mais certo do que a idéia que recebemos em nossas mentes de um objeto externo, sendo este o conhecimento intuitivo. Mas, se há algo mais do que simplesmente esta idéia em nossas mentes, se podemos deste modo inferir certamente a existência de algo fora de nós, que corresponde a esta idéia, supõe-se que é por este meio que alguns homens pensam que lá deve haver uma questão; porque os homens podem ter essas idéias em suas mentes, quando tais coisas não existem, nem tais objetos impressionam seus sentidos. Mas ainda aqui penso que estamos providos com uma evidência que nos coloca além das dúvidas. Por que, pergunto, se alguém não está invencivelmente consciente de uma percepção diversa quando olha o sol durante o dia, e pensa nele à noite, quando prova o absinto, ou cheira uma rosa, ou simplesmente pensa naquele sabor ou odor? Simplesmente descobrimos que a diferença consiste numa idéia revivida em nossas mentes por nossa própria memória e presentemente introduzida em nossas mentes pelos nossos sentidos, como fazemos entre quaisquer duas idéias. Se alguém dissesse que um sonho pode provocar o mesmo, e todas essas idéias podem ser produzidas em nós sem objetos externos, pode dar-se ao prazer de dormir que lhe dou esta resposta: 1. Que não constitui grande coisa que eu remova ou não este escrúpulo; onde tudo é apenas sonho, o raciocínio e argumentos são inúteis e nada são a verdade e o conhecimento. 2. Que, acredito, concordará que há uma diferença entre sonhar que se está no fogo e estar realmente nele. Deste modo, penso, devemos acrescentar aos dois tipos anteriores de conhecimento isto também: a existência de objetos externos particulares, devido a esta percepção e consciência que temos da presente entrada de suas idéias, possibilita estes três graus de conhecimento, a saber, *intuitivo*, *demonstrativo* e *sensitivo*, havendo em cada um deles diferentes graus e meios de evidência e certeza (LOCKE, 1997, p. 221).

A partir da sobredita citação, há que se observar que, para Locke, o conhecimento sensitivo está como que entre a intuição e a demonstração, uma vez que o conhecimento sensitivo é, por um lado, menos certo que a intuição e, por outro lado, é menos duvidoso que a demonstração. Desse modo, pode-se, a partir dessa constatação, inferir que Locke estabelece uma hierarquia entre os três graus ou modos de conhecimento, de acordo com o seu grau de certeza mais ou menos imediata, hierarquia essa que poderia ser expressa nestes termos: no supremo patamar, a intuição, cuja certeza é incontestável, por ser imediatamente evidente; no patamar intermediário, o conhecimento sensitivo, cuja característica é ser mais incerto que a intuição e menos duvidoso que a demonstração, não sendo mais tão imediato quanto a intuição nem carecendo de tantas provas quanto a demonstração; no ínfimo patamar, a demonstração, cuja certeza é a menos imediata em relação aos demais (intuição e conhecimento sensitivo), já que se trata do tipo de conhecimento que mais carece de provas, o que faz dele o conhecimento que não é imediatamente evidente.

Uma vez fazendo-se o levantamento e a explicação das categorias epistemológicas metafísicas do pensamento lockeano, categorias essas relevantes para este trabalho, acredita-se que será mais fácil compreender o pensamento educacional lockeano consignado nos *Pensamentos*, a partir da explicitação das categorias abordadas acima, pois se tratam de concepções fundamentais para se ter uma boa compreensão geral do pensamento lockeano.

2.1.2. AS CATEGORIAS POLÍTICAS

As categorias políticas do pensamento lockeano encontram-se em sua obra-prima em matéria de filosofia política, que são os *Tratados*. Desse modo, serão extraídas deles as categorias

políticas importantes para se compreender melhor o seu pensamento educacional proposto pelos *Pensamentos*.

Para iniciar a construção de sua teoria filosófico-política, Locke recorre a uma categoria que é fundamental para se compreender devidamente todo o conjunto de seu pensamento filosófico-político e, conseqüentemente, seu pensamento educacional e pedagógico. A categoria à qual se refere é esta: o *estado de natureza*.

Apesar de outros autores, como Thomas Hobbes (1588-1679) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) também fazerem uso de tal categoria, é preciso alertar para o fato de que, em John Locke, ela não tem exatamente o mesmo significado, razão pela qual se faz necessário um esclarecimento melhor dessa categoria. Além disso, é preciso deixar bem claro que Hobbes, Locke e Rousseau só estão sendo aqui comparados à guisa de explicitação conceitual, uma vez que os três fazem uso dos mesmos termos, apesar de não adotarem rigorosamente os mesmos significados. Desse modo, a categoria *estado de natureza* foi explorada por Hobbes e por Rousseau, razão pela qual ambos, juntamente com Locke, constituem a tríade filosófico-política que se serve de tal concepção, embora seus significados sejam um tanto quanto diferentes em cada um desses três autores.

Segundo Hobbes, o *estado de natureza* é a condição primária do ser humano, na qual cada indivíduo se encontra em:

uma condição de guerra de todos contra todos, sendo neste caso cada um governado por sua própria razão, e não havendo nada, de que possa lançar mão, que não possa servir-lhe de ajuda para a preservação de sua vida contra seus inimigos, segue-se daqui que numa tal condição todo homem tem direito a todas as coisas, incluindo os corpos dos outros (HOBBS, 2000, p. 113).

Isso significa que, sob a perspectiva hobbesiana, o estado de natureza é a condição primária do ser humano, anteriormente ao estabelecimento do contrato ou pacto social, pelo qual se tem a formação da sociedade e, conseqüentemente, a passagem do ser humano para a sua condição secundária, que é o estado de sociedade; o estado de natureza é, pois, a condição na qual o ser humano encontra-se em uma situação de violência recíproca e generalizada contra seu semelhante, ou seja, é a condição em que o ser humano é naturalmente inclinado ao conflito contra o seu semelhante, o que põe em risco a sobrevivência da própria espécie humana.

Segundo Rousseau, o *estado de natureza* é também a condição inicial do ser humano, na qual cada indivíduo se encontra em pleno exercício de sua liberdade e suas ações ainda não adquiriram moralidade. É a condição na qual o ser humano, diferentemente da postura hobbesiana, encontra-se, não em estado de guerra contra seu semelhante, mas sim em um estado de paz e de liberdade perfeitas. Todavia, cumpre ressaltar também que, conforme a postura rousseauiana, no estado de natureza cada indivíduo também só dispõe de suas próprias forças, o que já está de acordo com a posição hobbesiana; porém, isso não lhe dá o direito de dispor de outrem, o que já está contra Hobbes. O próprio Rousseau pode confirmar isso quando, no capítulo IV do Livro I de sua obra intitulada *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Politico*, postula o seguinte: “Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens” (ROUSSEAU, 1978, p. 26).

A concepção que Locke apresenta do *estado de natureza* parece estar no meio-termo entre as visões apresentadas por Hobbes e por Rousseau, uma vez que, segundo consta no Segundo dos

Tratados:

Para entender o poder político corretamente, e derivá-lo de sua origem, devemos considerar o estado em que todos os homens naturalmente estão, o qual é um estado de *perfeita liberdade* para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem (LOCKE, 2001, p. 381-382). Mas, embora seja esse um *estado de liberdade*, não é um estado de licenciosidade; embora o homem nesse estado tenha uma liberdade incontrolável para dispor de sua pessoa ou posses, não tem liberdade para destruir-se ou a qualquer criatura em sua posse, a menos que um uso mais nobre que a mera conservação desta o exija (LOCKE, 2001, p. 384).

De acordo com a concepção hobbesiana, no estado de natureza o ser humano tem plena liberdade sobre si mesmo e sobre outrem; o uso que se faz de tal liberdade vai no sentido de provocar o conflito, razão pela qual a destruição, própria ou alheia, que é resultado desse mesmo conflito, torna-se legítima. Rousseau, mesmo concordando com Hobbes no que diz respeito à plena liberdade da qual inicialmente dispõe o ser humano no estado de natureza, não afirma que o exercício de tal liberdade necessariamente leve ao confronto, além de postular que as ações humanas no estado de natureza ainda não são morais.

Locke diferencia-se de um e de outro pelo fato de que, mesmo partindo de um ponto em comum com Hobbes e com Rousseau, isto é, a plena liberdade do ser humano no estado de natureza, rompe com ambos ao afirmar que o estado de natureza é pacífico (contra Hobbes) e moral (contra Rousseau) pois, conforme a última citação feita, no estado de natureza o ser humano não tem direito de destruir nem a si mesmo nem a outrem, razão pela qual vive e tem de viver em paz, o que já é um dever moral que a razão naturalmente lhe impõe.

Locke recorre à categoria *estado de natureza* tendo em vista a apresentação de sua teoria política que, sumariamente, é a sua teoria do *estado de sociedade*. Segundo ele, o *estado de sociedade* é a condição à qual passa o ser humano depois de estar no estado de natureza. Até esse ponto, está de acordo com Hobbes e com Rousseau, uma vez que, tanto para Locke quanto para

Hobbes e Rousseau, o estado de sociedade é resultado de um *pacto* ou *contrato*, isto é, de um acordo feito por uma comunidade de seres humanos tendo como objetivo supremo e absoluto garantir a sua própria sobrevivência e conservação, evitando, assim, a destruição mútua, assim como a destruição provocada por inimigos externos de quaisquer naturezas. Isso requer, por sua vez, a constituição de governos e de leis, cujas soberanias e legitimidades são derivadas da natureza do próprio pacto. As diferenças entre Locke e os demais autores, principalmente em relação a Hobbes, é que, segundo a teoria hobbesiana, quando se elege o soberano para o exercício do governo em virtude do pacto anteriormente estabelecido, tal pacto legitima todas e quaisquer atitudes tomadas pelo referido soberano, quer as mesmas agradem aos súditos, quer não, pois estes entregaram àquele o seu poder de decisão, motivo pelo qual a rebelião contra o soberano implicaria na violação do próprio pacto; Locke discorda de Hobbes pelo fato de não aceitar tal tese, pois Locke, mesmo defendendo, por um lado, a legitimidade do soberano oriunda do pacto, por outro lado, legitima a rebelião dos súditos contra o mesmo sempre que estes julgarem que não tiveram seus interesses salvaguardados.

A categoria fundamental da qual Locke se serve para explicar o estado de sociedade é esta: *comunidade*. *Comunidade* é, pois, o termo utilizado por Locke para designar a reunião de seres humanos que, percebendo as limitações e os perigos da vida isolada, ou seja, percebendo as limitações do estado de natureza, estabelecem um pacto, através do consentimento de cada um dos indivíduos dispostos a fazerem parte de um conjunto dotado de autonomia, que se traduz como a capacidade de estabelecer leis e governos para a autopreservação desse mesmo conjunto e, conseqüentemente, sua defesa contra inimigos externos, através da preservação e da defesa de cada um de seus membros; a comunidade é, pois, um conjunto formado a partir da somatória de poderes individuais com o intuito de criar um todo mais forte que seja capaz de regular os direitos

e os deveres de cada um de seus membros, garantindo, assim, a sua sobrevivência, seja através da conciliação de divergências internas entre seus membros, seja através da eliminação de algum inimigo externo comum.

Outros termos dos quais se serve Locke como quase sinônimos de *comunidade* são: *sociedade política* ou, simplesmente, *sociedade*, e *corpo político*, embora o próprio Locke pareça preferir o uso dos termos *sociedade política* ou *corpo político*, à guisa de evitar ambigüidade, almejando, dessa forma, ser mais bem compreendido. Estas citações, ambas extraídas dos *Tratados*, parecem corroborar as afirmações que acabaram de ser feitas:

Deve-se entender, portanto, que todos aqueles que abandonam o estado de natureza para se unirem a uma *comunidade* abdicam, em favor da *maioria* da comunidade, a todo o poder necessário aos fins pelos quais eles se uniram à sociedade, a menos que tenham expressamente concordado em qualquer número superior à maioria. E isso ocorre simplesmente pela concordância em *unir-se em uma sociedade política, em que consiste todo pacto* existente, ou que deve existir, entre os indivíduos que ingressam no *corpo político* ou o formam. Por conseguinte, o que inicia e de fato *constitui qualquer sociedade política* não passa do consentimento de qualquer número de homens livres capazes de uma maioria no sentido de se unirem e incorporarem a uma tal sociedade (LOCKE, 2001, p. 471-472).

Sempre que me refiro a *sociedade política* deve-se compreender que designo não uma democracia ou qualquer forma de governo, mas *qualquer comunidade independente* referida pelos *latinos* através do vocábulo *civitas*, a que, em nosso vocabulário, o termo que melhor corresponde, e que com mais adequação expressa tal sociedade de homens, é *sociedade política* [commonwealth], o que não ocorre com nossos termos *comunidade* [community] ou cidade [city], uma vez que podem existir comunidades subordinadas em um governo e, entre nós, o termo *cidade* carrega uma noção muito diversa da de uma sociedade política. A fim de evitar ambigüidades, portanto, peço permissão para empregar o termo *sociedade política*, ou *corpo político* [commonwealth] [...]. (LOCKE, 2001, p. 501-502)

Locke espera, ao fazer uso da categoria *sociedade política*, não ser mal-interpretado quando se referir a outras instituições que seriam, sob seu ponto de vista, simplesmente comunidades ou sociedades, mas não necessariamente sociedades políticas ou corpos políticos, como, por exemplo, a família.

Cumpra explicitar o uso do adjetivo *político* e suas flexões de gênero e de número no âmbito do pensamento filosófico lockeano. Assim, ao fazer uso do termo *político* e suas variações, John Locke refere-se, sobretudo, à forma na qual os seres humanos se organizam para viver em comunidade, forma essa que se caracteriza pela instituição de leis e de governos que são articulados por um poder cuja origem está no seio da própria comunidade (poder político); dito de outra maneira: *político* e suas variações dizem respeito ao modo de viver em uma sociedade regida por um governo cujo poder se exerce em virtude das leis consagradas por essa mesma sociedade.

A categoria *sociedade política* remete a esta outra categoria, a saber: *consentimento*. Este é o fator primordial pelo qual a sociedade política passa a existir, uma vez que esta é resultado de um pacto ou contrato que só tem origem se houver disposição de cada indivíduo em fazer parte dessa mesma sociedade ou corpo político, disposição essa que constitui o consentimento, que pode ser tanto expresso ou explícito quanto tácito ou implícito; quando o consentimento é feito de maneira que o indivíduo declare perante aos demais sua pertença ao corpo político, trata-se do consentimento explícito; quando o consentimento não é feito de forma que o indivíduo se expresse abertamente como parte da sociedade política, mas de forma que seu comportamento revele sua aceitação de viver nessa mesma sociedade, trata-se do consentimento implícito.

Sendo *todo homem*, tal como foi demonstrado, *naturalmente livre*, sem que nada possa colocá-lo em sujeição a qualquer poder terreno a não ser o seu próprio consentimento, deve-se considerar agora o que entendemos por *uma declaração suficiente do consentimento de um homem*, para sujeitá-lo às leis de qualquer governo. Existe uma distinção corrente entre consentimento expresso e tácito, que vale para o caso em tela. Ninguém duvida que o *consentimento expresso* de qualquer homem, ao ingressar numa sociedade, faz dele um membro perfeito dessa mesma sociedade, súdito de seu governo. A dificuldade está naquilo que deve ser considerado um *consentimento tácito*, e até que ponto alguém deve ser considerado como tendo consentido, e com isso tendo-se submetido a algum governo, nos casos em que não o tenha expressado de modo algum. Respondo que todo homem que tenha alguma posse ou usufrua de qualquer parte dos domínios de um governo dá, com isso, o seu *consentimento tácito* e está obrigado à obediência às leis desse governo, durante esse usufruto, quanto qualquer outro que viva

sob o mesmo governo; quer consista tal posse em terras, para si e seus herdeiros para sempre, ou num alojamento por apenas uma semana; ou mesmo que esteja apenas viajando livremente por uma estrada. Com efeito, isso alcança até o mero estar alguém nos territórios desse governo (LOCKE, 2001, p. 491-492).

Dessa forma, o consentimento, seja expresso ou tácito, também se torna o fator responsável por tudo aquilo que vier subsequente ao estabelecimento da sociedade política, como, por exemplos, os governos e as leis.

A *sociedade política* e o *consentimento* são duas categorias que fazem referência a duas outras categorias que são indispensáveis para uma boa compreensão do pensamento político lockeano. São elas: *lei* e *governo*. Como este trabalho aponta a *lei* como uma categoria epistemológico-política, a mesma será abordada no próximo subtópico; a categoria *governo*, contudo, será abordada entre as categorias políticas.

Locke concebe o *governo* como uma categoria cuja aplicação tem dois sentidos, a saber: um lato e um estrito. Em sentido lato, o governo é concebido como o ato ou o efeito de governar, isto é, trata-se de conduzir determinada coisa ou pessoa em determinada direção e com determinado sentido, sempre se tendo em mente algum propósito. Em sentido estrito, o governo é a forma de aplicação do poder político vigente em determinado Estado, formado pelo consentimento de cada membro de determinada sociedade política.

Percebe-se, desse modo, que as categorias *sociedade política*, *consentimento*, *lei* e *governo* levam à elaboração de uma outra categoria política lockeana, a saber: *Estado*. O Estado é concebido por Locke como a instituição política e administrativa que é o grau máximo a que chega a sociedade política que, por sua vez, partindo do consentimento (expresso ou tácito) de

cada um de seus membros, chega à elaboração da instância (isto é, o Estado) responsável tanto pela salvaguarda quanto pela execução das leis instituídas pela própria sociedade política, leis políticas cujo objetivo supremo e absoluto é a manutenção da própria sociedade política enquanto tal, através da preservação dos interesses de seus membros e da conciliação de tais interesses sempre que entrarem em choque. O Estado constitui-se, pois, como a sublimação da sociedade política, sua elevação ao máximo expoente, uma vez que o Estado é, em última análise, a instituição que detém a somatória dos poderes individuais dos membros que compõem a sociedade política, somatória de poderes essa que se concretiza em salvaguardar e executar as leis políticas através do governo exercido em suas mais diversas formas no âmbito do Estado.

A partir da concepção de Estado que Locke deixa entrever em sua obra, percebe-se que se trata de uma concepção não muito diferente da postura hobbesiana, tampouco da postura rousseauiana, uma vez que, em termos funcionais, o Estado é visto por Hobbes, por Locke e por Rousseau da mesma maneira, isto é, o Estado é a instituição detentora dos poderes individuais oriundos dos membros de determinada sociedade política para manter essa mesma sociedade, através da regulação dos interesses de cada um de seus membros, feita pelas leis políticas executadas através do governo exercido pelo Estado, que nada mais é do que a máxima fundação da sociedade política.

Entretanto, Hobbes, Locke e Rousseau dão margens diferentes para se pensar a concepção de Estado. A postura hobbesiana dá margem a uma concepção de Estado que se poderia denominar *Estado Absoluto* – apesar de Hobbes não ser absolutista, o seu pensamento filosófico-político foi longamente utilizado pelos defensores do absolutismo, o que tem levado a pensar que Hobbes também seria absolutista – por tratar-se de uma instituição que prioriza os próprios

interesses e não os interesses dos indivíduos que a compõem, isto é, o Estado Absoluto é aquele no qual não o indivíduo, mas sim o Estado tem plena prioridade, sempre fazendo do indivíduo um mero instrumento que deve incondicionalmente obedecer às suas determinações, isto é, o Estado Absoluto é a pessoa abstrata cuja vontade se sobrepõe à vontade das pessoas concretas, que são os indivíduos que compõem o corpo político. As posturas lockeana e rousseauiana, por sua vez, dão margem a uma concepção de Estado que se poderia denominar *Estado Liberal* – apesar do Estado Liberal não nascer com Locke, tampouco com Rousseau, pois o pensamento filosófico-político de ambos apenas lançou as bases para que o mesmo pudesse ser posteriormente pensado – por tratar-se de conceber o Estado como uma instituição que prioriza os interesses individuais e não os próprios, ou seja, o Estado Liberal é aquele no qual o indivíduo tem plena prioridade em relação ao Estado, que ocupa o papel de defensor da individualidade e de intermediário conciliador sempre os interesses particulares de cada indivíduo venham a entrar em choque entre si, ou seja, o Estado Liberal é o Estado instituído primordialmente para a garantia e a preservação dos interesses comuns e particulares de seus membros, ao passo que o Estado Absoluto, mesmo existindo para preservar e garantir os interesses de seus membros, primordialmente preserva e garante os próprios interesses.

Em síntese: para Hobbes, o indivíduo, uma vez fazendo-se membro da sociedade política, passa a existir em função do Estado; para Locke e Rousseau, todavia, o Estado é que existe em função do indivíduo membro da sociedade política; sobre estas duas teses repousam, respectivamente, as teorias políticas do Estado Absoluto e do Estado Liberal.

Sabe-se que o termo *liberal* é polissêmico, assim como o é o termo *liberalismo*, com o qual o termo *liberal* guarda estreita relação. Entretanto, como o objetivo deste trabalho não é

fazer um exame profícuo dos termos *liberal* e *liberalismo*, será feita apenas uma sucinta abordagem sobre tais termos em virtude do emprego do termo *liberal*, que foi utilizado para classificar sinteticamente as concepções de Estado lockeana e rousseauiana, em contraposição à concepção de Estado hobbesiana, classificada como *absoluta*.

Segundo Bobbio, Mateucci e Pasquino (BOBBIO, MATEUCCI & PASQUINO, 1986, p. 687) “o uso do termo *liberal* data do século XIX; servia para designar, na linguagem comum, uma postura que revelava abertura, tolerância e/ou generosidade, assim como servia para designar as profissões exercidas pelos homens livres”. Entretanto, ao longo do tempo e do espaço, o uso do termo *liberal* e, conseqüentemente, do termo liberalismo, foi adquirindo significados mais distintos e complexos que os tornaram termos de difícil definição.

Dentre os mais diversos significados que puderam assumir os termos *liberal* e *liberalismo*, ao longo de sua história de uso, pôde-se constatar, em se tratando da epistemologia política lockeana, que *liberal* e *liberalismo* são termos cujos significados podem ser utilizados para se denominar o posicionamento teórico-político lockeano, que é um posicionamento segundo o qual o Estado deve ser uma instituição que não pode ser opressora da vida e da liberdade individuais; muito pelo contrário: deve ser uma instituição que preserve, a todo custo, a vida e a liberdade do indivíduo como as supremas e absolutas propriedades deste. Além disso, os termos *liberal* e *liberalismo* são termos que também se referem a teorias políticas que propõem uma organização política que separe os poderes políticos, de forma que não estejam mais concentrados nas mãos de uma única pessoa, como, por exemplo, um monarca; tal proposta também se encontra no pensamento filosófico-político lockeano.

Classificar, portanto, John Locke como um pensador liberal ou relacioná-lo ao Liberalismo significa afirmar que, em se tratando de seu pensamento político, o mesmo revela uma postura liberal ou uma pertença ao Liberalismo, à medida que propõe que o Estado não deve sobrepor-se ao indivíduo a ponto de ignorá-lo e/ou destruí-lo; esta posição, que é típica do Absolutismo, é um posicionamento teórico-político que delega ao Estado o pleno direito de sobrepor-se ao indivíduo, submetendo-lhe sua vida e liberdade; ou seja: trata-se o Absolutismo de uma doutrina que postula que o indivíduo pertence ao Estado não só como seu membro mas também como sua propriedade. O Liberalismo, em contrapartida, aqui se define como *Doutrina Antiabsolutista* ou *Antiabsolutismo*, já que se trata de uma doutrina que se opõe diametralmente ao Absolutismo, ao defender a tese de que o indivíduo é apenas membro e não propriedade do Estado e, além disso, defende o Liberalismo que o Estado deve existir acima de tudo apenas para garantir todo e qualquer tipo de propriedade que o indivíduo possa ter desde o seu nascimento (como sua vida e liberdade) ou venha a adquirir ao longo de sua existência (como terras, dinheiro e todos os demais tipos de bens materiais).

Embora se saiba que os termos *liberal* e *liberalismo* passaram a fazer parte do vocabulário teórico-político apenas a partir do século XIX, razão pela qual o próprio John Locke não deve ter feito uso desses mesmos termos, por ter vivido aproximadamente dois séculos antes, o uso de tais termos para classificar o pensamento filosófico-político lockeano justifica-se pelo fato de, dentre suas múltiplas significações, o adjetivo *liberal* e o substantivo *liberalismo* servem para designar uma forma de pensamento de caráter tal que a filosofia política lockeana nela se encaixa perfeitamente; isso significa que Locke, ao ser colocado junto à galeria dos pensadores liberais, guarda algo em comum com todos eles sem, todavia, abarcar em seu pensamento todas e quaisquer acepções que o Liberalismo possa ter, isto é, a filosofia política lockeana, ao ser

classificada como liberal, revela uma dentre as múltiplas acepções que o Liberalismo tem, acepção essa que já se demonstrou acima (isto é, sua acepção como Antiabsolutismo).

Estas exposições sobre as categorias políticas lockeanas apontam ainda para uma outra categoria política, para a qual todas as demais categorias dessa natureza convergem: *propriedade*. Esta é a categoria da qual Locke se serve para articular todo o seu pensamento filosófico-político, uma vez que é em torno dela que gravitam todas as demais categorias políticas, razão pela qual todo o pensamento filosófico-político lockeano é, em verdade, um discurso apologético que se faz em defesa da propriedade. Resta, pois, indagar junto ao próprio John Locke o que o mesmo entende por *propriedade*. Eis o propósito de Locke em explicar-se quanto à propriedade:

Quer consideremos a razão natural – que nos diz que os homens, uma vez nascidos, têm direito à sua preservação e, portanto, à comida, bebida e a tudo quanto a natureza lhes fornece para sua subsistência – ou a *revelação* – que nos relata as concessões que Deus fez do mundo para Adão, Noé e seus filhos -, é perfeitamente claro que Deus, como diz o rei Davi (Sl 115, 61), *deu a terra aos filhos dos homens*, deu-a para a humanidade em comum. Supondo-se isso, porém, parece ser da maior dificuldade, para alguns, entender como pode alguém chegar a ter a *propriedade* de alguma coisa. Não me contentarei em responder que, se é difícil conceber a *propriedade* com base na suposição de que Deus deu ao mundo a Adão e seus herdeiros e sucessores, excluindo-se todo o resto de sua descendência. Contudo, esforçar-me-ei por mostrar de que maneira os homens podem vir a ter uma *propriedade* em diversas partes daquilo que Deus deu em comum à humanidade, e isso sem nenhum pacto expresso por parte de todos os membros da comunidade (LOCKE, 2001, pp.405-406).

Ao fazer uso da categoria *propriedade*, Locke dá a entender que se trata de algo que legitimamente pertence a determinada pessoa ou grupo de pessoas, ou seja, a propriedade é algo do qual um ou mais indivíduos têm não somente a legítima posse mas também a garantia do usufruto dessa mesma posse. Isso significa que a propriedade é algo que não pode ser subtraído ao indivíduo a não ser por via legítima e, mesmo assim, por razões justas.

Uma vez que a propriedade é algo que legitimamente pertence a um ou mais indivíduos, trata-se de algo que pode ser tanto privado como comum. A propriedade privada é aquela que

está restrita ao usufruto de uma só pessoa ou de um grupo mais reduzido de pessoas. A propriedade comum, por sua vez, é aquela cujo usufruto está facultado a todas e quaisquer pessoas de determinada comunidade.

Além de postular que a propriedade pode ser privada ou comum, Locke postula, principalmente, que a propriedade pode ser inata ou adquirida. A partir do momento em que Locke formula a tese de que a pessoa humana é um ser proprietário tanto de sua vida quanto de sua liberdade, ao longo de toda a sua existência, desde o seu nascimento até o fim de seus dias, Locke afirma que existe propriedade inata, uma vez que o ser humano, por ser criado por Deus, foi dotado por Ele de três propriedades fundamentais, a saber: vida, liberdade e, sobretudo, a faculdade de raciocinar (razão), ou seja, a própria pessoa é propriedade de si mesma. Por outro lado, ao afirmar que os seres humanos podem apropriar-se de determinadas coisas para o seu próprio benefício (frutos para a sua alimentação, por exemplo), satisfazendo, assim, suas necessidades, Locke afirma a existência da propriedade adquirida, ou seja, a propriedade também é concebida como a apropriação daquilo que é resultado do esforço do indivíduo; por exemplo: se se cultiva determinado campo, os frutos nele cultivados são propriedade daquele que os cultivou e não lhe podem ser tirados sob pena de violação do direito à propriedade.

John Locke dedica todo o capítulo V do segundo dos *Tratados* ao estudo da propriedade, tanto é que o título de tal capítulo é *Da propriedade*. Sobre este tema a teoria lockeana tem oferecido muitos subsídios para discussões, principalmente no âmbito do pensamento filosófico-político. Este trabalho, porém, não mais se aprofundará sobre a concepção lockeana da propriedade, já que, para atender aos propósitos deste trabalho, julga-se que a abordagem feita sob a perspectiva lockeana já se mostrou suficiente.

A categoria *propriedade* imediatamente remete a outras categorias, a saber: *Deus, pessoa, justiça e liberdade*. Tais categorias, por estarem inclusas entre as categorias epistemológico-políticas, serão abordadas no próximo subtópico.

Percorrendo as principais categorias políticas do pensamento lockeano, acredita-se que se fará uma melhor compreensão do pensamento educacional proposto por Locke nos *Pensamentos*, compreensão essa que não ficará prejudicada pelo fato de que tal pensamento se apóia em tais categorias, o que significa que, compreendendo-as bem, teoricamente as chances de se decifrar os *Pensamentos* aumentam-se e intensificam-se.

2.1.3. AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICAS

As categorias epistemológico-políticas do pensamento lockeano encontram-se tanto no *Ensaio* quanto nos *Tratados*. Da mesma forma que nas abordagens anteriores sobre as categorias epistemológicas e políticas, serão extraídas as categorias epistemológico-políticas mais importantes para se compreender melhor o pensamento educacional lockeano que se encontra consignado nos *Pensamentos*.

A categoria epistemológico-política fundamental no pensamento filosófico lockeano é esta: *Deus*. Sob a perspectiva lockeana, Deus é concebido como ser supremo e absoluto, autor e criador do universo. Desse modo, revela-se a pertença de John Locke à tradição religiosa judaico-cristã, no que concerne à concepção que o mesmo apresenta sobre Deus, uma vez que, completamente de acordo com a visão judaico-cristã, Locke afirma Deus não somente como ser

onipotente, onisciente e onipresente, mas também como ser providente, ou seja, Deus como ser que não somente cria mas igualmente cuida de sua obra.

Por ser providente, Deus é também legislador, conferindo à sua criação leis para a sua ordem e perfeição. As leis divinas podem ser tanto naturais quanto reveladas; aquelas são outorgadas por Ele aos seres no momento de sua criação; estas, outorgadas por Ele aos seres humanos em particular; são exemplos destas últimas os mandamentos bíblicos; as leis reveladas são acessíveis aos seres humanos pelo fato de que os mesmos são capazes não só de compreendê-las mas também de observá-las através da faculdade da razão de que são dotados.

Mesmo pertencendo à tradição religiosa judaico-cristã, aceitando a revelação divina expressa na Bíblia, Locke procurou afastar-se da visão eclesiástica (católica ou reformada) de Deus que se tinha em sua época, que era uma concepção segundo a qual Deus era visto principalmente como um Ser que implacavelmente castigava os seres humanos devido aos pecados por eles cometidos. A visão eclesiástica de Deus que se tinha na época de Locke, fosse católica ou reformada, era uma visão que enfatizava Deus como um Juiz severo sempre pronto a punir os pecadores. Ao contrário disso, Locke demonstrou conceber Deus de uma maneira um pouco diferente, apresentando-O como um Ser que não está principalmente ocupado em catalogar as faltas (pecados) que os seres humanos cometem contra Ele, mas sim como um Ser ao qual é atribuída a existência de tudo aquilo que existe ou possa existir, ou seja, Locke intensifica a concepção de Deus como Ser Criador; e é isso o que importa saber sobre Ele acima de tudo, segundo a perspectiva que Locke aponta. Desse modo, John Locke procura afastar-se da visão que se tinha do ser humano como um ser que, acima de tudo, caracterizava-se por sua

desobediência em relação a Deus, isto é, a concepção do ser humano que Locke apresenta em relação a Deus é principalmente a de um ser que é sua criatura e não um pecador.

Ao afirmar que Deus é providente, pois Ele cuida de sua criação através de suas leis, sejam elas naturais ou reveladas, Locke abre o caminho para tratar de uma categoria utilizada por ele tanto em sentido metafísico quanto em sentido político; trata-se da categoria *lei*. Em sentido epistemológico, Locke designa a *lei* como a própria *razão*, já que ela é a lei que Deus implantou na mente do ser humano ao criá-lo; isso significa que a razão é uma lei intrínseca ao ser humano, ou seja, é uma lei natural, já que faz parte da natureza humana; desse modo, a razão é, para o ser humano, simultaneamente: uma faculdade mental (por estar no âmbito da mente humana), uma lei divina (por ser posta por Deus) e uma lei natural (por pertencer à natureza humana).

Vale ressaltar ainda que, embora Locke conceba todas e quaisquer leis, em sentido epistemológico, como obras de autoria divina, expressas tanto através da Natureza quanto através da Revelação, ele dá a entender que a finalidade de tais leis não é a mesma, uma vez que Locke possibilita inferir a finalidade das leis naturais e reveladas da seguinte forma: cabe às leis naturais estabelecer a ordem e a harmonia na Criação, assim como cabe às leis reveladas estabelecer o conhecimento da Vontade Divina em relação à conduta religiosa e moral dos seres humanos, isto é, as leis reveladas apresentam o que Deus quer que cada ser humano faça e/ou evite.

Em sentido político, Locke designa a lei como tudo aquilo que a sociedade política elabora internamente para regular as ações de todos e quaisquer membros que dela fazem parte. Tratam-se das normas ou regras estabelecidas pelo corpo político para si mesmo, cuja finalidade é preservar a legitimidade do estado de sociedade e de tudo aquilo que é sua consequência (a

própria sociedade ou corpo político, as próprias leis, o governo e o Estado) bem como a integridade absoluta de cada indivíduo pertencente a esse mesmo corpo político, através da salvaguarda de seus interesses.

Em um sentido ainda mais amplo, abarcando os sentidos epistemológico e político atribuídos por Locke à categoria *lei*, trata-se de algo que expressa tanto a necessidade quanto a liberdade. Por necessidade entende-se aquilo que é de certo modo e não pode ser de outro modo; as leis que regem os fenômenos naturais ou matemáticos atestam a necessidade de tais fenômenos porque sempre são da mesma forma e não podem ser de outra forma, como o fato de todos e quaisquer corpos sobre a superfície terrestre estarem submetidos a uma atração para o centro da Terra (Lei da Gravidade) ou que o quadrado da hipotenusa de um triângulo retângulo seja numericamente igual à soma dos quadrados de seus dois catetos (Teorema de Pitágoras); a Física e a Matemática são, portanto, disciplinas científicas que investigam as leis necessárias que regem os fenômenos físicos e matemáticos, respectivamente. Por liberdade entende-se aquilo que pode ser tanto de um modo como de outro; as leis que regem as ações morais atestam a liberdade de tais ações, pois estas podem ser diferentes diante de uma mesma situação e sob as mesmas circunstâncias; por exemplo: diante de uma ofensa, pode-se tanto querer vingá-la quanto querer perdoá-la, já que tanto a vingança quanto o perdão não são, em princípio, ações necessárias, pois elas dependem do arbítrio de quem as escolher; são, pois, ações livres; a Ética é a disciplina filosófica que se incumbe de investigar as leis (principalmente os seus fundamentos) pelas quais os seres humanos fazem uso da liberdade ao elaborarem a Moral de um modo geral, que, por seu turno, também é o conjunto de leis pelas quais os seres humanos orientam-se quanto àquilo que devem fazer e/ou evitar. Para John Locke, a *liberdade* é uma categoria que, metafisicamente falando, consiste no seguinte:

Todas as nossas ações que compreendem alguma idéia podem reduzir-se, como foi dito, a estas duas: pensamento e movimento, mover ou não mover, segundo a preferência ou direção de sua própria mente, contanto que o homem seja *livre*. Em qualquer caso em que a execução ou abstenção não se iguale no poder do homem, em qualquer caso em que a ação de fazer ou não fazer não é, igualmente, *decorrente* da preferência e comandada por sua mente: tanto num caso como no outro o homem não é livre, embora, talvez a ação seja voluntária. Deste modo, a idéia de *liberdade* consiste na idéia do poder em certo agente para fazer ou deixar de fazer qualquer ação particular, segundo a determinação ou pensamento da mente, por meio do qual uma coisa é preferida a outra; se nenhuma das ações depende do poder do agente para ser produzida segundo sua vontade, ele não tem liberdade, sendo sujeito à *necessidade*. Assim sendo, a liberdade não pode ocorrer onde não há pensamento, nem volição, nem vontade, devendo, pois, haver pensamento, vontade e volição onde não há liberdade (LOCKE, 1997, p. 116-117).

Politicamente falando, a *liberdade* é uma categoria à qual Locke se refere ao tratar da categoria *lei*, pois, conforme ele próprio o atesta: “o fim da lei não é abolir ou restringir, mas conservar e ampliar a liberdade, pois, em todos os estados de seres criados capazes de leis, onde não há lei, não há liberdade” (LOCKE, 2001, p. 433). Tal afirmação permite-lhe concluir que:

A *liberdade* consiste em estar livre de restrições e de violência por parte de outros, o que não pode existir onde não existe lei. Mas não é, como já nos foi dito, *liberdade para que cada um faça o que bem quiser* (pois quem poderia ser livre quando o capricho de qualquer outro homem pode dominá-lo?), mas uma *liberdade* para dispor e ordenar como se quiser a própria pessoa, ações, posses e toda a sua propriedade, dentro dos limites das leis às quais se está submetido; e, portanto, não estar sujeito à vontade arbitrária de outrem, mas seguir livremente a sua própria. (LOCKE, 2001, p. 433-434)

Assim, Locke concebe a liberdade tanto como uma idéia complexa, derivada da idéia complexa de *poder*, quanto como algo que se estabelece através das leis (sejam elas naturais ou civis), ou seja, a liberdade, em nível metafísico, é uma idéia produzida pela mente a partir da idéia de poder e, em nível político, é aquilo para o qual a leis (naturais ou civis) existem; dito de outro modo: em se utilizando a terminologia aristotélica, a liberdade, em nível político, é a causa final das leis, tanto da natureza quanto da sociedade política.

Todavia, as leis que fazem a liberdade não são as mesmas, uma vez que, embora tanto no estado de natureza quanto no estado de sociedade os seres humanos sejam livres, eles não o são da mesma forma, porque a liberdade natural e a liberdade civil não são feitas através das mesmas leis, pois a lei que garante a liberdade do ser humano no estado natural é a razão, ao passo que a lei que garante a liberdade do ser humano no estado civil é a lei civil, que é o conjunto de todas e quaisquer leis elaboradas no seio da sociedade política.

Ser livre, portanto, significa, para John Locke: 1) Em sentido epistemológico, ser capaz de escolher entre fazer ou evitar determinada coisa, sem sofrer coerção; 2) Em sentido político, ser membro de determinado corpo político, isto é, estar sujeito a todas e quaisquer leis elaboradas por uma sociedade política qualquer; 3) Em sentido epistemológico-político, ser racional, isto é, deixar-se orientar pelos ditames da razão (sejam eles oriundos da razão do próprio indivíduo ou de outrem ou da sociedade política da qual faz parte), observando, incondicionalmente, as suas aprovações, a fim de segui-las, bem como as suas reprovações, a fim de evitá-las;

Ao ser abordada a categoria *liberdade*, faz-se necessário abordar uma outra categoria metafísico-política lockeana, a saber: a categoria *poder*. Em nível epistemológico, o *poder* é uma idéia complexa cuja formação é descrita por Locke desta maneira:

Sendo a mente diariamente informada pelos sentidos das alterações das idéias simples que observa nas coisas externas, e averiguando como uma chega ao fim e deixa de ser, e outra começa a existir onde antes não existia; igualmente, refletindo acerca do que ocorre consigo mesma, e observando constante mudança entre suas idéias, às vezes pela impressão de objetos externos nos sentidos, outras vezes por determinação de sua própria escolha; e concluindo, de tudo isso que constantemente observou ter ocorrido, que semelhantes mudanças se manifestariam no futuro das mesmas coisas por semelhantes agentes e por meios semelhantes, considera numa coisa a possibilidade de ter uma das idéias simples modificada, e na outra a possibilidade de fazer esta mudança, adquirindo a idéia que denominamos *poder*. Desta maneira afirmamos que o fogo tem poder para derreter o ouro, isto é, destruir a consistência de suas partes insensíveis, portanto, sua dureza, transformando-o em fluido, e o ouro igualmente tem poder para ser derretido; o sol poder para branquear a cera, e a cera poder de ser branqueada pelo

sol, por meio do qual a amarelidão é destruída e substituída pela brancura. Tanto nestes, como em casos semelhantes, o poder considerado diz respeito à mudança das idéias perceptíveis. Pois não podemos observar a ocorrência de nenhuma alteração, ou operação sobre coisa alguma, a não ser mediante as mudanças de suas idéias sensíveis, nem imaginar nenhuma alteração a se realizar, a não ser imaginando uma mudança em algumas de suas idéias. (...) O poder assim considerado é duplo: capaz de realizar, ou capaz de receber qualquer mudança. Um pode ser denominado *ativo*, e o outro *passivo* (LOCKE, 1997, p. 113).

Em sentido político, Locke concebe o poder da seguinte forma: 1) o poder paterno (ou materno); 2) o poder político (que se subdivide em: legislativo, executivo e federativo); 3) o poder despótico. Embora o poder paterno (ou materno) e o poder despótico não sejam concebidos por Locke como poderes políticos, ele os considera tendo em vista explicitar a diferença entre o poder político e o poder não-político. Assim, Locke lança-se ao trabalho de explicar o que seriam o poder paterno (ou materno), o poder político (subdividido em legislativo, executivo e federativo) e o poder despótico.

O poder paterno, também considerado por Locke como poder materno, é o domínio que os pais têm sobre os próprios filhos. Tal poder é legitimado pelo fato de que os filhos, ainda sem a capacidade de fazer uso da razão, tampouco ainda sem o conhecimento do conjunto das leis naturais e civis, precisam, pois, estar sujeitos ao governo dos pais até aprenderem a governar-se a si mesmos através do uso da razão, bem como até aprenderem a se sujeitarem às leis naturais e civis. Ainda que o poder paterno ou materno cesse quando os filhos adquirem a capacidade de usar a razão e o conhecimento das leis naturais e civis, mesmo assim, os filhos, segundo, Locke, continuarão devendo aos pais o respeito, a honra e a gratidão pela vida e pela educação deles recebidas. Trata-se, pois, de um poder que se exerce apenas em âmbito familiar, que não legitima que os pais possam ter seus filhos como propriedades suas, dispondo tanto de suas vidas quanto de suas mortes. Eis como o próprio John Locke se expressa a respeito do poder paterno ou materno:

[...] o *poder paterno* ou *pátrio poder* é somente aquele que os pais têm sobre os filhos, para governá-los e para bem deles até chegarem ao uso da razão ou a um estado de conhecimento em que se possa supor serem capazes de entender a lei, seja esta a lei da natureza ou a lei municipal de seu país, pela qual terão de governar a si mesmos. Capazes, digo, de entendê-la tão bem quanto vários outros que vivem como homens livres sob essa mesma lei. O afeto e a ternura para com os filhos que Deus implantou no peito dos pais tornam evidente que não se pretende seja um governo arbitrário e severo, mas apenas para a assistência, instrução e conservação de sua progênie. Porém, aconteça o que acontecer, não existe, tal como provei, razão alguma para que se pense que tal poder deva estender-se à vida e morte, em qualquer momento, sobre os filhos, mais que sobre qualquer outro, nem pode haver pretensão alguma de que esse poder paterno deva manter o filho, depois de haver-se ele tornado um homem, submetido à vontade dos pais, mais que a obrigação ao respeito, à honra, à gratidão, à assistência e ao sustento, tanto do pai como da mãe, por ter deles recebido a vida e a educação. Portanto, é verdade que o *paterno* é um *governo* natural, mas não se estende, absolutamente, aos fins e à jurisdição daquele que é político. O *poder do pai* não alcança, absolutamente, a *propriedade* do filho, de que apenas a este cabe dispor (LOCKE, 2001, p. 537-538)

O poder político é o poder individual que cada ser humano tem e que transfere para a sociedade política, a fim de que esta possa, ao fazer uma somatória dos poderes individuais de cada um de seus membros, constituir um só poder para elaborar as leis civis, os governos e o Estado, cujas finalidades se resumem em preservar todas e quaisquer propriedades de cada um dos indivíduos membros do corpo político. A origem de tal poder está, pois, no acordo ou pacto estabelecido pelo consentimento (expresso ou tácito) de cada indivíduo disposto a formar o corpo político. Desse modo, não se trata de um poder que deva ir contra os interesses dos membros da sociedade política como um todo; muito pelo contrário: deve ser exercido em função dos interesses dos membros que compõem essa mesma coletividade. Isso significa que também não se trata de um poder que legitime os mandos e desmandos arbitrários, tirânicos ou despóticos da parte dos governantes. Pelas palavras do próprio John Locke:

[...] o *poder político* é aquele que todo homem, possuindo-o no estado de natureza, passa às mãos da sociedade, e desta forma aos governantes que a sociedade estabeleceu, com o encargo expresso ou tácito de que seja utilizado para o bem desta e a preservação de suas propriedades. Ora, esse *poder*, que todo homem tem *no estado de natureza* e cede à sociedade em todos os casos em que ela possa garanti-lo, é o de usar, para a preservação de sua propriedade, os meios que julgar convenientes e que a natureza lhe permita, e de punir a transgressão da lei da natureza em outros de modo (de acordo com o melhor de sua razão) a conduzir da maneira mais acertada possível a conservação de

si mesmo e do resto da humanidade. De modo que, sendo o *fim e a medida desse poder*, quando nas mãos de todos os homens no estado de natureza, a conservação de toda a sua sociedade, isto é, da humanidade em geral, ele não pode ter outro *fim ou medida*, quando estiver nas mãos do magistrado, que o de conservar os membros dessa em suas vidas, liberdades e posses. E, portanto, não pode ser um poder arbitrário e absoluto sobre suas vidas e haveres, que devem ser preservados tanto quanto possível, e sim um *poder de elaborar leis e de anexar a elas penalidades* tais que favoreçam a conservação do todo suprimindo aquelas partes, e apenas aquelas, que sejam corruptas a ponto de ameaçar as partes boas e saudáveis, sem o que nenhuma severidade é legítima. E esse *poder tem sua origem apenas no pacto*, no acordo e no consentimento mútuo daqueles que formam a sociedade política (LOCKE, 2001, p. 538-539).

De acordo com essa última citação, percebe-se que John Locke concebe o poder político do seguinte modo: por um lado, trata-se de algo único, pois é o poder, por excelência, da sociedade política; por outro lado, esse poder realiza-se de formas diferentes, o que leva Locke a subdividir, à guisa de aplicação, o poder político em: legislativo, executivo e federativo.

O poder legislativo é o máximo poder político, uma vez que se trata do poder de elaborar as leis civis que estabelecem a estrutura e regulam o funcionamento da própria sociedade política, as leis tais sem as quais o corpo político não existiria, tampouco teria razão de existir. Embora seja o poder máximo da sociedade política, não se trata de um poder que deve atuar constantemente, já que nem sempre há necessidade de fazer leis, tampouco seria salutar para o corpo político, já que aqueles membros da sociedade política responsáveis pela elaboração das leis civis poderiam ser tentados a se delegarem a si mesmos também a tarefa de executar as leis por eles elaboradas, ou seja, não haveria separação entre poder legislativo e poder executivo, o que não é aceito por Locke, pois este, mesmo concebendo que tanto o legislativo quanto o executivo tenham uma mesma matriz, que é o poder político, ele não defende a tese de que aqueles que elaboram as leis sejam os mesmos a executá-las, pois isso poderia fazer com que o seu fim último, que é o bem comum da sociedade, fosse convertido no bem particular daqueles que elaboram as leis. Assim, no dizer do próprio Locke:

O poder legislativo é aquele que tem o direito de *fixar as diretrizes* de como a *força da sociedade política* será empregada para preservá-la e a seus membros. No entanto, como essas leis devem ser constantemente executadas e sua força deve vigorar para sempre, podem ser elaboradas em pouco tempo e, portanto, não é preciso que o legislativo se mantenha para sempre, uma vez que nem sempre terá ocupação. E – porque pode constituir uma tentação demasiado grande para a fragilidade humana capaz de assenhorear-se do poder que as mesmas pessoas que têm o poder de elaborar leis tenham também em mãos o de executá-las, com o que podem isentar-se da obediência às leis que fazem e adequar a lei, tanto no elaborá-la como no executá-la, à sua própria vantagem particular, passando com isso a ter um interesse distinto daquele do resto da sociedade política, contrário aos fins dessa sociedade e desse governo – nas sociedades políticas bem ordenadas, em que o bem do todo recebe a consideração devida, o poder legislativo é depositado nas mãos de diversas pessoas que, devidamente reunidas em assembleia, têm em si mesmas, ou conjuntamente com outras, o poder de elaborar leis e, depois de as terem feito, separando-se novamente, ficam elas próprias sujeitas às leis que formularam; o que para elas é uma obrigação nova e mais restritiva, para que tenham o cuidado de elaborá-las visando ao bem público (LOCKE, 2001, p. 514-515).

O poder executivo, por sua vez, é um poder que depende do poder legislativo, pois a sua razão de ser é a execução das leis elaboradas no bojo do legislativo. Além disso, Locke salienta que é melhor para a sociedade política não confundir os poderes legislativo e executivo, concentrando-os nos mesmos indivíduos, pelas razões supracitadas. Desse modo, o poder executivo é necessário pelo fato de que é preciso zelar pela manutenção e pela prática das leis civis elaboradas, já que, se não houver algum tipo poder de salvaguarda dessas mesmas leis, além de não serem postas em prática, poderão ser facilmente violadas e, *ipso facto*, esterilizadas e, finalmente, destruídas, o que implicaria a destruição do próprio corpo político. Portanto,

[...] como as leis elaboradas de imediato e em pouco tempo têm força constante e duradoura, e requerem uma perpétua *execução* ou *assistência*, é necessário haver um *poder permanente*, que cuide da *execução* das leis que são elaboradas e permanecem vigentes. E assim acontece, muitas vezes, que sejam separados os poderes *legislativo* e *executivo*. (LOCKE, 2001, p. 515)

O poder federativo, também denominado por Locke como *poder natural*, é o poder que o Estado tem em relação ao universo que lhe é externo, isto é, trata-se do poder do Estado que medeia o seu contato com outro Estado ou com toda e qualquer sociedade e/ou indivíduo fora de seu domínio interno. Isso significa que é o tipo de poder que faz do Estado um todo único e

coeso, em relação àquilo que se lhe apresenta como algo exterior. É o poder que operacionaliza tanto a defesa de um Estado quanto o seu ataque com relação a tudo aquilo que o prejudique e/ou venha a prejudicar. Dito de outro modo, pelas palavras do próprio John Locke:

Existe em todo Estado um outro *poder*, que pode ser chamado de *natural*, por se tratar daquele que corresponde ao poder que todo homem tinha naturalmente antes de entrar em sociedade. Pois, muito embora os membros de uma sociedade política sejam ainda pessoas distintas umas das outras e, como tais, sejam governadas pelas leis da sociedade, com referência ao resto da humanidade eles formam um único corpo, que está, como antes estava cada um de seus membros, ainda no estado de natureza em relação ao resto da humanidade. Donde as controvérsias que surgem entre qualquer homem da sociedade com aqueles que estão fora dela sejam amiúde tratadas pelo público; e uma injúria causada a um membro de seu corpo empenha o todo na sua reparação. De modo que, segundo esta consideração, a sociedade política como um todo constitui um corpo único em estado de natureza com respeito a todos os demais estados ou pessoas externas a esse corpo. [...] Este contém, portanto, o poder de guerra e paz, de firmar ligas e promover alianças e todas as transações com todas as pessoas e sociedades políticas externas e, se alguém quiser chamá-lo de *federativo*. Sendo entendida a questão, o nome é-me indiferente (LOCKE, 2001, p. 515-516).

John Locke frisa que os poderes executivo e federativo não são a mesma coisa pois, em termos de Estado, aquele é exercido internamente e este, externamente, isto é, os seus objetos, a saber: os seus campos de ação não são os mesmos, apesar de ambos serem de mesma natureza, ou seja, ambos são da mesma estirpe, que é o poder político, conforme já se disse alhures. Todavia, Locke pondera no sentido de que tanto o executivo quanto o federativo devem ficar concentrados nos mesmos indivíduos, pois isso seria mais prático para gerir o Estado tanto em nível interno quanto em nível externo, ao mesmo tempo em que se poderia diminuir a possibilidade de desordem e/ou de destruição do Estado. Assim:

Esses dois poderes, o *executivo* e o *federativo*, embora sejam realmente distintos entre si, compreendendo um a *execução* das leis municipais da sociedade *dentro* de seus próprios limites sobre todos os que dela fazem parte, e o outro, a gestão da *segurança* e do *interesse* do público externo, com todos aqueles de que ela pode receber benefícios ou injúrias, quase sempre estão unidos. E embora esse *poder federativo*, bem ou mal gerido, possa ser de grande importância para a sociedade política, é muito menos passível de ser dirigido por leis antecedentes, fixas e positivas que o *executivo* e, por isso, deve necessariamente ser deixado à prudência e à sabedoria daqueles em cujas mãos se encontra, para ser gerido em favor do bem público. Pois as *leis* que dizem respeito aos súditos entre si, existindo para dirigir suas ações, podem muito bem *precedê-las*. Mas o que é preciso ser feito com relação a *estrangeiros*, por depender

muito de suas ações e da variedade de seus propósitos e interesses, deve ser *deixado* em grande parte à prudência daqueles a quem tal poder foi entregue, a fim de que o conduzam de acordo com o melhor de suas capacidades, para vantagem da sociedade política.[...] Como o exercício de ambos requer a força da sociedade, é quase impraticável depositar a força do corpo político em mãos diferentes e não subordinadas, ou que os *poderes executivo e federativo* sejam *depositados* em pessoas que podem agir separadamente, com o que a força do público estaria sob comandos diferentes, o que poderia causar, num momento ou outro, desordem ou ruína (LOCKE, 2001, p. 516-517)

O poder despótico é o poder que um indivíduo humano tem sobre a vida e a liberdade de outro indivíduo humano. Trata-se de um poder que resulta do estado de guerra existente entre um ser humano e outro que, em seu desenrolar, faz do vencedor o senhor (déspota) e do vencido o escravo (cativo). Não é um tipo de poder que, sob a perspectiva lockeana, seja naturalmente legitimado, uma vez que, conforme já se pôde notar quando se discorreu sobre a concepção do estado de natureza segundo John Locke, todo e qualquer ser humano é naturalmente proprietário tanto de sua vida quanto de sua liberdade, o que significa que nada nem ninguém podem retirar-lhe tal direito, seja em se lhe tirando a vida, seja em se lhe tirando a liberdade. Entretanto, ressalta Locke, a condição para que cada ser humano usufrua tal direito é fazer uso da razão, já que, se algum ser humano vem a perder e/ou a ignorar a faculdade de raciocinar (que aponta para a convivência pacífica entre os seres humanos, através do respeito mútuo à vida e à liberdade), tornado-se uma ameaça à paz através da ameaça à vida e à liberdade de seu semelhante, tal indivíduo pode ser considerado alijado do estado de natureza e também do estado de sociedade, pois já se tornou inimigo de seu semelhante, encontrando-se, pois, em estado de guerra contra o mesmo, o que legitima uma tomada de atitude da parte deste no sentido de zelar por si mesmo e pela comunidade, ainda que tal atitude tomada resulte na perda do direito à vida e à liberdade daquele que se colocou em estado de guerra. Desse modo:

[...] o *poder despótico* é o poder absoluto e arbitrário que um homem tem sobre outro, para tirar-lhe a vida quando quiser. Trata-se de um poder que nem a natureza concede, pois não fez tais distinções entre um homem e outro, nem pode um pacto conferir, pois,

não tendo o homem um tal poder arbitrário sobre sua própria vida, não pode dar a outrem um tal poder sobre ela: ele é o *efeito apenas da perda do direito* à própria vida que o agressor ocasiona, ao colocar-se em estado de guerra com outrem. Pois, tendo renunciado à razão concedida por Deus para ser a regra entre um homem e outro, e o vínculo comum pelo qual o gênero humano se une numa única irmandade e sociedade; e tendo renunciado ao caminho da paz que essa razão ensina e feito uso da força de guerra para impor seus injustos fins a outrem, a que não tem direito algum, revertendo assim de seu próprio gênero para o dos animais ao fazer, da força que a estes é própria, sua regra de direito, ele torna-se passível de ser destruído pela pessoa prejudicada e pelo resto da humanidade, que se juntará a ela na execução da justiça, como qualquer outro animal selvagem ou fera nociva com a qual a humanidade não pode ter sociedade ou segurança. E portanto os *cativos* feitos em uma guerra justa e legítima, e apenas eles, estão sujeitos a um poder despótico, o qual, por não ter origem num pacto e, portanto, não ser capaz de concluir um, é apenas a continuação do estado de guerra. Pois que pacto pode ser estabelecido com um homem que não é sequer senhor de sua própria vida? E, se lhe for permitido ser senhor de sua própria vida, o *poder despótico e arbitrário* de seu senhor deixa de existir. Aquele que é senhor de si mesmo e de sua própria vida tem também direito aos meios para preservá-la, de modo que *tão logo se estabelece um pacto, cessa a escravidão e, com isso, renuncia ao seu poder absoluto e põe fim ao estado de guerra* aquele que estabeleça condições com seu cativo (LOCKE, 2001, p. 539-540).

A categoria *lei*, que, conforme já se pôde observar, abre o flanco para que John Locke discorra sobre a categoria *poder*, com todas e quaisquer subdivisões que possa ter – isto é, o poder paterno (ou materno), o poder político (executivo, federativo e legislativo) e o poder despótico – também permite a Locke que trate de uma outra categoria, a saber: *justiça*.

Em nível epistemológico, a *justiça* é uma categoria que, segundo Locke, consiste em uma idéia complexa de índole moral, sob a forma de um tipo específico de idéias por ele denominadas como modos mistos. Sua origem, todavia, pode ser dupla, uma vez que John Locke concebe que a justiça pode ser tanto de origem divina quanto de origem mental. A origem divina da justiça explica-se pelo fato de que Deus é capaz de construir idéias morais e dá-las ao conhecimento dos seres humanos através da razão, isto é:

Para Locke, Deus constrói idéias morais, expressando-as na lei natural, e concede-nos a razão para descobrir as leis e seu conteúdo moral, um conteúdo que Locke quer descrever como modos mistos quando os seres humanos pensam sobre eles (YOLTON, 1996, p. 142).

A origem mental da justiça, por sua vez, explica-se, conforme Locke, da seguinte forma: a mente humana, seja através da sensação, seja através da reflexão, seja através de ambas, capta ou elabora idéias simples que designam vários tipos de ações. Em seguida, a mente prossegue o seu trabalho avaliando se tais idéias expressam ações racionais ou irracionais, ou seja, aprovadas ou reprovadas pela razão. Verificando que há idéias que expressam ações que a razão aprova e também idéias que expressam ações que a razão reprova, a mente chega à elaboração de duas idéias complexas, que abarcam, por um lado, as idéias aprovadas pela razão e, por outro, as idéias reprovadas pela razão. A idéia complexa que abarca todo e qualquer tipo de ação aprovada pela razão recebe o nome de *virtude*, assim como a idéia complexa que abarca todo e qualquer tipo de ação que a razão reprova recebe o nome de *vício*. *Virtude* e *vício* são duas categorias lockeanas que serão abordadas mais pormenorizadamente no próximo capítulo, pois são imprescindíveis para a compreensão do pensamento educacional lockeano; por enquanto, cumpre afirmar que, de acordo com Locke, a *justiça* é, epistemologicamente, uma subcategoria da *virtude*; *mutatis mutandis*, a *injustiça* é uma subcategoria do *vício*.

Em nível político, assim como a liberdade, a justiça também é concebida por Locke como algo determinado pela lei, ou seja, da mesma forma que a liberdade é produto da lei, a justiça também o é. Conseqüentemente, do mesmo modo que existem liberdade natural e liberdade civil, também há justiça natural e justiça garantidas, respectivamente, pela lei da razão e pela lei civil, há também justiça natural e justiça civil, também garantidas, respectivamente, pela lei da razão e pela lei civil. A justiça natural consiste em zelar daquilo que é naturalmente propriedade do indivíduo, ou seja, sua vida, sua liberdade e todas e quaisquer demais propriedades necessárias ao mesmo para sustentar-se a si próprio e aos seus, desde que a sua aquisição não seja feita de modo a infringir a lei natural da razão. A justiça civil consiste em zelar do indivíduo que é membro do corpo político, garantindo

tanto as suas propriedades naturais quanto as suas propriedades civis, ou seja, a justiça civil abarca a justiça natural, uma vez que, além de atuar no sentido de preservar todo e qualquer tipo de propriedade a que o indivíduo naturalmente tem direito (como a sua vida e a sua liberdade), a justiça civil também atua principalmente no sentido de preservar todo e qualquer tipo de propriedade que o indivíduo adquire em sua vivência com os demais membros da sociedade política (como, por exemplo, os bens adquiridos pelo seu próprio trabalho ou por herança familiar), desde que tal aquisição não infrinja as leis estabelecidas pela sociedade política na qual está inserido.

Tendo-se percorrido as principais categorias epistemológico-políticas do pensamento lockeano relevantes para este trabalho, acredita-se que a compreensão da estrutura do pensamento educacional proposto por John Locke em seus *Pensamentos* poderá ser não somente mais clara e distinta mas também mais proveitosa, uma vez que, conforme já se repetiram várias vezes ao longo deste trabalho, os *Pensamentos* são uma obra na qual John Locke não explora minuciosamente várias categorias, que são exploradas por ele de forma pormenorizada em outras obras suas, como o *Ensaio* e *Os Tratados*. Desse modo, juntamente com a leitura dos *Pensamentos*, ou mesmo antes ou depois da leitura dos mesmos, aconselha-se, à guisa de melhor compreensão do pensamento educacional e pedagógico lockeano de um modo particular, pelo menos a leitura do *Ensaio* e *d'Os Tratados*, a menos que se queira ter uma intelecção incompleta ou mesmo equivocada das idéias educacionais e pedagógicas lockeanas.

3. CAPÍTULO TERCEIRO – AS CATEGORIAS BASILARES E ESPECÍFICAS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO LOCKEANO E A ANÁLISE DA OBRA *ALGUNS PENSAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO*

Este capítulo tem como propósito apresentar as categorias basilares do pensamento educacional e pedagógico lockeano e analisar algumas seções dos *Pensamentos*, com o escopo de construir uma hierarquização entre elas, buscando-se uma sistematização do pensamento educacional e pedagógico lockeano. Desse modo, pode-se perceber que este capítulo considerará apenas aquelas seções mais relevantes para que se possa extrair delas os elementos necessários à confecção da análise almejada neste capítulo, razão pela qual nem todas as duzentas e dezessete seções dos *Pensamentos* serão analisadas neste capítulo em virtude do fato de que nem todas elas contêm elementos relevantes a serem tomados como objetos de análise.

3.1. AS CATEGORIAS BASILARES DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO LOCKEANO

Sendo, pois, o intuito da primeira parte deste capítulo abordar as categorias basilares pelas quais John Locke estrutura o seu pensamento educacional e pedagógico, torna-se, assim, necessário explicitar de que forma se fará o desenvolvimento de tais categorias basilares, pois a compreensão da articulação das mesmas (articulação essa provavelmente feita implicitamente pelo próprio John Locke), é de fundamental importância para se compreender melhor a forma e o conteúdo dos quais John Locke se serviu para dar consistência, coerência e coesão aos seus *Pensamentos*.

Destarte, esta parte deste capítulo encarregar-se-á de explicitar as categorias que, embora não sejam nomeadamente expostas pela própria pena de John Locke em quaisquer de suas obras, serviram-lhe de arcabouço para estruturar o seu pensamento filosófico como um todo e, conseqüentemente, o seu pensamento educacional e pedagógico, tanto teórica quanto doutrinariamente.

Em primeira instância, cumpre explicitar a primeira categoria lockeana para se compreender melhor o seu pensamento educacional e pedagógico; trata-se da categoria *visão de mundo*. Desse modo, a questão que se impõe para a investigação de tal categoria é esta: qual é a visão de mundo que se encontra em John Locke? A resposta para tal questão pode não ser tão simples, uma vez que o conjunto da obra lockeana permite uma leitura que possibilite nela encontrar elementos de várias visões de mundo, o que já possibilitaria verificar que a visão de mundo que John Locke tem provavelmente é uma combinação de diferentes visões de mundo que possivelmente o influenciam.

Para responder, pois, a questão sobre a visão de mundo lockeana, há que se verificar os seguintes fatores no conjunto de sua obra:

1º. Em se considerando particularmente o *Ensaio*, John Locke deixa transparecer uma visão de mundo extremamente de caráter empirista, mas com alguns resquícios de caráter racionalista, uma vez que delega principalmente à experiência e, em segundo lugar, à razão, a tarefa de produzir o conhecimento sobre a realidade, postulando que ambas são as únicas vias para se ter acesso ao conhecimento; isso significa que, conforme Locke, aquilo que não se encontra nas dimensões empírica e/ou racional não pode ser, portanto, conhecimento, mas tão

somente crença, fé ou opinião, que estão mais para a probabilidade do que para a certeza e, conseqüentemente, distantes do conhecimento.

2°. Em se considerando particularmente os *Tratados*, John Locke deixa transparecer uma visão de mundo extremamente de caráter liberal (no sentido de antiabsolutista), já que advoga que a defesa da propriedade individual (que são, principalmente, sua vida e liberdade) deve ser a razão da existência de todo e qualquer Estado, o que não justifica que o Estado deva dispor de seus membros por outros motivos a não ser os motivos que, direta ou indiretamente, digam respeito à preservação da vida e da liberdade de seus membros. Dito de outro modo: para Locke, o Estado existe para o indivíduo e não vice-versa.

3°. Em se considerando particularmente as *Cartas Sobre A Tolerância*, percebe-se que John Locke propõe que o Estado não deve interferir em assuntos religiosos (a menos que se refira à preservação de seus membros), assim como a Religião (ou, melhor dizendo, a Igreja, que é a religião organizada) não deve interferir em assuntos estatais (a menos que isso diga respeito ao incentivo de seus adeptos no tocante à cooperação com o Estado); isso significa que John Locke propõe uma separação entre Política e Religião, entre Estado e Igreja, no sentido de que eles devem cooperar mutuamente, mas não se misturar ou confundir-se.

4°. Em se considerando particularmente os *Pensamentos*, nota-se que John Locke defende que a educação deve considerar tanto o aspecto físico quanto o aspecto psíquico do ser humano, o que significa que a educação deve propiciar o desenvolvimento integral (e não apenas parcial) do indivíduo humano, ou seja, trata-se de uma perspectiva educacional de caráter antropocêntrico, pois Locke visa acima de tudo a uma educação que contemple a formação de

todo o ser humano como um fim em si mesmo, uma vez que o ser humano é a meta final que a educação deve atingir, o que leva a entender que a educação pretendida por Locke era uma educação leiga, isto é, não teocêntrica, que fosse voltada para Deus e/ou para a Igreja, como tem sido a educação religiosa ao longo dos tempos.

De acordo, pois, com o que se pode verificar ao longo desses quatro fatores supracitados, percebe-se que John Locke tinha uma visão de mundo que, resumidamente, pode ser definida como: a) antropocêntrica; b) empirista; c) liberal; d) leiga (isto é, não-religiosa, embora Locke enfatize a importância da formação religiosa na educação, mas não necessariamente nos moldes eclesiásticos de sua época).

A segunda categoria basilar que se poderia mencionar no âmbito do pensamento educacional e pedagógico lockeano é esta: *o ser humano*. Desse modo, a questão que se propõe a ser respondida é a seguinte: o que é o ser humano, segundo John Locke? A concepção lockeana do ser humano, de acordo com o que se pode inferir a partir da leitura de suas obras, é uma concepção que não é original, pois é algo que já se encontra em muitos outros autores que lhe precederam tanto no tempo quanto no espaço; trata-se, resumidamente, da concepção do homem como ser composto de mente (espírito ou alma) e de corpo, isto é, o ser humano define-se por duas dimensões que lhe são essenciais, a saber: a dimensão física e a dimensão psíquica.

Uma vez que John Locke adota uma concepção de ser humano que não é de sua autoria, torna-se necessário saber a época e o lugar em que tal concepção foi engendrada, pois isso permitirá o conhecimento de qual teoria antropológica à qual John Locke se encontra vinculado. No âmbito da civilização ocidental européia (na qual John Locke se insere), a concepção do ser

humano como ser composto de mente e de corpo já se encontra presente desde a Antiguidade Clássica Greco-Latina, ou seja, tanto os pensadores gregos (como Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles etc.) quanto os pensadores latinos (como Cícero, Marco Aurélio, Sêneca etc.), já concebiam o ser humano como um ser duplo, ou seja, um ser que contempla as dimensões física e psíquica. Como um ser físico, o ser humano está vinculado ao universo material, que é o conjunto das coisas perceptíveis através dos sentidos (visão, audição, olfato, gustação e tato); como um ser psíquico, o ser humano também está vinculado ao universo espiritual, que é o conjunto das coisas perceptíveis através das faculdades mentais (imaginação, inteligência, memória, razão etc.). Em outras palavras, o ser humano é algo que está entre o concreto e o abstrato, comungando tanto de um quanto de outro.

Embora tanto os pensadores gregos quanto os pensadores latinos concebessem o ser humano como um ser composto de mente e de corpo, eles se divergiam no tocante ao fato de a mente sobreviver ou não à morte do corpo, ou seja, para alguns desses filósofos, como Platão e Cícero, a mente humana sobreviveria após a morte do corpo, ao passo que, para outros, como Aristóteles e Demócrito, a mente era tão mortal quanto o corpo, ou seja, em se morrendo, tanto a mente quanto o corpo humano morrem. Outros, porém, preferiram não opinar se a mente era ou não mortal, como, por exemplo, Sócrates.

De acordo com o que se pode observar dentre as diversas posturas assumidas pelos vários filósofos a respeito da questão da mortalidade ou da imortalidade da mente, a postura lockeana a esse respeito parece vincular-se mais à tradição socrática, segundo a qual, conforme já se mencionou acima, não se sabe ao certo se a mente seria ou não imortal. Assim, John Locke concebe o ser humano como algo composto de mente e de corpo sem, todavia, adentrar-se ao

problema da mortalidade ou da imortalidade da mente; além disso, Locke também parece não muito preocupado em fazer um estudo minucioso da relação entre a mente e o corpo no ser humano.

Seria também conveniente frisar que, apesar da concepção lockeana do ser humano estar mais vinculada à tradição socrática, nota-se que nela há alguns resíduos da tradição judaico-cristã, uma vez que Locke, provavelmente influenciado pelo judaísmo e, principalmente, pelo cristianismo, também teria concebido o ser humano como uma criatura divina. Entretanto, observe-se que: conforme a tradição judaico-cristã, o ser humano é um ser decaído devido à sua desobediência para com o seu Criador (Deus), ou seja, o ser humano, em virtude da sua desobediência a Deus, tornou-se pecador, transferindo, assim, a sua culpa para toda a sua descendência (doutrina do pecado original); John Locke, por seu turno, nesse aspecto rompe com tal concepção, uma vez que já não parece defender a tese do pecado original.

Este trabalho já fez uma rápida referência à concepção lockeana da categoria *família* no capítulo anterior, quando foram abordadas as categorias políticas do pensamento lockeano, em se tratando da categoria *sociedade política*. Assim, ao ser explicitado o que John Locke entende por *sociedade política*, fez-se breve referência à categoria *família*, como forma de exemplificar o fato de que, segundo Locke, nem toda sociedade é política e a família poderia ser encaixada em de tal tipo de sociedade.

Uma vez postulando que a família não é um tipo de sociedade política, resta a John Locke concebê-la como uma sociedade formada e mantida pelos laços consangüíneos entre os indivíduos, ou seja, trata-se de um tipo de sociedade na qual os seus membros se definem e nela

se inserem pelos seus graus de parentesco. Além disso, embora Locke legitime o poder dos pais sobre os filhos, ao referir-se ao poder paterno ou materno, este poder não alcança tampouco a legitimidade o domínio dos pais sobre a vida e a liberdade individuais dos filhos, conforme também já foi mencionado alhures, o que significa que a concepção lockeana da categoria *família* não diz respeito a qualquer tipo de concepção de família que tenha caráter patriarcal ou matriarcal, pois as famílias patriarcais ou matriarcais, conforme se pode bem observar nos exemplos extraídos da Bíblia, principalmente do Antigo Testamento, como as famílias dos patriarcas Abraão, Isaac e Jacó (este último posteriormente denominado Israel), eram famílias constituídas de modo que os pais tinham domínio supremo e absoluto sobre toda e qualquer propriedade de seus descendentes, principalmente suas vidas e liberdades. Ora, John Locke não advoga que a família deva ser concebida assim, uma vez que os patriarcas e as matriarcas eram verdadeiros reis e rainhas, que identificavam o poder paterno (ou materno) com o poder despótico e, conseqüentemente, faziam uso desse mesmo poder em se conduzindo a sociedade; contudo, a legitimidade de tal poder de condução social só competiria, de acordo com John Locke, ao poder político.

A família é, pois, concebida por John Locke como uma sociedade que poderia ser entendida como uma sociedade pré-política, uma vez que se trata de um tipo de sociedade que se forma para garantir, em primeira instância, a sobrevivência da própria espécie humana, antes que o indivíduo tenha condições de exercer o seu próprio poder através do exercício razão e ter, conseqüentemente, condições de fazer parte da sociedade política. Desse modo, o poder existente em âmbito familiar, que é o poder paterno ou materno, torna-se legítimo quando exercido em função da preservação dos filhos, mas não quando se estende à vida e à liberdade dos mesmos, tomando-se, assim, poder patriarcal ou matriarcal, poder esse condenado por Locke.

As categorias *ser humano* e *familia*, consoante a perspectiva lockeana, apontam para uma outra categoria muito importante para se compreender o seu pensamento; trata-se da categoria que compreende a *visão* vinculada a um *grupo social* ligado a determinada *classe social*. Tal categoria pode ser explicitada a partir da formulação da seguinte pergunta: qual era a concepção do grupo social ao qual pertencia John Locke? A obra lockeana como um todo permite inferir que John Locke, pelo fato de estar como que em meio-termo entre os valores ingleses – aristocráticos (nobiliárquicos) e burgueses -, parece ter concepções cujas matrizes sejam ora aristocráticas (nobiliárquicas), ora burguesas, isto é, pelo fato de John Locke ter tido em vida estreitos laços com indivíduos ligados tanto à aristocracia (nobreza) quanto à burguesia (como, por exemplo, Lord Shaftesbury, um misto de aristocrata e de burguês), torna-se provável que John Locke tivesse sido influenciado tanto por aquela quanto por esta, uma vez que a aristocracia e a burguesia eram, na Inglaterra, as duas classes dominantes no Século XVII e, como tais, impunham os seus valores que, ora convergiam, ora divergiam. Assim, a obra lockeana como um todo aponta para uma possível síntese que John Locke teria feito entre os valores nobiliárquicos e os valores burgueses de sua época.

Em defesa dos valores aristocráticos de sua época, os *Pensamentos* particularmente revelam que John Locke estava extremamente interessado na educação da nobreza, razão pela qual esta obra destina-se especialmente à aristocracia que, de acordo com John Locke, ocupava o lugar mais alto da sociedade de sua época, razão pela qual se deveria ter o máximo cuidado com esse grupo social, no sentido de fornecer-lhe uma educação que propiciasse ao gentil-homem, isto é, ao aristocrata ou o nobre, que é o membro de tal grupo social, a verdadeira nobreza, fundada não apenas na linhagem familiar mas, sobretudo, em um caráter moral elevado; isso significa que John Locke não se referia, obviamente, à velha nobreza feudal, que era uma camada social

extremamente parasitária e exploradora do trabalho dos servos, mas sim a uma nova nobreza, adaptada aos novos tempos (isto é, ao Século XVII) para fazer frente à burguesia, pois Locke parecia ciente de que a aristocracia estava perdendo o poder político em virtude da perda do poder econômico para a burguesia, que mais e mais passava a exigir maior participação junto ao poder político, o que, inevitavelmente, ia afastando cada vez mais a nobreza desse poder.

Em defesa dos valores burgueses de sua época, os *Pensamentos* também revelam particularmente que, John Locke, embora esteja declaradamente interessado na educação do gentil-homem, essa mesma educação que Locke pretende encontra-se pautada em valores cuja origem já não é a nobreza, mas sim a burguesia, pois Locke insiste no fato de que à educação cabe inculcar valores, tais como: dedicação ao trabalho, não apenas ao trabalho intelectual, mas também ao trabalho manual; preocupação em conhecer principalmente aquilo que é útil para a vida quotidiana – valores esses que, apesar de não terem sido inventados pela burguesia inglesa do Século XVII (já que podem ser encontrados em outros tempos e em outros lugares bem anteriormente à Inglaterra desse período), foram valores defendidos por ela, valores que, até então, estavam um tanto quanto negligenciados pela educação não apenas aristocrática mas também eclesiástica dessa época.

Desse modo, percebe-se que o gentil-homem pode ser, para Locke, tanto de procedência aristocrática quanto de procedência burguesa, desde que se trate, obviamente, de um membro de um grupo social elevado (que, na época de Locke, poderia ser tanto a aristocracia e quanto a burguesia).

Em suma, John Locke parece revelar, à luz do estudo do conteúdo dos *Pensamentos*, uma concepção de grupo social cuja visão se encontra enviesada tanto por valores aristocráticos quanto por valores burgueses, razão pela qual se poderia classificá-la como uma visão de classe nobiliárquico-burguesa, posto que a noção de grupo social desemboca nos vínculos com uma dada classe.

Considerando-se as categorias até então abordadas, especificamente nesta parte deste capítulo, verifica-se que, a partir de suas concepções de visão de mundo, de ser humano, de família e de visão vinculada a grupo social ligado a determinada classe social, John Locke apresenta, desse modo, uma concepção de educação engendrada a partir de tais categorias, uma vez que elas constituem os balizadores pelos quais John Locke orienta a sua categoria da educação.

A partir da categoria *visão de mundo* (antropocêntrica, empirista, liberal e leiga), John Locke concebe a *educação* como uma categoria que consiste em uma atividade cujo centro gravitacional seja a pessoa humana, tendo como finalidade criar condições para que o desenvolvimento do ser humano, tanto física quanto psiquicamente, atinja a sua plena perfeição, razão pela qual a proposta educacional consignada nos *Pensamentos* poderia ser resumida com a sua frase inicial: “Uma mente sadia em um corpo sadio é uma breve, porém completa descrição de um estado feliz neste mundo” (LOCKE, 2000, p. 4). Além disso, cabe à educação servir-se da experiência como campo de atuação, ou seja, a experiência é como um solo sobre o qual a educação deve estabelecer o seu alicerce. Ademais, a educação deve ser liberal, não no sentido de permitir ao educando fazer tudo aquilo que quiser ao seu bel-prazer, mas sim no sentido de o educador tratá-lo como ser racional, o que faz dele, conseqüentemente, um ser livre, desde que

aprenda a fazer uso de sua racionalidade. Do mesmo modo, a educação deve ser leiga, mas isso não significa que não se deva ignorar completamente a dimensão religiosa na educação; muito pelo contrário: deve-se ensinar o educando a ter uma concepção correta acerca da natureza de Deus, bem como se deve ensinar-lhe preceitos religiosos (como Os Dez Mandamentos) e também orações (como o Pai-Nosso) para que o educando possa dirigir-se a Deus, tanto amável quanto respeitosamente.

A partir da categoria *ser humano*, ser composto de mente e de corpo, segundo John Locke, este concebe a educação como uma categoria que consiste em uma atividade que zele, conforme já fora mencionado no parágrafo anterior, por todas e quaisquer dimensões físicas ou psíquicas do ser humano; isso significa que, em se considerando as dimensões psicofísicas do indivíduo, percebe-se que Locke subdivide-as da seguinte maneira:

A) A dimensão física subdivide-se em: a₁) *higiênica* (refere-se ao ensino de hábitos que propiciem uma boa saúde corporal, ou seja, o vigor físico, como o uso de roupas adequadas, o período de sono etc.); a₂) *alimentar* (refere-se ao ensino de hábitos que promovam uma adequada seleção e ingestão de alimentos); a₃) *desportiva* (refere-se à prática de esportes – natação e equitação, por exemplos – como forma de enrijecer e disciplinar o corpo); a₄) *manual* (refere-se ao ensino de uma habilidade ou de um ofício manual, como, por exemplos, a pintura ou o polimento).

B) A dimensão psíquica subdivide-se em: b₁) *comportamental* (refere-se ao ensino das boas maneiras para se comportar adequadamente de acordo com o contexto social – um baile, por exemplo – e de acordo com a própria posição social – um gentil-homem, por exemplo, de quem

se espera um comportamento compatível com tal condição); b₂) *intelectual* (refere-se ao ensino de disciplinas que estão relacionadas à formação intelectual do educando, tais como: leitura, escrita, ensino de línguas maternas – inglês, no caso do educando ao qual Locke se refere – ensino de línguas clássicas – latim – ou ensino de línguas modernas – francês – astronomia, aritmética, geografia, cronologia, história, filosofia natural – física; b₃) *cívica* (refere-se ao ensino das leis civis para que o educando tenha consciência de sua pertença ao corpo político, na qualidade de cidadão com direitos e com deveres em relação ao Estado); b₄) *moral* (refere-se ao ensino das virtudes morais – autodomínio, coragem, prudência, sabedoria etc –, uma vez que essas são as únicas vias para se fugir dos vícios morais – covardia, preguiça, rebeldia etc – e ter, conseqüentemente, um caráter moral elevado e digno de honra); b₅) *religiosa* (refere-se ao ensino da existência de um Ser Superior – Deus – e de tudo aquilo que está relacionado a Ele – como, por exemplos, o ensino da leitura e da interpretação das Sagradas Escrituras, com seus respectivos preceitos, bem como orações); b₆) *lúdica* (refere-se à prática de atividades de entretenimento – como, por exemplo, correr e saltar ao ar livre – que também podem ser utilizadas tanto para cultivar o corpo quanto para formar intelectual e moralmente o indivíduo.

Considerando-se que John Locke apresenta uma proposta pedagógica que contemple as dimensões física e psíquica do ser humano, com suas respectivas subdivisões, nota-se que o método por ele proposto para concretizar a sua proposta era um método empírico, ou seja, um método pautado na experiência, uma vez que John Locke insiste incansavelmente no fato de que a experiência é o elemento primordial para que o ensino faculte a aprendizagem – o que o insere na aurora da pedagogia moderna ou da existência; isso significa que, antes de o preceptor propor ao educando regras abstratas (como, por exemplo, as regras gramaticais ou as regras morais), deve preocupar-se em dar-lhe exemplos concretos de aplicação das mesmas (como, por exemplo,

mostrar um texto escrito segundo as regras gramaticais ou uma ação de acordo com as regras morais), pois isso facilita muito mais a aprendizagem – além de torná-la muito mais eficiente – ao invés de exigir simplesmente que o educando decore regras e mais regras, em abstrato, sem talvez saber mesmo quando, como, onde, por que e para que serão aplicadas.

A partir da categoria *familia*, concebida por Locke como uma sociedade pré-política, uma vez que o ser humano começa a ter a partir dela suas primeiras noções de sociedade e de poder, noções tais que são imprescindíveis para todo aquele que é ou será membro de uma sociedade política qualquer, percebe-se que, dessa forma, a categoria *familia* é de extrema importância para Locke, uma vez que é através dela que Locke igualmente defende a sua tese segundo a qual a educação privada (ou seja, a que se faz em âmbito familiar) é preferível à educação pública (ou seja, a que se faz em âmbito escolar), pelo fato de que a família é um ambiente mais propício para que a formação educacional do indivíduo não sofra desvios em seu processo, alcançando, assim, a sua correta finalidade, que é a formação psicofísica do educando; dito de outro modo: na família, o educando tem como ser mais bem observado e disciplinado pois, além de ter o preceptor, esse mesmo educando terá também os próprios pais ou responsáveis para auxiliá-lo em sua formação educacional.

A partir de sua categoria que compreende a *visão* vinculada a um *grupo social* ligado a determinada *classe social*, percebe-se que a categoria *educação* que John Locke tem em mente encontra-se profundamente influenciada por ela, uma vez que se observa que John Locke defendia os valores da nobreza e da burguesia de sua época e de seu país, e isso também se manifesta claramente em seus *Pensamentos*, uma vez que tal obra discorre única e exclusivamente sobre a educação pautada nos valores dos grupos sociais mais privilegiados na

Inglaterra do Século XVII, que eram a nobreza e a burguesia, o que prova que John Locke não tinha uma proposta pedagógica para todos e quaisquer segmentos sociais, isto é, a proposta educacional lockeana tem caráter extremamente elitista, já que aos nobres e aos burgueses cabe uma educação mais apurada, ao passo que aos não-nobres e aos não-burgueses cabe uma educação voltada tão somente ao aprendizado de um ofício fabril ou manual, o que significa que, com a sua proposta pedagógica, John Locke exclui a maioria da sociedade do acesso à educação plena (psicofísica) que ele propunha.

Visto que o pensamento educacional lockeano fundamenta-se em uma série de pressupostos, um outro fator muito importante para que se possa compreendê-lo melhor é a categoria *consciência possível*. Desse modo, a questão que presentemente se faz é a seguinte: qual é a consciência possível de John Locke? Em se considerando o *Ensaio*, pode-se perceber que John Locke é extremamente otimista em relação à experiência e à razão, pois acreditava que ambas são as armas mais poderosas das quais a mente humana pode dispor para se libertar da ignorância e atingir, assim, o conhecimento. Em se considerando os *Tratados*, pode-se perceber que John Locke era extremamente otimista em relação à liberdade humana, pois essa, ao lado da vida (humana), constitui uma das propriedades fundamentais às quais todo e qualquer ser humano tem direito, o que significa que a liberdade é naturalmente algo que pertence ao ser humano, razão pela qual nada nem ninguém têm o direito de tirá-la dele, desde que o mesmo faça uso da sua faculdade de raciocinar (razão), já que é isso o que lhe faculta o direito à liberdade; dito de outro modo: segundo John Locke, o ser humano é livre na medida em que é racional. Em se considerando os *Pensamentos*, pode-se perceber que John Locke era extremamente otimista em relação à educação, pois esta é, em última instância, o instrumento pelo qual o ser humano aprende a exercer a razão e, conseqüentemente, aprende a exercer a liberdade. Assim, cabe à

educação fazer com que o ser humano, aprendendo a ser racional e livre, não se rebaixe a uma condição inferior à qual está destinado (como a dos demais animais), o que tornaria o seu estado miserável e, - por que não dizer? - deplorável.

Todavia, cumpre também verificar a *consciência real* de John Locke, uma vez que, apesar de todo o seu otimismo em relação à experiência, à razão, à liberdade e à educação, Locke também sabia que nem sempre seria possível atingir os ideais por ele concebidos e almejados, razão pela qual se faz necessário investigar as limitações que ele próprio teria visto em seu pensamento. Reconsiderando-se o *Ensaio*, observa-se também que Locke sabia que, embora a experiência e a razão fossem as molas-mestras do conhecimento humano, as mesmas eram limitadas às idéias, ou seja, pelo fato de a experiência e, conseqüentemente, a razão, só se ocuparem das idéias produzidas pela mente a partir da sensação, da reflexão ou de ambas, o conhecimento fica, portanto, restrito a essas mesmas idéias, o que significa que só se tem conhecimento na medida em que se tem idéia pois, conforme já foi anteriormente citado, o conhecimento é, para John Locke “a percepção da conexão e acordo, ou desacordo ou rejeição, de quaisquer de nossas idéias. Apenas nisto ele consiste” (LOCKE, 1997, p. 211).

Reconsiderando-se os *Tratados*, desta vez à luz da categoria *consciência real*, observa-se que Locke sabia que, mesmo sendo a liberdade uma propriedade natural e inalienável do ser humano, muitas pessoas ignoravam isso, ou mesmo defendiam afirmações que contestavam o seu pensamento, como, por exemplos, Sir Robert Filmer (1588-1653), em sua obra intitulada *Patriarcha, or Natural Power of Kings* (O Patriarca, ou o Poder Natural dos Reis), publicada, postumamente, pela primeira vez, em 1680; e Thomas Hobbes (1588-1679), em sua já referida obra intitulada *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*, que

aparece publicada, pela primeira vez, em 1651; ambos (Filmer e Hobbes), através de suas respectivas obras (*Patriarca e Leviatã*), contestavam, respectivamente, as teses lockeanas da naturalidade e da inalienabilidade da liberdade.

Reconsiderando-se os *Pensamentos*, percebe-se que John Locke, apesar de extremamente otimista em relação ao poder da educação, poder tal que é capaz de contribuir positivamente para o desenvolvimento do exercício da razão e da liberdade no ser humano, também poderia, por outro lado, contribuir negativamente para isso, uma vez que Locke, ao observar a educação de seu tempo, percebia que a mesma ainda estava profundamente impregnada da doutrina escolástica, priorizando apenas a educação intelectual e moral e, mesmo assim, limitando-se somente ao estudo do que já havia sido investigado pela filosofia aristotélico-tomista - pensamento filosófico inicialmente elaborado por Aristóteles (384-322 a.C) e desenvolvido posteriormente por Santo Tomás de Aquino (1225-1274) - ou mesmo limitando-se ao estudo do pensamento do médico Galeno (130-200), assim como se limitavam também à pura interpretação dos textos da Sagrada Escritura, tudo isso revelando que não havia interesse pela busca de novos conhecimentos, baseados tanto na experiência quanto na razão, mas tão somente uma mera reprodução do que já havia sido pensado ou revelado, isto é, tratava-se de uma concepção extremamente dogmática do conhecimento, dogmatismo esse que ainda predominava na educação escolástica, que John Locke não mediu esforços no sentido de combatê-la.

Seria também de bom alvitre fazer uma abordagem sobre os intuitos da obra lockeana, ou seja, para se compreender ainda melhor o pensamento de John Locke como um todo, faz-se necessário explicitar o alvo almejado por ele através da sua obra, na qual o seu pensamento se encontra consignado. Desse modo, a pergunta que se propõe a ser respondida é esta: Para que

e/ou para quem John Locke escreveu? Considerando-se as três obras lockeanas priorizadas por este trabalho, a saber: o *Ensaio*, os *Tratados* e, sobretudo, os *Pensamentos*, percebe-se que as mesmas, embora tenham finalidades mais específicas, convergem para finalidades mais genéricas, que permitem a constatação de que John Locke muito provavelmente teria tido em mente algumas finalidades mais amplas pelas quais teria orientado a sua obra como um todo. Desse modo, acredita-se que, em se abordando, em primeira instância, as finalidades específicas do *Ensaio*, dos *Tratados* e dos *Pensamentos*, será mais fácil compreender, em última instância, as finalidades genéricas do pensamento lockeano, possibilitando, assim, responder a questão posta no início deste item.

Em se tratando de considerar a finalidade específica do *Ensaio*, tem-se a dizer que o mesmo é uma obra cujo objetivo é tratar da problemática do conhecimento, isto é, o *Ensaio* é uma obra sobre a teoria do conhecimento, que adota uma perspectiva empirista em relação ao mesmo, pelo fato de que, de acordo com a leitura feita da referida obra, verifica-se claramente que o *Ensaio* nada mais é, em linhas gerais, do que uma defesa da origem do conhecimento a partir da experiência, o que significa que, ainda que a razão (a principal faculdade mental) também ocupe lugar muito importante na teoria lockeana do conhecimento, a mesma só tem condições de operar a partir dos dados sensoriais, oriundos da experiência; isso significa que, conforme essa teoria, a mente não tem, tal como postula o racionalismo (sobretudo o cartesianismo), idéias inatas, que facultem à razão operar com elas independentemente da experiência, embora Locke admita a existência de faculdades inatas na mente (como, por exemplo, a razão), que se desenvolvem apenas através do seu exercício, ou seja, através da experiência. Assim, o *Ensaio* tem uma dupla finalidade: por um lado, defender o empirismo e, por outro lado, combater o racionalismo.

Em se tratando de considerar a finalidade específica dos *Tratados*, tem-se a dizer que os mesmos constituem uma só obra, cujo objetivo é tratar da problemática da filosofia política, ou seja, os *Tratados* têm como intuito apresentar uma teoria política (e, conseqüentemente, uma teoria social), que investigue as verdadeiras condições pelas quais os seres humanos formaram, através do pacto, a sociedade política (e tudo aquilo que dela decorre, a saber: as leis civis; os governos, em suas mais diversas formas; e, acima de tudo, o Estado), a fim de preservar todas e quaisquer propriedades (ínatas ou adquiridas) que cada um de seus membros possui; isso significa que os *Tratados* discorrem sobre as legítimas razões pelas quais os seres humanos instituíram a sociedade política, razões essas que consistem na preservação de toda e qualquer propriedade de cada um dos membros do corpo político, razões tais que não podem ser perdidas de vista sob qualquer hipótese, uma vez que a sua perda tornaria ilegítimo o Estado (como, por exemplo, o Estado Absolutista, segundo Locke, já que, para este, aquele se ocupa de preservar-se a si mesmo antes de preservar os seus membros). Assim, os *Tratados* consignam uma apologia à primazia da garantia das propriedades individuais por parte do Estado, o que significa que John Locke defende a tese de que o Estado existe para o indivíduo (isto é, para proteger o seu membro) e não o indivíduo para o Estado, o que se trata de uma forma de conceber o Estado que, posteriormente, foi denominada *Estado Liberal*.

Em se tratando de considerar a finalidade específica dos *Pensamentos*, tem-se a dizer que os mesmos constituem uma obra cujo escopo é oferecer sugestões para que se possa educar de forma mais consistente e eficiente o cavalheiro - ou gentil-homem, (*gentleman*, em inglês) -, seja ele um nobre ou um burguês. Desse modo, isso significa que a proposta educacional e pedagógica lockeana consiste, em primeira instância, em uma teoria educativa propriamente dita, apesar de que o próprio John Locke escreve, por pura modéstia, já no final de seus *Pensamentos*, que não

está interessado em discorrer sobre a natureza da educação de um modo geral, uma vez que isso implicaria em uma abordagem mais prolixa e complexa sobre o assunto; mesmo assim, pode-se verificar que a preocupação educacional e pedagógica lockeana centra-se, pois, tanto em expor os princípios gerais pelos quais se deve educar o ser humano quanto em apresentar, em última instância, os resultados aos quais ele próprio (John Locke) havia chegado durante a sua experiência como preceptor dos filhos de alguns de seus amigos – o que faz remissão à educação pedagógica –, ou seja, os *Pensamentos* são um tratado sobre a educação, fato esse que o próprio John Locke não quer reconhecer por razões de modéstia; além disso, os *Pensamentos* também são o registro da observação feita por Locke a partir de sua própria experiência docente principalmente no campo na educação individual. A seguinte citação, que é a última seção dos *Pensamentos* (Seção 217), pode abrilhantar ainda mais tudo o que se tem discorrido ao longo deste parágrafo:

Embora eu agora tenha chegado a uma conclusão sobre as considerações óbvias que se me sugeriram acerca da educação, eu não pensei que isso fosse considerado como um justo tratado sobre esse assunto. Existem milhares de outras coisas que merecem consideração; especialmente se forem considerados os vários temperamentos, as diferentes inclinações e os defeitos particulares que são encontrados nas crianças e, assim, prescrever os remédios adequados para os mesmos. A variedade é tão grande que requereria um volume; mesmo assim, não seria suficiente. Cada mente de um ser humano tem alguma particularidade, assim como sua face, que o distingue de todos os outros; e existem escassas possibilidades de que duas crianças possam ser conduzidas exatamente pelo mesmo método. Além disso, eu penso que um príncipe, um nobre, e um filho de um simples cavaleiro, deveriam ter diferentes maneiras de educação. Mas, tendo-se aqui somente algumas visões gerais referentes ao principal fim e objetivos em educação, e aqueles desejados para o filho de um cavaleiro que, sendo então muito pequeno, eu o considerarei apenas como uma folha branca, ou cera, a ser moldada e formada como se desejar; eu alcancei pouco mais que aqueles tópicos que eu julguei necessários para a educação de um jovem cavaleiro sobre a sua condição em geral; e agora publiquei estes meus ocasionais pensamentos com tal esperança que, longe de ser um tratado completo sobre este assunto, ou tal que cada um possa encontrar aquilo no qual ajustará o seu filho, ainda que isso possa dar alguma pequena luz àqueles cuja preocupação pelos seus queridos pequeninos faz deles tão irregularmente ousados que eles se atrevem a aventurar-se a consultar sua própria razão na educação de suas crianças, ao invés de confiar totalmente no antigo costume (LOCKE, 2000, p. 7).

Essa última Seção dos *Pensamentos* pode muito propriamente ser considerada um resumo de toda a obra em virtude do fato de que nela John Locke faz uma síntese de todo o percurso adotado por ele na confecção desse seu tratado que aborda a problemática educacional e pedagógica. Mesmo estando consciente na necessidade de uma obra que se aprofunde ainda mais no problema da educação, uma vez que, assim como há diversos tipos de pessoas, há também diversos tipos de educação, John Locke já tem em mente que pelo menos o grande princípio norteador da educação já está estabelecido, princípio esse que ele julga muito mais seguro e eficaz para se empreender do melhor modo a tarefa educativa; tal princípio não é outro a não ser a razão, capaz de fazer com que o educador possa moldar o educando do mesmo modo como se molda uma folha de papel em branco ou um pedaço de cera, dando-lhes a forma que se desejar, ou seja, conforme John Locke, é a razão que tem melhores condições de fazer com que a educação possa moldar o ser humano da melhor forma possível, uma vez que, sem a razão, a educação pode moldar o ser humano não da melhor forma possível ou até mesmo da pior forma possível. Assim, ao advogar a adoção de um método diferente, pautado na razão e adaptado a cada indivíduo, John Locke dá vislumbres de sua pertença à pedagogia moderna, para a qual cada indivíduo tem de ser educado de acordo com as suas peculiaridades.

À luz das finalidades específicas do *Ensaio*, dos *Tratados* e dos *Pensamentos*, verifica-se que as finalidades gerais da obra lockeana caminham no sentido de dar primazia ao papel do indivíduo, seja no processo de produção do conhecimento, seja no processo de formação do corpo político, seja no processo educativo, ou seja, o conhecimento, o corpo político e a educação, embora sejam coisas que se fazem, em última instância, em âmbito coletivo, são, em primeira instância, coisas que se fazem em âmbito individual, uma vez que não há conhecimento sem aquele indivíduo que o produz; não há corpo político sem o consentimento explícito ou tácito

do indivíduo que se constitui como membro de tal corpo; não há educação se não houver um indivíduo para ser educado, concepção própria da pedagogia moderna.

Assim sendo, a finalidade da obra lockeana apresenta caracteres muito mais voltados para o ser humano individualmente do que para o ser humano coletivamente, o que significa que, por serem os valores propugnados pela aristocracia e, principalmente, pela burguesia inglesa do Século XVII, constata-se que a finalidade da obra lockeana converge para a defesa dos valores aristocráticos e burgueses, valores esses que se centralizam no culto ao ser humano como indivíduo e, conseqüentemente, acabam desembocando no individualismo, que é a sublimação do indivíduo a ponto de anular o próprio outro indivíduo, ou seja, valoriza-se excessivamente o *eu* próprio a ponto de levar à total desvalorização do outro *eu*. Contudo, faz-se necessário esclarecer que, embora John Locke ressalte a importância do ser humano como indivíduo, ele não o faz a ponto de anular completamente a importância da dimensão coletiva da existência do ser humano, o que significa que Locke dava importância à existência do ser humano em comunidade, pois é só através dela que a própria espécie humana pode garantir-se a si mesma; dito de outro modo: John Locke valorizava muito o indivíduo sem, todavia, ser individualista.

Uma vez que este trabalho ocupa-se principalmente de discorrer sobre o pensamento educacional e pedagógico lockeano, há que se considerar quais as vinculações que permitem encaixar John Locke a uma determinada tradição pedagógica. Desse modo, a questão que se propõe a ser respondida é: à qual a tradição pedagógica John Locke se encontra vinculado? Considerando-se as categorias até então abordadas ao longo deste capítulo, nota-se que as mesmas revelam, em primeira instância, que John Locke está vinculado a uma tradição pedagógica que se funda, principalmente, em uma concepção antropocêntrica, ou seja, John

Locke pertence a uma tradição pedagógica que tem o ser humano como o centro gravitacional em torno do qual giram todas e quaisquer atividades pedagógicas; isso significa que, sob o prisma de tal tradição pedagógica, o ser humano é o princípio, o fim e o meio de toda e qualquer atividade educativa, uma vez que o mesmo é a razão da existência da educação. Esse tipo de tradição pedagógica já se encontra fundado desde a Antigüidade Clássica Greco-Latina, razão pela qual seria correto afirmar que John Locke está vinculado à tradição pedagógica greco-latina.

Seria ainda conveniente afirmar que a tradição pedagógica à qual pertence John Locke é também uma tradição pedagógica que confere extrema importância à experiência, ou seja, pelo fato de John Locke priorizar a dimensão empírica do conhecimento, tal como o atesta em seu *Ensaio*, esse mesmo autor transfere essa prioridade da dimensão empírica para a educação, tal como o atesta em seus *Pensamentos*, revelando, assim, que, por ser a experiência o alicerce tanto do conhecimento quanto da educação, poder-se-ia afirmar que a tradição pedagógica à qual John Locke encontra-se vinculado é também uma tradição pedagógica de caráter empirista.

Entretanto, afirmar que a tradição pedagógica na qual John Locke se encontra inserido é apenas uma tradição pedagógica greco-latina (antropocêntrica) e empirista seria pensar, de forma um tanto quanto superficial, a respeito de outros ingredientes contidos no pensamento filosófico-educacional lockeano, pois o mesmo contém ainda outros elementos que permitem afirmar que a tradição pedagógica à qual Locke se vincula não é somente greco-latina e empirista, mas também liberal (antiabsolutista), uma vez que, à luz de seus *Tratados*, nota-se a defesa (ainda que de forma implícita) de uma educação que proporcione ao indivíduo o exercício pleno de sua liberdade através do desenvolvimento da sua faculdade de raciocinar (isto é, a razão), uma vez que, segundo John Locke, o ser humano é livre na medida em que é racional. Isso significa que

John Locke também se encontra vinculado a uma tradição pedagógica de caráter liberal e racional.

De acordo com o quadro que se está formando a respeito de qual tradição pedagógica John Locke se encontra vinculado, verifica-se que, além de ser uma tradição pedagógica de caracteres antropocêntricos, empiristas, liberais e racionais, também se nota que se trata de uma tradição pedagógica de caráter leigo, uma vez que a educação pretendida por John Locke, embora apresente resquícios de religiosidade judaico-cristã, é uma educação que não se direciona ao ensino e à aprendizagem de uma determinada religião ou seita em particular, o que significa que não se trata de defender uma educação religiosa nos moldes eclesiásticos, mas sim uma educação que apresente uma concepção a respeito da existência de Deus um tanto quanto afastada das concepções eclesiásticas sobre a Divindade, o que já abre o flanco para se considerar a vinculação de John Locke ao *deísmo* – pensamento que procura conceber a Divindade desvinculada dos padrões postos pela religião institucionalizada.

Contabilizando-se, até então, que a tradição pedagógica na qual John Locke se encontra inserido apresenta caracteres antropocêntricos, empiristas, liberais, racionais e leigos, há que se acrescentar ainda que John Locke também estaria inserido entre a tradição pedagógica denominada *pedagogia tradicional* (ou *pedagogia da essência*) e a tradição pedagógica denominada *pedagogia moderna* (ou *pedagogia da existência*).

A pedagogia da essência é, em linhas gerais, uma tradição pedagógica que concebe a educação como um processo que procura interferir na natureza do educando, para moldá-la de acordo com os objetivos educacionais que se têm em mente, isto é, a pedagogia da essência

concebe a educação como uma atividade que imprime determinados caracteres no ser humano, cujo desenvolvimento também é regulado pela educação. A pedagogia da existência, por sua vez, concebe que o indivíduo não nasce acabado, uma vez que é resultado de um processo que se faz ao longo de sua existência, sendo a educação parte de tal processo. Desse modo, verifica-se que o pensamento educacional e pedagógico lockeano encontra-se na tensão entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, uma vez que o educando pode ser tão facilmente moldado ao bel-prazer do educador tanto quanto uma folha de papel ou um pedaço de cera (pedagogia da essência), ao passo que também considera as diferenças das naturezas individuais que são imprescindíveis para se levar a bom termo o processo educativo (pedagogia da existência). Contudo, nota-se que, em se analisando os *Pensamentos*, há uma tendência maior por parte de Locke para a pedagogia da existência.

3.2. ANÁLISE DA OBRA *ALGUNS PENSAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO*: AS CATEGORIAS ESPECÍFICAS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO LOCKEANO

Principiando-se a análise das seções selecionadas dos *Pensamentos*, eis, em primeira instância, a primeira seção:

Uma mente sábia em um corpo sadio é uma breve, mas completa descrição de um estado feliz neste mundo. Aquele que tem estes dois, tem muito menos a desejar; e aquele que deseja um deles, estará, porém, em pior situação, ainda que tenha alguma coisa a mais. A felicidade ou a miséria dos homens é, na maioria das vezes, resultado daquilo que fazem. Aquele, cuja mente não dirige prudentemente, nunca tomará o caminho certo; e aquele, cujo corpo é louco e fraco, nunca será capaz de avançar nele. Eu confesso que existem alguns homens cujas constituições de corpo e de mente são tão vigorosas e bem estruturadas pela natureza que eles não necessitam mais da assistência dos outros; mas, pela força de seu gênio natural, eles são desde seus berços conduzidos adiante para aquilo que é excelente; e pelo privilégio de suas felizes constituições, são capazes de fazer maravilhas. Mas exemplos deste tipo são muito poucos; e eu penso que posso dizer que, de todos os homens com os quais nos encontramos, nove entre dez são o que são, bons ou maus, úteis ou não, pela sua educação. Ela é o que faz a grande diferença entre os homens. As menores, ou mais insensíveis impressões em nossas tenras infâncias têm muitas importantes e duradouras conseqüências; e isso é como nas

fontes de alguns rios, onde uma leve aplicação da mão transforma suas águas flexíveis em canais, o que faz com que eles tomem cursos deveras contrários; e por tal direção dada a eles primeiramente na fonte, eles recebem tendências diferentes, e chegam finalmente aos mais remotos e distantes lugares (LOCKE, 2000, p. 4).

Em se analisando a primeira seção, percebe-se que ela traz consigo uma série de categorias das quais John Locke se serve para iniciar a sua argumentação a respeito de seu pensamento educacional e pedagógico. Tais categorias são: *mente, corpo, saúde, felicidade, miséria* e, principalmente, *educação*.

A articulação estabelecida por John Locke entre mente, corpo, saúde, felicidade, miséria e educação pode ser explicitada da seguinte forma: como o ser humano é concebido por Locke (conforme já se pôde observar no capítulo anterior), como um ser composto de mente e de corpo, isto é, como um ser que possui duas dimensões, uma psíquica (mente) e outra física (corpo), é preciso, pois, que ambas estejam funcionando corretamente de acordo com a sua predisposição natural, uma vez que é exatamente isso que constitui a sua saúde.

Desse modo, John Locke, como era médico, concebe, pois, a saúde como a concretização do correto desempenho físico ou psíquico, afirmando, conseqüentemente, que a felicidade nada mais é do que ter a propriedade da saúde tanto física quanto mental, ao passo que a miséria, que é o oposto da felicidade para Locke, consiste em carecer ou da saúde física ou da saúde mental ou, na pior das situações, de ambas, isto é, a miséria consiste, para Locke, em não ser proprietário da saúde física ou da saúde mental ou de ambas.

Sobretudo, John Locke afirma que tanto a felicidade quanto a miséria também dependem da educação, uma vez que ela é responsável pela criação de condições pelas quais os seres

humanos constroem os seus próprios rumos na vida, de modo a se tornarem felizes ou miseráveis; isso significa que, assim como se pode alterar o curso de um rio em sua fonte através da mão, segundo o exemplo do próprio John Locke, do mesmo modo se pode alterar o curso da existência de uma pessoa em seu início através da educação, uma vez que a maioria das pessoas no princípio de sua existência precisa de auxílio para que possa seguir um rumo que a leve a um estado feliz; assim sendo, é preciso que a educação promova, desde o início da vida de uma pessoa, a sua saúde física e a sua saúde mental, pois, sem elas, será impossível esquivar-se da miséria e, atingir, conseqüentemente, a felicidade.

Continuando-se a analisar as seções dos *Pensamentos*, tem-se, na segunda seção, um desdobramento da argumentação empreendida na primeira, uma vez que:

Eu imagino que as mentes das crianças são tão facilmente levadas para este ou para aquele caminho como a própria água; e, embora isto seja a parte mais importante, e nosso principal cuidado deva ser a respeito do interior [isto é, da mente], ainda assim a casa de barro [isto é, o corpo] não deve ser negligenciada. Eu devo começar, então, com ela e considerar primeiro a saúde do corpo como aquilo que talvez você [isto é, Sir Edward Clarke, Esquire, a quem Locke endereçou em primeira mão os *Pensamentos*, em forma de cartas] possa esperar do estudo no qual eu tenho pensado mais particularmente em aplicar-me e que também será rapidamente feito, a menos que eu não esteja equivocado em relação a esta tarefa de alcance bem pequeno (LOCKE, 2000, p. 4).

De acordo com o que se pode perceber a partir da leitura da segunda seção, verifica-se que nela John Locke estabelece que, embora a mente seja mais importante do que o corpo, ele prefere tratar, em primeira instância, da educação do corpo e não da educação da mente, uma vez que a educação da mente requer, de antemão, a educação do corpo, o que leva a entender que o corpo, sendo primeiramente educado, facilitará, posteriormente, a educação da mente, ou seja, Locke parece entender que é mais eficiente educar primeiro o corpo, a fim de que a educação da mente não fique prejudicada por um corpo que não foi educado. Além disso, nota-se uma preocupação centrada na criança, elemento importante que caracteriza a pedagogia moderna.

Prosseguindo em seu discurso, John Locke, na sexta seção dos *Pensamentos*, esclarece que a sua proposta educacional e pedagógica está endereçada especificamente à educação dos meninos, uma vez que, em se considerando as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, há que se considerar, também, que ambos devem ter uma educação que esteja de acordo com a sua natureza. Assim, percebe-se que John Locke não está afirmando que não se deve educar as mulheres; ao contrário, defende que homens e mulheres não devem receber a mesma educação, dadas as suas diferenças; esta é a razão pela qual John Locke delimita os *Pensamentos* à educação dos meninos que serão os futuros cavalheiros. Dito pelas palavras do próprio John

Locke:

Eu tenho dito aqui, pelo fato de que o principal objetivo de meu discurso é como um jovem cavalheiro deveria ser educado desde a sua infância, que tudo isso [ou seja, a proposta educacional e pedagógica lockeana] não será tão perfeitamente adequado à educação das meninas, uma vez que, se a diferença de sexo requer diferente tratamento, não será difícil distinguir [o que deve ser aplicável somente aos meninos do que pode ser aplicável tanto aos meninos quanto às meninas] (LOCKE, 2000, p. 5).

Esta seção também traz consigo uma outra categoria utilizada por John Locke, a saber: a categoria *infância*. John Locke concebe a infância como a fase inicial da vida do ser humano, na qual se principia a sua educação. Desse modo, o que John Locke sugere é que se deve ter atenção para com a infância do indivíduo, pois é a partir dela que o mesmo é determinado; à educação compete, pois, criar condições para que a criança adquira tudo aquilo de que precise para conduzir-se a si mesma de modo que possa desenvolver-se levando a bom termo a sua existência. O interesse de John Locke pela criança não é apenas do ponto de vista educacional e pedagógico mas, sobretudo, do ponto de vista epistemológico e político, uma vez que é a partir da infância que o ser humano começa a construir, em sua mente, as suas idéias e, conseqüentemente, o seu conhecimento, assim como é a partir da infância que o ser humano começa a adquirir consciência de sua pertença à determinada família e à determinada sociedade civil.

Na seção décima dos *Pensamentos*, percebe-se que John Locke, a partir de conselhos dados para a preservação da saúde física, introduz uma outra categoria da qual se serve para articular o seu pensamento educacional e pedagógico; trata-se da categoria *hábito*.

Brincar a céu aberto não oferece outro perigo a não ser aquele que eu conheço, que é quando ele [o jovem cavalheiro] está quente devido ao fato de correr para cima e para baixo, sentar-se depois sobre terra fria ou úmida. Isto eu garanto, assim como beber algo frio, quando se está quente devido ao trabalho ou ao exercício, leva mais pessoas para a sepultura do que as febres ou outras enfermidades que sobrevêm ordinariamente, ou qualquer coisa que eu conheça. Tais inconvenientes são fáceis de evitar quando ele é pequeno, porque raramente está fora de vista. E se, durante a sua infância, ele está constante e rigorosamente preservado de sentar-se no chão ou beber qualquer coisa fria quando ele está quente, tal proibição que se lhe faz tornar-se-á hábito, que o ajudará a preservar-se quando ele não estiver mais sob o olho de sua tutora ou de seu tutor. Isto é tudo o que eu penso que pode ser feito no caso; porque, conforme aumentam os anos, a liberdade deve vir com eles; e em grandes e muitas coisas ele deve ser confiado à sua própria conduta, uma vez que nem sempre se pode estar vigiando-o, exceto aquilo que tem sido posto em sua própria mente através de bons princípios e hábitos estabelecidos, o que é a melhor e mais segura coisa e, conseqüentemente, aquilo com o qual se deve ter o máximo cuidado, uma vez que, por mais que as máximas e regras sejam repetidas, elas nunca são tão freqüentemente inculcadas, não se havendo de esperar qualquer resultado neste ou em outro caso, até que a prática as tenha convertido em hábitos. (LOCKE, 2000, p. 7).

O hábito é, para John Locke, a melhor forma de garantir determinado tipo de conduta por parte do indivíduo, ou seja, “o hábito, como Locke o definiu, é o poder ou habilidade de fazer algum ato que foi adquirido pela repetição freqüente da ação.” (EBY, 1976, p. 255). Isso significa que, a partir do instante em que se conseguir estabelecer determinado tipo de hábito, o tipo de comportamento por ele determinado também ficará garantido. Dessa forma, o hábito é imprescindível para a educação, uma vez que é ele que concretiza os princípios, os objetivos e os métodos que se tem em mente em relação ao modo através do qual se processa a educação de determinado indivíduo, ou seja, é através do hábito que a educação se torna eficaz. Contudo, há que se frisar que o hábito não se confunde com a educação, mas é apenas o instrumento da qual esta se serve para concretizar a sua tarefa.

Ainda na seção décima, nota-se que John Locke também faz menção, embora de forma sucinta, a respeito da liberdade, categoria essa que já foi abordada no capítulo anterior. Mesmo assim, essa menção que John Locke faz à liberdade não é arbitrária, tampouco fortuita, uma vez que, segundo ele, pode-se estabelecer relação entre liberdade e hábito. Conforme se pode observar nessa seção, pode-se inferir que liberdade e hábito são duas coisas que estão vinculadas por laços bem estreitos, uma vez que, à medida que se verifica, no indivíduo, a aquisição e o estabelecimento de hábitos que nele se pretendem firmar ao longo de seu processo educacional, pode-se-lhe conferir o grau de liberdade correspondente. Assim, de acordo com o pensamento educacional e pedagógico lockeano, hábito e liberdade são grandezas diretamente proporcionais, pois quanto mais o indivíduo tiver adquirido e estabelecido os hábitos que se pretendem imprimir-lhe através da educação, mais lhe será conferida a liberdade, isto é,

O que interessa é inculcar princípios, formar hábitos que continuarão exercendo seu benefício pelo resto da vida, tendo em vista um homem virtuoso e não escravo ou um libertino. Que o homem tenha, desde cedo, o domínio sobre suas inclinações, saiba resistir à inoportunidade do prazer ou da dor conformando-se ao que dita a razão, fazendo destes hábitos os verdadeiros fundamentos da felicidade e do bem-viver. Assim como a educação, todos os nossos hábitos devem estar em favor de atitudes mais nobres (LAGO, 2002, p. 98).

De acordo com o que se pode observar através desta última citação, os hábitos que propiciam a liberdade devem ser tão-somente aqueles que são fundamentados pelos princípios postos pela razão, pois só assim esses mesmos hábitos proporcionarão ao indivíduo um comportamento digno e elevado, condizente com a virtude e que leve à felicidade; é por isso que a educação deve atuar no sentido de evitar e suprimir no indivíduo todos e quaisquer hábitos não fundamentados por princípios racionais, pois tais hábitos tendem a levar o indivíduo a ter uma conduta indigna e degradante, que só tende a mergulhá-lo no vício e, conseqüentemente, torná-lo miserável.

Depois de discorrer sobre os hábitos a serem apreendidos pelo indivíduo, hábitos esses que, em primeira instância, referem-se ao cultivo do corpo (tais como os hábitos alimentares, os higiênicos, os desportivos, os indumentários e os sonurmos), nota-se que os mesmos têm como objetivo máximo tornar o corpo saudável e, concomitantemente, disciplinado, a fim de que possa obedecer à mente, não se constituindo aquele um obstáculo à educação desta. É por isso que John Locke abre a seção trinta e uma de seus *Pensamentos* nos seguintes termos:

Depois de tomar as devidas precauções para conservar o corpo em força e vigor, para que possa ser capaz de obedecer e executar as ordens da mente, a próxima e principal tarefa é colocar a mente reta para que em todas as ocasiões ela possa estar disposta a não consentir em nada exceto naquilo que possa ser adequado à dignidade e excelência de uma criatura racional (LOCKE, 2000, p. 5).

Nessa seção, John Locke faz, no âmbito do seu discurso, a transição de sua abordagem sobre a dimensão física da educação para a sua abordagem a respeito da dimensão psíquica da mesma, uma vez que, pelo fato de já ter apresentado tudo aquilo que diz respeito à dimensão física da educação, resta-lhe, pois, tratar agora da sua dimensão psíquica que, em linhas gerais, consiste na tarefa de conferir retidão à mente, retidão essa que consiste em dispor a mente de modo que esta sempre considere somente aquilo que estiver de acordo com a conduta de um ser racional, ou seja, a retidão da mente significa dispô-la de forma que se oriente incondicionalmente pela faculdade da razão. Assim, verifica-se que o foco principal da dimensão psíquica da educação é, segundo John Locke, a razão, pois tal faculdade é o elemento que, em última instância, distingue o ser humano dos demais seres, assim como o coloca em uma condição mais nobre e elevada.

Em se tratando de colocar a mente em sintonia com a razão, percebe-se que, para isso, é preciso criar hábitos que tornem a mente disciplinada para obedecer à razão, assim como é preciso criar hábitos que tornem o corpo obediente à mente. Desse modo, há que se selecionar os

hábitos mentais que predisponham a mente à obediência da razão, uma vez que nem todos os hábitos são úteis para formar a mente de acordo com os ditames racionais. Tal pensamento já se encontra em Aristóteles, já que, segundo ele, “tem de existir entre a razão e o hábito a mais perfeita harmonia, pois é possível que a razão fracasse na tentativa de levar os homens ao mais alto ideal de vida, e que eles também sejam conduzidos erroneamente pelos hábitos” (ARISTÓTELES, 1997, p. 257). Assim, verifica-se que os *Pensamentos* revelam uma postura extremamente confiante na capacidade que o hábito tem de firmar determinado tipo de conduta no ser humano, isto é, de acordo com o que aponta Huisman, “esses *Pensamentos* respondem a uma das afirmações do empirismo, a saber que o hábito tem grande poder de modificação dos homens. Educar, portanto, é imprimir hábitos, de preferência bons” (HUISMAN, 2000, p. 7).

Na seção trinta e duas de seus *Pensamentos*, John Locke insiste no fato de que a educação é o fator que faz a maior diferença entre os seres humanos (Vide seção primeira). Isso faz com que a educação seja, simultaneamente, uma tarefa de extrema magnitude e de intenso cuidado, uma vez que ela determina os rumos da existência do indivíduo, isto é, de acordo com o que se pode observar na referida seção:

Se aquilo que eu disse no começo deste discurso é verdadeiro, eu não duvido de que a diferença a ser encontrada nas maneiras e habilidades dos homens é devida mais à sua educação do que a qualquer outra coisa; nós temos razão para concluir que o grande cuidado a ser tomado é o de formar as mentes das crianças e dar-lhes aquela preparação inicial que influirá nelas pelo resto de suas vidas; porque, quando elas se comportarem bem ou mal, o louvor e a culpa estarão presentes; e quando qualquer coisa for feita de forma errada, o dito comum dir-lhes-á que isso está de acordo com a sua educação (LOCKE, 2000, p. 15).

Nessa seção, John Locke apresenta duas categorias que, posteriormente, irão possibilitar-lhe a abordagem de duas outras que, por sua vez, são imprescindíveis à compreensão de seu pensamento educacional e pedagógico. Tais primeiras categorias são o *louvor* e a *culpa*. O louvor é aquilo que o indivíduo ou a ação por ele praticada recebem como resultado daquilo que é digno

de aprovação, assim como a culpa é aquilo que um e outra recebem como consequência daquilo que é digno de reprovação. Sendo assim, Locke já começa a abrir o caminho para aquilo que, em seções posteriores, chamará de *recompensa e punição*, categorias essas que, segundo ele, são as duas colunas que sustentam a atividade educacional e pedagógica por ele proposta, pois somente pela recompensa o educando será incitado a fazer o que se lhe pedir, assim como será aliciado a evitar o que se lhe ordenar devido à punição que possa sofrer. Além disso, observa-se que novamente John Locke faz referência às diferenças entre os indivíduos, razão pela qual a sua educação tem de ser especificada de acordo com tais diferenças – característica da pedagogia moderna.

Na seção trinta e três, Locke apresenta um outro elemento que ele considera insubstituível no processo educacional. Trata-se de uma categoria que, embora implícita, é possível de ser vista nas entrelinhas desta seção, a saber: a *resignação*. Para Locke, é essencial educar o indivíduo de modo que o mesmo aprenda a resignar-se de acordo com as determinações da razão, ainda que tenha de lutar contra os seus próprios apetites e inclinações. Tal apologia à resignação possibilita a Locke tratar de uma outra categoria, a saber: o *autodomínio*, elemento indispensável a todo e qualquer cavalheiro bem-educado, pois quem não se domina a si mesmo não pode ser bem-educado. Eis o que diz o texto da seção trinta e três:

Como a força do corpo consiste principalmente em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre em relação à mente. E o grande princípio e fundamento de toda virtude e mérito está assentado nisto: que um homem seja capaz de negar-se a si mesmo em relação aos seus próprios desejos, de contrariar as suas próprias inclinações e simplesmente seguir aquilo que a razão determina como o melhor, ainda que o apetite o incline para o outro caminho (LOCKE, 2000, p. 15).

Na seção trinta e quatro, Locke apresenta, ao mesmo tempo, o seu repúdio a certas atitudes tomadas por certos pais em relação aos seus filhos, servindo-se do exemplo de tais

atitudes para introduzir uma outra categoria de seu pensamento educacional e pedagógico; trata-se da categoria *disciplina*. A disciplina é, para Locke, imprescindível no processo educativo, já que, sem ela, não se chegam aos resultados almejados pela educação, pois é através dela que o educando apreende os hábitos que o norteiam para a obediência aos princípios racionais, ou seja, assim como se orienta a mente do educando para a obediência da razão através do hábito, a disciplina orienta a mente do educando para o cumprimento do hábito. Assim, “a essência do conceito disciplinar de educação pode ser dada em poucas palavras: o fator importante e determinante na educação é mais o processo de ensino do que a coisa aprendida” (MONROE, 1977, p. 231-232). As afirmações feitas ao longo deste parágrafo podem ser corroboradas com o texto da referida seção:

O grande erro que eu tenho observado no modo como as pessoas educam seus filhos é que elas não têm tomado cuidado o bastante na devida ocasião; que consiste em não fazer a mente obediente à disciplina e aplicar-se à razão quando se está na idade em que são mais ternos e mais flexíveis. Os pais, sendo sabiamente ordenados pela natureza para amar seus filhos, são muito aptos, entretanto, se a razão não moderar a sua afeição tão forte, deixarão que ela se transforme em uma ternura cega. Amam a seus filhos, e esse é seu dever; todavia, frequentemente amam os seus defeitos também. Dizem que não se deve contrariar os filhos. É preciso deixá-los fazer a sua vontade totalmente; e, como não são capazes de grandes vícios em sua infância, seus pais pensam que podem tolerar sem grande perigo suas irregularidades e converter em jogo a bela perversidade que pensam muito adequada para a idade da inocência. Porém, a um pai inconsciente que não queria castigar seu filho por uma travessura perversa, mas queria perdoar-lhe isso, dizendo que era uma coisa pequena, Sólon repreendeu-o, replicando que seria uma coisa pequena, mas que o hábito seria uma grande coisa (LOCKE, 2000, p. 15).

Após insistir veementemente no fato de que é preciso educar o indivíduo de modo que o mesmo se habitue gradativamente a submeter a sua vontade à razão, pois “a falta não é ter desejos apropriados aos gastos e às idéias de cada idade; a falta é não saber submeter tais desejos às regras e às restrições da razão” (LOCKE, 2000, p. 16), Locke estabelece que o mérito não consiste em não ser atormentado pelos apetites, paixões ou inclinações, mas sim em sobrepujá-los através do exercício da razão, uma vez que, em se exercendo a faculdade racional, o indivíduo governar-se-á a si mesmo, isto é, o autodomínio, ao qual já se fez menção, consiste, segundo

Locke, em saber governar-se a si mesmo através da razão, já que “aquele que não contraiu o hábito de submeter sua vontade à razão dos demais quando era jovem, terá grande dificuldade em submeter-se à sua própria razão quando tiver a idade de fazer uso dela” (LOCKE, 2000, p. 16).

Na seção trinta e oito, Locke faz uma abordagem a respeito de uma outra categoria que articula o seu pensamento educacional e pedagógico; trata-se da categoria *virtude*. “Para Locke, não há dúvida de que o fundamento de toda a virtude e excelência está na capacidade de renunciar à satisfação dos nossos desejos, quando não justificados pela razão” (MÄRZ, 1987, p. 71). Isso significa que a definição que Locke apresenta para a virtude nessa seção consiste na capacidade do indivíduo de resignar-se a si mesmo no tocante à satisfação dos próprios desejos, ou seja, a virtude é o hábito que se adquire para estar sempre e incondicionalmente submisso àquilo que a lei da razão determinar.

Parece-me evidente que o princípio de toda virtude e de toda excelência consiste no poder de recusarmos a nós mesmos a satisfação de nossos próprios desejos quando a razão não os autorizar. Tal poder há de ser adquirido e desenvolvido pelo hábito e faz-se fácil e familiar por uma prática temporã. Se, então, eu devesse ser escutado, eu diria que, ao contrário do método ordinário [isto é, a forma de educar mais difundida no tempo de John Locke], as crianças deveriam ser habituadas a submeter os seus próprios desejos, bem como prescindir de seus caprichos desde os seus berços (LOCKE, 2000, p. 17-18).

Tal concepção a respeito da virtude não é originalidade lockeana, uma vez que já se encontra em outros autores mais antigos, tais como Aristóteles (384-322 a.C.). Segundo o Estagirita,

A excelência moral [isto é, a virtude], então, é uma disposição [isto é, um hábito] da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determinaria). Trata-se de um estado intermediário, porque nas várias formas de deficiência moral [ou seja, nos vícios] há falta ou excesso do que é conveniente tanto nas emoções quanto nas ações, enquanto a excelência moral encontra e prefere o meio termo. Logo, a respeito do que ela é, ou seja, a definição que expressa a sua essência, a excelência moral é um meio termo, mas com referência ao que é melhor e conforme ao bem ela é um extremo (ARISTÓTELES, 1992, p. 42).

Desse modo, pode-se notar que, no tocante à concepção de virtude, há diferenças entre Aristóteles e John Locke, uma vez que o primeiro fundamenta a sua concepção de virtude sobre o princípio do meio termo ou da justa medida, ao passo que o segundo fundamenta a sua concepção de virtude sobre o princípio da resignação ou da recusa. Além disso, Aristóteles concebe a virtude não somente como algo moral, mas também como algo intelectual (algo que já não se encontra em John Locke, para o qual a virtude é algo essencialmente moral), razão pela qual classifica as virtudes em dianoéticas (intelectuais) e éticas (morais);

pois dizemos que certas formas de excelência [virtude] são intelectuais e outras são morais (a sabedoria, a inteligência e o discernimento, por exemplo, são formas de excelência intelectual, e a liberalidade e a moderação, por exemplo, são formas de excelência moral) (ARISTÓTELES, 1992, p. 33).

Em contrapartida, verifica-se que as concepções aristotélica e lockeana a respeito da virtude têm aspectos comuns, uma vez que ambas pressupõem o primado da razão, ou seja, tanto para Aristóteles quanto para John Locke a virtude é algo determinado pela razão. Ademais, ambos estão de acordo no tocante ao fato de que a virtude é algo que se adquire através do hábito, isto é, Aristóteles e John Locke defendem a tese de que é preciso criar no indivíduo a disposição para que o mesmo que se torne virtuoso.

Na seção cinquenta e seis, John Locke apresenta a sua definição a respeito de duas categorias de seu pensamento educacional e pedagógico, categorias essas que não poderiam ser olvidadas em um estudo que vise à abordagem sobre as idéias educacionais e pedagógicas lockeanas, sob pena de tornar-se impossível compreendê-las de forma mais sistemática; trata-se das seguintes categorias: *recompensa e punição*. A recompensa é entendida por John Locke como algo que o educando deve receber como forma de incentivar a conduta que o educador deseja que tenha, assim como a punição é algo que se aplica ao educando em virtude do fato de o mesmo

desviar-se daquilo que lhe foi designado pelo seu educador. Desse modo, é preciso que o educador faça o educando compreender que tudo aquilo que este fizer terá conseqüências; tais conseqüências consistem em recompensá-lo ou puni-lo de acordo com o seu mérito ou demérito. Todavia, há que se frisar que John Locke procura deixar bem claro e preciso de que recompensa e punição está falando, pois, ao contrário do que geralmente se praticava em sua época, ele não defendia a recompensa ou a punição aplicadas ao educando sem que o mesmo não soubesse os seus motivos; ao contrário: John Locke estabelece que tanto a recompensa quanto a punição devem ser executadas com plena consciência por parte do educando, isto é, o educando deve saber porque está sendo recompensado ou punido. Além disso, John Locke é contra o uso freqüente de castigos corporais – outro elemento próprio da pedagogia moderna –, uma vez que os mesmos são, segundo seu pensamento, muito mais nocivos do que úteis ao processo educativo, ou seja,

Quanto aos castigos, Locke acha que devem ser aplicados com moderação, e só em último caso dever-se-ia empregar o chicote, já que os castigos corporais são a pior espécie de correção. Ele acha que os meninos devem ter diante dos olhos os bons exemplos dos pais, dos empregados e dos adultos, e não devem ser levados a agir bem pelo desejo de recompensa ou temor do castigo, mas só pelo sentimento de honra e receio da infâmia, pelo gosto do louvor e temor da censura (NUNES, 1981, p. 90).

A fim de confirmar o que se tem explanado ao longo deste parágrafo, nada melhor do que o texto da supracitada seção:

As recompensas e as punições, por conseguinte, que vos servirão para manter em ordem vossos filhos, são de uma natureza muito distinta e de tal força que, quando conseguirmos que atuem uma vez, a tarefa, penso eu, estará feita e a dificuldade estará acabada. A honra e a infâmia são, de todos os outros, os mais poderosos incentivos para a mente, quando se fazem sentir uma vez. Se conseguirdes inspirar aos vossos filhos o amor ao crédito e o temor da vergonha e da infâmia, vós tereis estabelecido em sua mente os verdadeiros princípios que constantemente os colocarão dispostos ao bem. Porém, poderia ser perguntado: como será feito isso? Eu confesso que, à primeira vista, isso não parece isento de dificuldade; porém, mesmo assim eu penso que vale a pena buscar nosso modo de encontrar os meios (e praticá-los, depois de encontrados) para consegui-lo, o que eu considero o grande segredo da educação (LOCKE, 2000, p. 22).

Na seção setenta e uma, John Locke aborda uma categoria que, no âmbito de seu pensamento educacional e pedagógico, constitui fator imprescindível à concretização do processo educativo por ele preconizado, uma vez que, sem tal categoria, o educador não terá condições de fazer com que o educando tenha motivos para executar o que aquele lhe ordenar; trata-se da categoria *exemplo*. O exemplo é aquilo que é apresentado ao educando como atitude a ser tomada diante de determinada circunstância, ou seja, o exemplo é o modelo daquilo que deve ser feito ou evitado. Assim, Locke propõe que, ao invés de sobrecarregar a memória do educando com uma infinidade de regras (que podem ser facilmente esquecidas devido ao seu volume acumulado na memória), que sejam apresentados ao educando, em primeira instância, os exemplos referentes às mesmas, a fim de que as regras que se pretendem inculcar-lhe sejam assimiladas com maior facilidade e tenham maior consistência para não serem esquecidas. Além disso, percebe-se que John Locke novamente chama a atenção para o fato de que é preciso considerar a criança em si mesma e não apenas como um adulto em miniatura, o que o vincula ainda mais à pedagogia moderna.

Tendo considerado como é grande a influência da companhia, e como todos nós estamos dispostos, especialmente as crianças, à imitação, eu devo aqui tomar a liberdade de fazer com que os pais pensem que, para conseguir de seu filho o respeito para consigo e para com suas ordens, devem os mesmos professar grande reverência para com ele. *Maxima debetur pueris reverentia* [deve-se ter para com os meninos a máxima reverência – frase atribuída ao poeta latino Juvenal]. Vós nada deveis fazer diante dele que não quereis que faça por imitação. Se vós fizerdes alguma coisa que considerais nele uma falta, podeis ter a segurança de que ele se justificará com o vosso exemplo; e justificar-se-á tão bem que vos será difícil conseguir corrigi-lo neste ponto por meios eficazes. Se vós o castigais por uma ação que ele mesmo vos viu praticar, não espereis que ele tomará vossa severidade como uma prova de vossa ternura e de vosso cuidado que pondes em corrigir-lhe os defeitos. Não, ele não verá nisso senão um efeito do mau humor e da autoridade arbitrária do pai, o qual, sem qualquer fundamento, nega a seus filhos as liberdades e os prazeres que concede a si mesmo. E se pretendéis reivindicar para vós mesmos tais liberdades, como um privilégio que pertence apenas à idade madura e ao qual não deve aspirar o menino, não fazeis senão unir nova força ao exemplo e recomendar a ação de maneira mais dolorosa para ele. Porque deveis sempre recordar que os meninos desejam ser homens muito antes do que se pensa; e desejam usar calças, não por causa de ser corte ou facilidade, mas porque são uma marca ou passo em direção à virilidade. O que eu tenho dito a respeito da conduta do pai perante o filho, deve estender-se a todos aqueles que têm autoridade sobre os meninos, ou aqueles a quem podem professar algum respeito (LOCKE, 2000, p. 32).

John Locke, pelo fato de ser um defensor árduo da educação individual, também teoriza a respeito do modelo de preceptor que julga necessário para atender as exigências de tal educação.

Sendo o homem virtuoso, o fim último da educação, a virtude, única coisa difícil e essencial, entende que a educação deve ser de caráter privado. Acredita valer mais os riscos da educação doméstica que os da pública. Dessa forma, Locke atenta à necessidade de saber escolher o preceptor, uma vez que estará em contato direto com a criança (LAGO, 2002, p. 101).

Sendo, pois, o *preceptor* uma outra categoria que articula o pensamento educacional e pedagógico lockeano, há que se explicitar o modo pelo qual John Locke concebe o perfil do preceptor por ele almejado. Nas seções oitenta e nove e noventa e três, pode-se encontrar, de maneira sucinta, a concepção lockeana sobre o preceptor. Ei-las:

Do mesmo modo que o exemplo do pai deve ensinar o filho a respeitar seu preceptor, do mesmo modo o exemplo deste deve estimular o menino às ações cujo hábito pretende inculcar-lhe. Sua conduta não deve desmentir jamais seus preceitos, a menos que queira pervertê-lo. Não servirá de nada que o preceptor lhe fale da necessidade de reprimir as paixões, se ele mesmo se abandona a alguma delas; e em vão procurará reformar um vício ou uma inconveniência de seu discípulo, se ele o permite a si mesmo. Os maus exemplos se seguem mais seguramente que as boas máximas. O preceptor deve, pois, proteger com cuidado seu aluno contra a influência dos maus exemplos [...] (LOCKE, 2000, p. 89)

[...] Para formar um jovem cavalheiro como se deve, é necessário que o preceptor seja um homem bem educado; que conheça os modos de conduta e as maneiras de civilidade em todos os tipos de pessoas, tempos e lugares; que mantenha o seu discípulo, assim que a idade o requeira, observar isso constantemente. Esta é uma arte que não se pode aprender nem ensinar através dos livros. Nada pode proporcionar-lhe senão as boas companhias e a sua observação ao mesmo tempo. [...] a ciência [...] se não lhe for bem proporcionada, far-lhe-á mais impertinente e intolerável no trato. A educação é aquilo que dá brilho às outras qualidades e faz com que elas lhe sejam úteis, proporcionando-lhe a estima e benevolência daqueles que o rodeiam. Sem a boa educação, todas as demais qualidades não conseguem senão fazê-lo passar por um homem orgulhoso, pedante, vão e tolo (LOCKE, 2000, p. 41).

De acordo com as supracitadas seções, verifica-se que John Locke concebe o preceptor mais como um ser humano de moral do que como um ser humano de ciência, uma vez que, para ele, a educação moral tem primazia sobre a educação intelectual. Isso não significa que o preceptor não precise oferecer ao seu discípulo a educação intelectual; ao contrário: deve oferecê-la, mas associada à educação moral, que é a mais elevada (e também a mais trabalhosa). Desse

modo, o preceptor deve ser muito mais um ser humano de exemplos do que de discursos, isto é, o preceptor deve estar muito mais preocupado em educar através das suas atitudes do que através de seus palavreados, pois, em se tratando do processo educativo, os exemplos são bem mais consistentes do que as palavras.

Uma vez esboçando a sua concepção de preceptor, John Locke parte para a consideração a respeito de uma outra categoria de seu pensamento educacional e pedagógico; trata-se da categoria *temperamento*. Devido à sua experiência como preceptor, Locke pôde averiguar que os educandos possuem diversos tipos de temperamento – isto é, os indivíduos são diferentes –, razão pela qual é preciso que o educador tenha isso em mente a fim de que a tarefa educativa seja levada a bom termo. Desse modo, poder-se-ia indagar: qual a concepção que John Locke apresenta para o temperamento? Em resposta a tal questão, nota-se que o mesmo não apresenta, de punho próprio, uma definição acerca do temperamento; contudo, é possível inferir em seus *Pensamentos* que o temperamento está aí definido implicitamente como o conjunto das tendências que o indivíduo tem, desde o seu nascimento, para se comportar de determinada maneira; isso significa que, para John Locke, o indivíduo é predisposto, naturalmente, a comportar-se desta ou daquela forma; porém, isso não significa que o temperamento não possa ser moldado, uma vez que Locke estabelece que, através da educação, consegue-se modificar o temperamento do indivíduo imprimindo-lhe hábitos. Assim, a necessidade de conhecer-se o temperamento do indivíduo decorre do fato de que, para o educador exercer a sua tarefa eficazmente, deve conhecer o temperamento do educando, pois isso lhe proporcionará quais os hábitos a serem selecionados para serem impressos nele, hábitos esses que devem ter como objetivo supremo e absoluto fazer com que o mesmo exerça o seu papel de ser racional; afinal, a educação não deve ser, para Locke, outra atividade a não ser aquela que possibilite a construção

do uso da razão por parte do indivíduo, construção essa que se inicia prestando-se atenção à criança desde os seus primórdios, o que revela a influência de Michel Eyquem, Senhor de Montaigne (1533-1592) sobre John Locke, para o qual a observação da criança é o guia da tarefa educativa. Eis o que escreve John Locke na seção cento e uma de seus *Pensamentos*:

Começai, portanto, desde muito cedo a observar o temperamento de vosso filho; e isso quando ele estiver mais abandonado a si mesmo em seus jogos e quando se julgar longe de vossa vista. Indagai quais são suas paixões dominantes, seus gostos favoritos; se é feroz ou doce, atrevido ou tímido, compassivo ou cruel, aberto ou reservado etc. Com efeito, segundo aquilo que difiram suas inclinações, deverão diferir também vossos métodos e vossa autoridade deve, de certa maneira, ajustar-se a tais inclinações para influir de diferentes maneiras em sua mente. Não se trata de proceder segundo regras fixas com tais tendências relativas, com tais disposições predominantes, nem atacá-las de frente, principalmente as que são mais doces ou moderadas e que derivam do temor, de uma espécie de debilidade da mente. Podem, pois, ser corrigidas através da arte e direcionadas para bons propósitos. Porém, fazeis o que fazeis, tende a segurança de que a mente inclinar-se-á sempre para o lado que a natureza primeiramente dispôs; e, se observais atentamente o caráter do menino em suas primeiras ações na vida, podereis logo adivinhar para quais lados se inclinam seus pensamentos, quais são seus pontos de vista, inclusive mais tarde, depois que já se tiver tornado um homem, ocultar os seus designios e empregar os vários meios para consegui-los (LOCKE, 2000, p. 49).

Pelo fato de John Locke não se esquivar da tarefa de educar o indivíduo também segundo critérios religiosos, uma vez que concebe a divindade como o fundamento daquilo que é mais caro ao seu pensamento educacional e pedagógico (ou seja, a virtude), percebe-se que a crença na divindade é introduzida em seus *Pensamentos* como um ingrediente que deve ser utilizado para que o educando possa ter o exemplo supremo e absoluto da virtude. Isso significa que Locke preconiza que deve ser ensinada ao educando a crença em Deus que leve em consideração a Sua correta concepção; crença essa que não leve ao ateísmo, ao proselitismo, ao fanatismo, ao irracionalismo e à superstição, mas sim uma crença sadia, lúcida e racional, que faça com que o indivíduo conceba Deus como o ser virtuoso por excelência. Além disso, Locke também procura fazer com que se evite ensinar ao indivíduo coisas desnecessárias a respeito de Deus, como, por exemplo, lucubrações a respeito de Sua Essência e de Seu Ser, uma vez que isso, assim se pode inferir, é tarefa relegada aos teólogos e a educação por ele proposta não tem como objetivo

formar um teólogo profissional, mas sim um jovem cavalheiro que acredite em Deus, reconhecendo-Lhe a providência e tributando-Lhe amor, respeito e gratidão, o que aproxima, pois, John Locke do deísmo. Eis como Locke se expressa na seção cento e trinta e seis:

Como seu fundamento [ou seja, como fundamento da virtude], é mister, desde muito cedo, imprimir na mente do menino uma noção verdadeira de Deus, apresentando-lhe como o Ser Independente e Supremo, Autor e Criador de todas as coisas, de quem recebemos o nosso bem, Aquele que nos ama e que nos dá todas as coisas. E, por conseguinte, inspirareis ao menino o amor e o respeito ao Ser Supremo. Isto bastará para começar sem que seja necessário dar-lhe a este propósito explicações mais amplas. É terrível, com efeito, se lhe falamos demasiado cedo a respeito das existências espirituais, e se nos esforçamos fora de propósito em fazer-lhe compreender a incompreensível natureza do Ser Infinito, que enchamos a sua mente de idéias falsas ou lhe perturbemos com noções ininteligíveis. Contentemo-nos em ter ocasião de dizer-lhe que Deus fez e governa tudo aquilo que existe, que Ele ouve e vê tudo, e que enche de toda espécie de bens aqueles que O amam e Lhe obedecem. Uma vez que tenhais ensinado o vosso filho a conceber de Deus esta idéia, vê-lo-eis formar por si mesmo bem rápido outras idéias sobre Sua natureza. Se essas idéias encerram alguns erros, apressai-vos em retificá-los. E eu penso que valeria muito mais, em geral, que os homens se detivessem nesta noção de Deus, sem serem demasiado curiosos para perscrutar suas idéias a respeito da natureza de um Ser cuja natureza incompreensível todos devem reconhecer. Porém, há muitas pessoas que, não tendo bastante força para distinguir o que podem e o que não podem conhecer, lançam-se à superstição ou ao ateísmo, tão rápido fazendo Deus à sua imagem, tão rápido (por não poder formar uma idéia d'Ele) não o admitindo em absoluto. Estou disposto a crer que se habituem os meninos a realizar regularmente, pela manhã e à tarde, atos de devoção a Deus, como seu Criador, Preservador e Benfeitor, através de uma oração de forma curta e simples, apropriada à sua idade e à sua inteligência, o que será muito mais útil para eles em religião, conhecimento e virtude do que distrair seus pensamentos com curiosas investigações sobre sua inescrutável essência e ser (LOCKE, 2000, p. 67).

Estabelecendo, pois, a importância de ensinar ao educando a crença em Deus, por ser Este o princípio da virtude, John Locke passa a considerar, de modo particular, aquela virtude que, segundo ele, é extremamente imprescindível à educação do jovem cavalheiro, razão pela qual ela é especialmente abordada na seção cento e quarenta dos *Pensamentos*; trata-se, assim, de uma outra categoria de seu pensamento educacional e pedagógico: a *prudência*. John Locke não tem uma definição especial a respeito da prudência; isso tanto é verdade que ele a toma da mesma forma como era entendida popularmente em sua época. De qualquer forma, isso não desqualifica o pensamento educacional e pedagógico lockeano, uma vez que o mesmo postula que o ensino da prudência, desde a mais tenra idade, cria condições para afastar o educando de vícios, tais como a

astúcia (considerada por Locke como uma debilidade da inteligência), a hipocrisia e a mesquinhez, fazendo, pois, com que esse mesmo indivíduo seja uma pessoa íntegra, veraz e nobre, pois tais atributos convêm a um cavalheiro. Além disso, John Locke também defende que o ensino da prudência também cria condições para que o indivíduo seja bem aceito na sociedade na qual está inserido e da qual faz parte. Eis como John Locke discorre acerca da prudência:

Chamo prudência, em seu sentido popular, à qualidade de um homem que conduz no mundo seus assuntos com habilidade e previsão. Isto é efeito de um bom temperamento natural, da aplicação da mente e, sobretudo, da experiência; está, pois, fora do alcance das crianças. Desde tal ponto de vista, o melhor que se pode fazer é impedi-los de usar a astúcia. A astúcia, com efeito, ainda quando imite a prudência, está tão distante dela quanto possível; como o macaco, que se parece com o homem, mas privado do que faria dele realmente um homem, serve-lhe somente como um modelo mais feio. A astúcia não é senão uma insuficiência de inteligência; não podendo alcançar seu fim pelo caminho certo, aspira a alcançá-lo pela hipocrisia e por uma dissimulação; e o pior é que tais artificios não servem mais do que uma vez; não podem senão prejudicar se se lhes acorrer novamente. Nunca se fez uma envoltura fina o bastante para que se pudesse cobrir-se a si mesma, nada é bastante sagaz para dissimular o que é; e uma vez que é reconhecido como tal, todos o olham e desconfiam dele. O mundo inteiro une-se com entusiasmo para combatê-lo e descobri-lo, ao passo que o homem franco, honrado e prudente não encontra senão pessoas dispostas a caminhar com ele, e vai direto ao seu fim. Habituar a um menino a ter noções exatas sobre estas coisas, e a não dar-se por satisfeito enquanto não as tiver; educar sua mente nos pensamentos grandes e nobres; pô-lo em guarda contra a falsidade e contra a astúcia, que vai sempre mesclada de alguns graus de falsidade, tal é a melhor preparação para a prudência. O resto, que se aprende com o tempo, pela experiência, pela observação, pela companhia dos homens, pelo conhecimento de seus temperamentos e de seus desígnios, não se pode esperar da ignorância e do aturdimento dos meninos, nem do calor irreflexivo e fogoso dos jovens. Tudo aquilo que se pode fazer antes da maturidade, desde o ponto de vista desta virtude, é acostumar os meninos a ser francos e sinceros, a submeter-se à razão e a refletir sobre suas próprias ações (LOCKE, 2000, p. 69).

Uma vez discorrendo sobre o fato de a prudência ser indispensável à educação do jovem cavalheiro, John Locke passa à abordagem a respeito de uma outra categoria de seu pensamento educacional e pedagógico; trata-se disto: *boas maneiras* ou *civilidade*. “Locke dá muita importância, e com razão, às boas maneiras, hoje tão pouco consideradas na educação. Como tal entende não apenas a urbanidade, mas em geral a conduta social inteira, a conversação, a atenção aos outros, a tolerância, etc” (LUZURIAGA, 1972, p. 146). Isso significa que John Locke concebe as boas maneiras como um conjunto de comportamentos que o educando tem de

aprender para externar perante a sociedade tudo aquilo que tem aprendido em seu processo educacional, ou seja, as boas maneiras constituem a manifestação mais imediata do tipo de educação que o jovem cavalheiro recebeu, constituindo-se, desse modo, em elemento primordial para fazer com que o educando seja bem integrado socialmente, relacionando-se bem com os demais indivíduos. John Locke oferece uma concepção de caráter mais negativo a respeito da civilidade, isto é, ele não discorre muito a respeito do que é a civilidade, mas insiste muito em demonstrar o que não é a civilidade.

Distinguirei quatro defeitos que são os mais diretamente contrários à civilidade, que é a primeira e a mais atrativa de todas as virtudes sociais. De um destes quatro defeitos deriva-se ordinariamente a incivilidade. Eu os exporei aqui a fim de que os meninos sejam preservados, ou ao menos libertados de sua má influência:

1. O primeiro é uma rudeza natural que faz um homem sem complacência para com os demais homens, prescindindo de suas inclinações, de seus temperamentos ou de sua condição. [...]
2. Um segundo defeito é o menosprezo, a falta de respeito que se descobre em seus olhares, em suas conversações ou em seus gestos e que, de qualquer parte que proceda, sempre é desagradável. [...]
3. O espírito crítico, a disposição de encontrar falhas nas demais pessoas, está em oposição direta à civilidade. [...]
4. O desejo de disputar é também um defeito contrário à civilidade, não somente porque freqüentemente produz inconvenientes e provocações através de expressões e de condutas, mas porque isso é uma acusação tácita e uma reprovação de algum tipo de incivilidade percebida naqueles com os quais estamos irritados. [...]

[...] Há outra falta contra as boas maneiras, que é a de ser demasiado cerimonioso e obstinado em impor a certas pessoas homenagens que não lhes são devidas e que não podem aceitar sem loucura ou vergonha (LOCKE, 2000, p. 70-72).

Ao dar por encerradas suas considerações a respeito das boas maneiras, Locke passa a tecer suas abordagens sobre aquela categoria de seu pensamento educacional e pedagógico que ele deixa para considerar nas partes finais de seus *Pensamentos*; trata-se disto: *instrução*. Embora John Locke fosse um homem extremamente dado à erudição, ele concebe que a instrução é aquilo que deve vir por último em se tratando de educar o jovem cavalheiro, uma vez que a instrução pressupõe uma formação moral sem a qual o seu significado e o seu valor perder-se-iam, isto é, de acordo com John Locke, a instrução não é a única nem a mais importante parte da educação,

uma vez que consiste somente na transmissão de um ou de vários conjuntos de saberes cujo intuito restringe-se à formação intelectual do indivíduo, formação essa que tem significado e valor apenas se vier precedida de uma formação moral fundada sobre o inabalável alicerce da razão. Nas seções cento e quarenta e sete e cento e quarenta e oito, John Locke tece o seu discurso apologético em relação à primazia da formação moral (cujo escopo é a virtude) em relação à formação intelectual (cujo escopo é a instrução):

Vós vos admireis, talvez, que eu trate da instrução em último lugar, sobretudo se eu vos digo que é a que trato com menor extensão. Isto pode parecer estranho na boca de um homem de estudo; e o paradoxo faz-se maior pelo fato de que a instrução é ordinariamente o assunto principal, quando não o único, que se tem em conta quando se fala de educação. Quando considero que esforço se consagra a um pouco de latim e de grego, quantos anos se empregam em tal trabalho, quanto barulho se faz e quanta atividade se emprega para um resultado nulo, não posso deixar de pensar que os próprios pais vivem ainda sob o temor da vara do mestre-escola e que o látego continua sendo a seus olhos o único instrumento da educação, cujo único objetivo seria a aquisição de uma ou duas línguas. [...]

A leitura, a escrita, a instrução, tudo isso eu acredito necessário; porém, não creio que seja a parte principal da educação. Imagino que tomaríeis por louco alguém que não estimasse infinitamente mais a um homem virtuoso e prudente do que um grande homem de escola. Não é que, a meu entender, não seja a instrução um grande socorro para as mentes bem dispostas para fazê-las discretas e virtuosas; porém, a meu juízo, é preciso reconhecer também que nas mentes cuja disposição seja pior, não serve senão para fazê-las mais débeis ou piores. Digo isso porque quando chegar o dia em que, preocupados com a educação de vosso filho, busqueis um mestre-escola ou um preceptor, não penseis somente, como é costume, em latim e em lógica. A instrução é necessária; porém, não se deve colocar senão em segundo lugar, como um meio de adquirir qualidades mais elevadas. Buscai, pois, alguém que saiba formar discretamente as maneiras de seu discípulo; ponde, pois, vosso filho em tais mãos para que possais, na medida do possível, garantir sua inocência, desenvolver e alimentar suas boas inclinações, corrigir docemente e curar os males e fazer-lhe adquirir bons hábitos. Este é o ponto importante. Uma vez que se tenha conseguido, a instrução pode ser adquirida em troca e, a meu juízo, por métodos fáceis de serem pensados (LOCKE, 2000, p. 74).

Uma vez fazendo-se uma abordagem sobre as categorias basilares do pensamento educacional e pedagógico lockeano, bem como a análise de algumas seções de seus *Pensamentos*, acredita-se ter-se feito uma estruturação dos principais conceitos dos quais John Locke se serviu para construir o seu pensamento, estruturação essa que espera contribuir para se fazer um histórico das idéias educacionais e pedagógicas lockeanas de forma mais clara e precisa. Além

disso, espera-se que tal estruturação sirva de interlocução para compreender a herança de Locke, bem como o seu legado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de tecer algumas considerações finais a respeito deste estudo cujo escopo é fazer um histórico do pensamento educacional e pedagógico lockeano, à luz do método dialético e sob o enfoque da história das idéias pedagógicas, nota-se que John Locke, ao elaborar os seus *Pensamentos*, fê-lo a partir de concepções anteriormente postas e desenvolvidas em outras obras suas de publicação anterior, principalmente o *Ensaio* e os *Tratados*. Isso significa que, no âmbito da obra lockeana, os *Pensamentos* constituem uma obra na qual John Locke aplica o seu pensamento epistemológico e político à educação e à pedagogia, razão pela qual a sua plena compreensão não pode estar desvinculada da plena compreensão do *Ensaio* e dos *Tratados*. Ademais,

para compreender bem a mensagem de John Locke, e sua importância como educador, devemos, bem em primeiro lugar, lembrar-nos de que ele pertence, essencialmente, a seu século, a esse século XVII de Descartes, de Bacon, de Hobbes, a esse século racionalista sempre cuidadoso de evidência demonstrativa submetida ao consentimento de cada consciência individual. Locke busca a verdade através de tudo e toma por guia único a razão. Renunciemos, diz, às vãs pesquisas transcendentais, a todas essas estereis disputas metafísicas sobre a alma, as substâncias, as causas, e o resto. Saibamos contentar-nos com estudar o acessível, por limitado que seja. Examinemos as operações efetivas, o trabalho real, cotidiano, de nosso entendimento, com o fim de por ele regular nossa conduta. Nossas faculdades humanas são proporcionadas a nossas necessidades naturais. Cumpre considerar todo *a priori* como existente e, aliás, como supérfluo. O espírito é uma *tabula rasa*. Antes de exercer-se, nada é, nada sabe. Deve aprender tudo, tudo adquirir e formar-se sensivelmente, sem outro socorro, nem outro recurso, senão a própria experiência. A arte de pensar em nada difere da arte de viver (CHÂTEAU, 1978, p. 134).

Verifica-se que, no *Ensaio*, John Locke constrói a sua teoria do conhecimento, segundo a qual o mesmo funda-se na experiência, razão pela qual se enquadra na corrente filosófica do empirismo; a partir de tal teoria, Locke constrói uma teoria da ciência, teoria essa que concebe a ciência como o tipo de saber que o entendimento humano é capaz de alcançar:

Tudo que pode cair ao alcance do entendimento humano consiste ou, primeiro, na natureza das coisas, como elas são em si mesmas, suas relações e suas maneiras de

operação; ou, *segundo*, no que o próprio homem deve fazer, como agente racional e voluntário, para a obtenção de algum objetivo, especialmente a felicidade; ou, *terceiro*, nos caminhos e meios pelos quais o conhecimento de ambos, de um ou de outro desses, é aprendido e comunicado; penso que a ciência deve ser adequadamente dividida nestes três tipos: primeiro, física [isto é, filosofia natural]. [...] segundo, prática [isto é, ética]. [...] terceiro, semeiotiké [isto é, semiótica] (LOCKE, 1997, p. 315).

Ao se voltar para os *Tratados*, percebe-se John Locke constrói essas obras com o intuito de apresentar a sua teoria política e social, que é resultado de seu engajamento na política e de sua visão acerca da sociedade. O prefácio dos *Tratados* mostra claramente o intuito de tal obra:

Leitor: tens aqui o início e o fim de um discurso que diz respeito ao governo; o destino imposto pela fortuna às páginas que deveriam compor a parte central, mais numerosas que todo o resto, não merece ser-te relatado. Espero que estas, as restantes, sejam suficientes para consolidar o trono de nosso grande restaurador, o atual rei Guilherme, para confirmar seu título no consentimento do povo, o único de todos os governos legítimos, e o qual ele possui mais plena e claramente que qualquer príncipe da Cristandade: e para justificar perante o mundo o povo da Inglaterra, cujo amor por seus direitos justos e naturais e determinação em conservá-los salvou a Nação, quando esta se encontrava na iminência da escravidão e da ruína (LOCKE, 2001, p. 197-198).

Cumpra observar ainda que os *Tratados* também constituem resultado de leituras feitas por Locke de alguns autores anteriores a ele, principalmente Hobbes e Filmer. Apoiando-se em Hobbes, Locke também constrói o seu pensamento político e social a partir das noções de estado de natureza e de estado de sociedade; concordando com Hobbes, Locke defende a tese de que a sociedade nasce através de contrato; no entanto, discordando de Hobbes, Locke não estabelece que o ser humano seja essencialmente egoísta, uma vez que a razão orienta-o no sentido de buscar não apenas o seu próprio bem-estar, mas também o bem-estar de seus semelhantes. Atacando Filmer, Locke nega a sua tese do direito divino à monarquia absoluta, uma vez que o poder político do monarca não é uma herança natural e pessoal herdada de Adão da parte de Deus, mas sim o resultado de um contrato social – ou seja, o monarca não governa em nome de Deus, mas sim em nome dos membros do corpo político, que lhe delegaram tal função.

Aplicando a sua teoria epistemológica e a sua teoria política à educação e à pedagogia, John Locke elabora o seu pensamento educacional e pedagógico a partir do pressuposto de que, assim como a mente humana precisa da experiência para se abastecer de conteúdos (ou seja, de idéias), é necessário que a educação seja concebida como uma atividade que explore ao máximo os sentidos para que a mente possa estar mais enriquecida e ter, conseqüentemente, condições de construir idéias e, conseqüentemente, desenvolver as suas faculdades, sobretudo a faculdade da razão, que é a mais nobre, ou seja, John Locke insiste no fato de que a educação deve levar em consideração muito mais o concreto do que o abstrato, uma vez que o desenvolvimento da mente humana sempre se faz do concreto (isto é, a experiência) para o abstrato (isto é, o exercício das faculdades mentais, mormente o exercício da razão); é por isso que Locke insiste tanto no fato de que a educação deve ser pautada muito mais no exemplo, que é concreto, do que na palavra, que é abstrata; do mesmo modo que o ser humano é algo destinado a ser livre, é preciso que aprenda também a exercer a liberdade através do exercício da razão, cabendo, pois, à educação zelar para que o indivíduo se habitue constantemente ao exercício da faculdade de raciocinar, uma vez que ser livre consiste exatamente nisso; desse modo, caberá à pedagogia, conforme se permite inferir de Locke, operacionalizar todo esse processo educativo, a fim de que o mesmo possa, concomitantemente, atender ao desenvolvimento das potencialidades individuais [potencialidades essas exploradas pelas dimensões física e psíquica da educação (com suas respectivas subdivisões)], bem como ao exercício da liberdade individual, liberdade essa exercida no âmbito da sociedade política (liberdade civil) e que é uma ampliação do direito natural à liberdade.

Para que pudessem ser postas em prática as suas idéias educacionais e pedagógicas com o máximo grau de fidedignidade, John Locke recomenda que a educação deve ser individual e não coletiva; isso significa que é preciso que o educando seja observado mais de perto, tanto pelos

pais quanto pelo preceptor, a fim de que, aos primeiros indícios de desvio, possa ser rapidamente reconduzido. Além disso, Locke também recomenda que o preceptor seja cautelosamente escolhido pelos pais, pois o mesmo não deve ser somente um homem intelectualizado, mas, sobretudo, um homem experiente e de moral elevada, cujo conhecimento não seja apenas livresco, mas principalmente prático, que seja uma pessoa na qual o seu discípulo possa ter um exemplo de vida e de conduta a ser seguido.

John Locke também revela uma concepção disciplinar a respeito da educação, uma vez que se pode perceber que, ao longo dos seus *Pensamentos*, ele realmente não abre mão do fato de que é através da disciplina que se tornará o processo educativo extremamente eficiente, uma vez que é por ela que se formarão os hábitos necessários para que o educando seja conduzido segundo os propósitos que se tem em relação a ele. Contudo, há que se frisar bem que a disciplina concebida por Locke não é aquele tipo de disciplina que procura castigar ou recompensar o educando de forma que isso possa amesquinhá-lo, ou seja, não se trata da disciplina que simplesmente pune ou castiga o educando sem que o mesmo saiba o porquê da sua punição ou da sua recompensa; muito pelo contrário: tanto a punição quanto a recompensa têm de ser significativas para o educando, a fim de que o mesmo possa ser consciente de que a recompensa é resultado de suas ações virtuosas (e a melhor recompensa é o sentimento de louvor), assim como a punição é o resultado de suas ações viciosas (e a pior punição é o sentimento de culpa).

Embora John Locke não seja um autor dialético, este estudo optou pelo uso de uma metodologia dialética para abordá-lo, uma vez que, para que se pudesse ter uma visão mais abrangente e completa acerca de um histórico e de uma sistematização de seu pensamento educacional e pedagógico, o método dialético revelou-se mais apropriado, uma vez que este

estudo não se prendeu apenas à obra lockeana, tampouco se limitou a fazer uma abordagem das circunstâncias que a produziram (a saber: o contexto histórico, político, econômico, social, intelectual, educacional e pedagógico no qual John Locke se encontra inserido); ao contrário, este estudo procurou enfatizar tanto o contexto quanto a obra de John Locke, estabelecendo relações entre ambos e explicitando as várias categorias (epistemológicas, políticas e epistemológico-políticas) que, explícitas ou implícitas, serviram para que se pudesse compreender melhor o pensamento educacional e pedagógico lockeano de modo específico e, assim, inseri-lo no universo que implica a compreensão da sua obra, da sua biografia, do seu contexto histórico, da sua visão de mundo expressa em sua consciência real e em sua consciência possível, bem como os seus vínculos com o grupo social que sustenta suas intenções educativas.

Acredita-se que, ao final deste estudo, ulteriores pesquisas bibliográficas também possam ser realizadas no sentido de abordar um autor que, embora possa ser visto com menosprezo pelo fato de endereçar a sua obra educacional e pedagógica apenas aos grupos sociais mais elevados (a saber: a aristocracia e a burguesia do século XVII), isso não significa que o seu pensamento educacional e pedagógico não possa servir de instrumento para se refletir acerca da educação dos grupos sociais menos elevados, ou mesmo do ser humano de modo geral, uma vez que, mesmo interessado na educação do jovem cavalheiro, John Locke está preocupado, em última instância, em fazer a projeção para a formação do homem virtuoso, do cidadão, da pessoa capaz de ser bem-sucedida tanto em sua vida pública quanto em sua vida privada; ora, ser virtuoso, ser cidadão, ser bem-sucedido tanto privada quanto publicamente não é apanágio de alguns grupos sociais mais elevados, mas sim de todos e quaisquer indivíduos que, segundo permite inferir Locke, estejam dispostos a fazer uso da faculdade da razão, indiferente de grupo político, econômico, social, étnico, de nacionalidade ou de credo. Pensando-se assim, perceber-se-á o

quanto a proposta educacional e pedagógica lockeana, malgrado as suas limitações, tem a dizer aos educadores e o quanto ela poderia ser levada mais a sério e, dessa maneira, se torne também mais conhecida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ABBAGNANO, N. & VISALBERGH, A. **História da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
2. ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992.
3. ARRIÈS, P. & DUBY, G. (orgs.). **História da vida privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
4. BOBBIO, N.; MATEUCCI, N. & PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.
5. CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaedia)
6. CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
7. CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
8. DESTRO, M. R. P. **A concepção de educação para John Locke como decorrência de sua epistemologia**. 1974. 70 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1974.
9. EBY, F. **História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1976.
10. FERMOSE, P. **Teoría de la Educación: una interpretación antropológica**. Barcelona-España: CEAC, 1982.
11. FULLAT, O. **Filosofias da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
12. GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
13. HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os Pensadores)
14. HUISMAN, D. **Dicionário de Obras Filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
15. HUBERT, R. **História da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
16. LAGO, C. **Locke e a educação**. Chapecó: Argos, 2002.
17. LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo-SP: Mestre Jou, 1974.
18. LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores)
19. _____. **Some Thoughts Concerning Education**. Disponível em: <http://fordham.edu/harsall/mod/1692/lock-education.html>. Acessado em: 15/03/2000.
20. _____. **Dois Tratados Sobre O Governo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
21. LURURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
22. MACHADO, M. C. G. John Locke e a nova concepção de Estado e de Educação. In: **Anais. Textos completos. IX semana de Pedagogia**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1999.
23. MÄRZ, F. **Grandes Educadores**. São Paulo: EPU, 1987.
24. MAYER, F. **História do Pensamento Educacional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
25. MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
26. MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.
27. NUNES, R. A. da C. **História da Educação no século XVII**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1981.

28. PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Educação Contemporânea).
29. ROUSSEAU, J.J. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
30. SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito**. Artigo. 14f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
31. YOLTON, J. W. **Dicionário Locke**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.