

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: "O NATURALISMO E O CONTRATUALISMO EM JOHN LOCKE E EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU:  
CONVERGÊNCIAS MAPEADAS PELA ANÁLISE DE ALGUMAS CATEGORIAS DE SEUS PENSAMENTOS À  
LUZ METODOLÓGICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Autor: GUSTAVO ARAÚJO BATISTA

Orientadora: MARTHA ROSA PISANI DESTRO

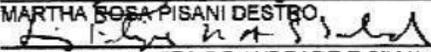
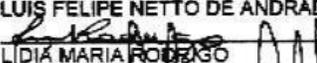
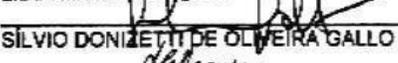
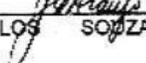
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por GUSTAVO ARAÚJO  
BATISTA e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/04/2008

Assinatura:  .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
MARTHA ROSA PISANI DESTRO  
  
LUIZ FELIPE NETTO DE ANDRADE E SILVA SAHD  
  
LÍDIA MARIA RODRIGUEZ  
  
SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO  
  
JOSÉ CARLOS SOUZA ARAÚJO

ANO  
2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

B32n	Batista, Gustavo Araújo. O naturalismo e o contratualismo em John Locke e em Jean-Jacques Rousseau : convergências mapeadas pela análise de algumas categorias de seus pensamentos à luz metodológica do materialismo histórico-dialético / Gustavo Araújo Batista. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.  Orientadora : Martha Rosa Pisani Destro. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Locke, John, 1632 - 1704. 2. Rousseau, Jean-Jacques, 1712 - 1778. 3. Educação. 4. Educação – Filosofia Comparada. I. Destro, Martha Rosa Pisani. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-109/BFE

**Título em inglês :** Naturalism and contractualism in John Locke and in Jean-Jacques Rousseau: convergences mapped by the analysis of some categories of their thoughts by the methodological light of the historical-dialectical

**Keywords :** Education; John Locke; Jean-Jacques Rousseau; Compared philosophy of education

**Área de concentração :** História, Filosofia e Educação

**Titulação :** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Matha Rosa Pisani Destro (Orientadora)

Prof. Dr. Luis Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd

Profa. Dra. Lídia Maria Rodrigo

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

**Data da defesa:** 03/04/2008

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** mrgugaster@gmail.com



**RESUMO:**

Este trabalho é uma síntese feita a partir de uma pesquisa bibliográfica de filosofia comparada da educação, desenvolvida sobre dois tipos de pensamento pedagógico, elaborados, respectivamente, por John Locke (1632-1704) e por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); nessa pesquisa faz-se uma leitura de suas propostas pedagógicas à luz teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Procurou-se contextualizar historicamente os dois autores abordados, com o intuito de demonstrar em que medida as rupturas e as permanências geradas pelas contradições nas infraestruturas econômicas das sociedades de suas respectivas épocas interferiram nas superestruturas políticas, filosóficas, intelectuais, religiosas e pedagógicas e, conseqüentemente, em suas trajetórias existenciais e em suas obras. Dividindo-se em três capítulos, no primeiro discorre-se sobre a contextualização histórica dos dois filósofos estudados, passando-se em revista os Séculos XVII e XVIII em seus vários aspectos, assim como nele se faz uma descrição acerca das biografias e das personalidades desses autores; no segundo incumbe-se de abordar os pensamentos lockeano e rousseauiano como um todo, ressaltando-se as principais categorias pelas quais seus autores estruturam e articulam as suas idéias acerca do conhecimento, da política, da religião e da tolerância; no terceiro aborda-se algumas categorias pedagógicas desses pensamentos, as quais, comparadas entre si, têm o intuito de aclarar as convergências entre os seus dois autores, ao mesmo tempo em que se procura ressaltar a influência que este recebe daquele em se tratando de constituir o seu pensamento pedagógico; também nesse capítulo são explicitadas as visões de mundo e de homem nas quais esses autores enquadrar-se-iam, assim como são tratadas outras categorias que permitem vincular os seus pensamentos não apenas entre si, mas sim às classes sociais para as quais suas obras constituem significado.

**PALAVRAS-CHAVE:**

1. Educação. 2. John Locke. 3. Jean-Jacques Rousseau. 4. Filosofia Comparada da Educação.

**ABSTRACT:**

This work is a synthesis done from a bibliographical research of compared philosophy of education, developed about two kinds of pedagogical thinking, done, respectively, by John Locke (1632-1704) and Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); in that research one does a reading of their pedagogical proposals by the theoretical-methodological light of the historical-dialectical materialism. One looked for doing historically a context about the two authors approached, with the aim of showing in what measure the ruptures and the permanencies produced by the contradictions in the economical infrastructure of the societies of their respective eras interfered into the political, philosophical, intellectual, religious and pedagogical superstructures and, consequently, into their existential trajectories and into their works. Being divided into three chapters, in the first one discusses about the historical context of the two philosophers studied, passing on review the XVII<sup>th</sup> and XVIII<sup>th</sup> centuries in their several aspects, as well as in this it is done a description concerning the biographies and personalities of those authors; in the second one undertakes to approach the lockean and rousseauian thoughts at all, standing out the main categories by which their authors structure and articulate their ideas concerning knowledge, politics, religion and toleration; in the third one approaches some pedagogical categories of those thoughts, that, compared to one another, have the aim of clearing the convergences between their two authors, at the same time on which one looks for standing out the influence that this receives from that in regarding of constructing his pedagogical thinking; also in this chapter are made explicit the visions of world and man into which those two authors would be fitted, as well as are treated others categories that permit to link their thoughts not only each other, but so to the social classes to which their works make meaning.

**KEYWORDS:** 1. Education. 2. John Locke. 3. Jean-Jacques Rousseau. 4. Compared Philosophy of Education.

## AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, o Supremo Árbitro dos Mundos, que é Deus, Senhor Supremo e Absoluto, Ótimo e Máximo, Uno e Trino, sem cuja inspiração, orientação, auxílio e apoio jamais poderia ter obtido o presente título de Doutor em Educação pela egrégia Universidade Estadual de Campinas.

Aos meus pais, Antônio Batista Sobrinho e Divalda Araújo Batista, baluartes seguros nos quais sempre encontrei todo carinho, admiração e compreensão com as quais sempre pude contar tanto nos momentos mais felizes quanto nos momentos mais infelizes no decorrer da minha existência.

Ao meu irmão Eduardo Araújo Batista, cujo respeito por minha pessoa e por meu trabalho fez com que me sentisse ainda mais responsável pelo meu irmão caçula.

Aos meus velhos e novos amigos e alunos, estejam eles onde estiverem agora, cujos estímulos sempre me deram forças para seguir adiante e nunca lamentar por perdas inevitáveis, porém, inúteis; particularmente, refiro-me a Edivaldo René Missio (Doutor em Educação – UNICAMP) e Marcelo Fernandes Pereira (Mestre em Educação – UNICAMP), com suas respectivas, acolhedoras, hospitaleiras e amáveis famílias, no seio das quais sempre fui muito bem recebido ao viajar para Campinas.

Aos meus velhos e novos mestres, sem cuja disciplina, correção e incentivo seria impossível o meu aprimoramento físico, intelectual e moral; de modo especial, dirijo os presentes agradecimentos aos professores doutores: José Carlos Souza Araújo, Luís Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd, Lídia Maria Rodrigo, Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo e, principalmente, Martha Rosa Pisani Destro, minha orientadora, a qual foi uma verdadeira mãe para mim durante esse árduo processo de doutoramento.

Por fim, ao impávido, laborioso e pundonoroso povo do Estado de São Paulo, cujo espírito empreendedor fez vir à tona a Universidade Estadual de Campinas, um incontestável centro de excelência intelectual, no qual foi-me dada a honra de poder estudar, cujo nome doravante estará marcado indelevelmente tanto em meu espírito quanto em meu coração, aonde quer que eu vá, onde quer que eu esteja.

“A razão deve ser nosso último juiz e guia em tudo”.

*John Locke*

“A consciência nunca nos engana e é a verdadeira guia da humanidade. Ela é para a alma o que o instinto é para o corpo; quem quer que a siga persegue o caminho direto da natureza e não necessita temer estar desorientado”.

*Jean-Jacques Rousseau*

“Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”.

*Isaac Newton*

“Desejamos que todos os seres humanos, juntos ou considerados isoladamente, jovens ou idosos, ricos ou pobres, nobres ou plebeus, homens ou mulheres, possam se instruir plenamente e se tornar seres realizados”.

*Comênio*

“Sê sempre um pensador livre. Reflete por ti mesmo e não penses conforme a opinião dos outros. Além disso, dá a todo mundo a liberdade de pensamento; não imponhas tuas idéias a outrem e considera sempre que elas são suscetíveis de evoluir”.

*Código Rosacruz de Vida*

“Sede um filósofo, mas, no meio de toda vossa filosofia, sede sempre um homem”.

*David Hume*

“Viver sem filosofar é o que se chama ter os olhos fechados sem nunca os haver tentado abrir”.

René Descartes

“A educação é ornamento na prosperidade e consolo na adversidade”.

Aristóteles

“Absolutamente nada é um bem para o homem quando não o torna mais justo, sábio, forte e livre. Absolutamente nada lhe é um mal quando não produz vícios contrários a essas virtudes”.

Marco Aurélio

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Antônio (Tônico) e Divalda, para os quais somente Deus e eu somos testemunhas oculares e auriculares de tudo aquilo que fizeram para que eu chegasse até aqui, motivo pelo qual lhes dedico a minha tese de doutorado.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO I: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONJUNTURAS HISTÓRICAS DE JOHN LOCKE E DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU.....</b>	<b>11</b>
1.1 ASPECTOS CONJUNTURAIS DO SÉCULO XVII.....	12
1.1.1 ASPECTOS DO CENÁRIO ECONÔMICO NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII.....	12
1.1.2 ASPECTOS DO CENÁRIO POLÍTICO NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII.....	15
1.1.3 ASPECTOS DO CENÁRIO SOCIAL NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII.....	21
1.1.4 ASPECTOS DO CENÁRIO RELIGIOSO NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII.....	21
1.1.5 ASPECTOS DO CENÁRIO PEDAGÓGICO NO SÉCULO XVII.....	24
1.2 ALGUNS ASPECTOS ACERCA DA BIOGRAFIA E DA PERSONALIDADE DE JOHN LOCKE.....	31
1.3 ASPECTOS CONJUNTURAIS DO SÉCULO XVIII NA FRANÇA.....	44
1.3.1 ASPECTOS DO CENÁRIO ECONÔMICO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII.....	45
1.3.2 ASPECTOS DO CENÁRIO POLÍTICO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII.....	46
1.3.3 ASPECTOS DO CENÁRIO SOCIAL NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII.....	47
1.3.4 ASPECTOS DO CENÁRIO INTELECTUAL NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII.....	49
1.3.5 ASPECTOS DO CENÁRIO PEDAGÓGICO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII.....	63
1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A BIOGRAFIA E A PERSONALIDADE DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU.....	64
<b>CAPÍTULO II: ALGUMAS CATEGORIAS DOS PENSAMENTOS DE JOHN LOCKE E DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU.....</b>	<b>73</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	73
2.2 AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS LOCKEANAS E ROUSSEUNIANAS.....	74
2.2.1 EXPERIÊNCIA.....	74
2.2.2 MENTE.....	76

<b>2.2.3 FACULDADES E IDÉIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>2.2.3.1 FACULDADES.....</b>	<b>86</b>
<b>2.2.3.2 IDÉIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>2.2.4 CONHECIMENTO.....</b>	<b>100</b>
<b>2.2.5 LINGUAGEM E VERDADE.....</b>	<b>108</b>
<b>2.3 AS CATEGORIAS POLÍTICAS LOCKEANAS E ROUSSEUNIANAS.....</b>	<b>114</b>
<b>2.3.1 O ESTADO DE NATUREZA.....</b>	<b>115</b>
<b>2.3.2 PROPRIEDADE.....</b>	<b>123</b>
<b>2.3.3 O ESTADO DE SOCIEDADE.....</b>	<b>128</b>
<b>2.4 AS CATEGORIAS TEOLÓGICAS LOCKEANAS E ROUSSEAUNIANAS.....</b>	<b>143</b>
<b>CAPÍTULO III: AS CATEGORIAS PEDAGÓGICAS DE JOHN LOCKE E DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU: CHAVES PARA A EXPRESSÃO E A FORMA DA VISÃO DE MUNDO ILUMINISTA.....</b>	<b>155</b>
<b>3.1 NATURALISMO E CONTRATUALISMO.....</b>	<b>155</b>
<b>3.2 VISÃO DE MUNDO E VISÃO DE HOMEM.....</b>	<b>160</b>
<b>3.3 A DIMENSÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>165</b>
<b>3.4 A DIMENSÃO PSÍQUICA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>171</b>
<b>3.4.1 O HÁBITO.....</b>	<b>171</b>
<b>3.4.2 DISCIPLINA, PERFECTIBILIDADE E VIRTUDE.....</b>	<b>175</b>
<b>3.4.3 RESIGNAÇÃO, EXEMPLO E FELICIDADE.....</b>	<b>185</b>
<b>3.4.4 O PRECEPTOR.....</b>	<b>190</b>
<b>3.4.5 A ESCOLHA DO PUPILO.....</b>	<b>195</b>
<b>3.4.6 O QUE ENSINAR E O QUE APRENDER.....</b>	<b>198</b>
<b>3.4.7 AS VIAGENS E O MATRIMÔNIO.....</b>	<b>209</b>
<b>3.5 CONSCIÊNCIA REAL, CONSCIÊNCIA POSSÍVEL, FORMA E EXPRESSÃO.....</b>	<b>215</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>225</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma síntese feita a partir de uma pesquisa bibliográfica de filosofia comparada da educação, desenvolvida sobre dois tipos de pensamento pedagógico, elaborados, respectivamente, por John Locke (1632-1704) e por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pesquisa essa na qual se faz uma leitura de suas propostas pedagógicas à luz teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético<sup>1</sup>. Desse modo, procurou-se contextualizar

---

<sup>1</sup> As expressões ‘materialismo histórico’ e ‘materialismo dialético’, então reunidas numa só expressão (materialismo histórico-dialético) designam os pensamentos elaborados por Karl Marx (1818-1883) e por Friedrich Engels (1820-1895). No Posfácio da 2ª. Edição de *O Capital (Das Kapital)*, Marx oferece uma orientação teórico-metodológica para o materialismo histórico-dialético, ao afirmar que, ao contrário do que postulava Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), para o qual a dialética estava mistificada:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 1987, p. 16-17).

Sem ter a pretensão de adentrar-se à problemática conceptual que gira em torno dessas expressões, este trabalho limitar-se-á a concebê-las de acordo com a definição dada Roy Edgley (no verbete ‘materialismo dialético’), colaborador de Tom Bottomore, um dos editores de *Dicionário do pensamento marxista*: “O materialismo dialético tem sido, de um modo geral, considerado como a FILOSOFIA do marxismo, distinguindo-se assim da ciência marxista, o MATERIALISMO HISTÓRICO” (BOTTOMORE, 2001, p. 258 – grifos do autor). Ademais, cumpre acrescentar que o materialismo histórico-dialético aqui adotado como método de pesquisa não constitui, por sua vez, o método de exposição do presente trabalho, pois na sua redação optou-se, à guisa de melhor apresentação, fazê-lo

historicamente os dois autores abordados, com o intuito de demonstrar em que medida as rupturas e as permanências geradas pelas contradições infraestruturais econômicas das sociedades de suas respectivas épocas interferiram nas superestruturas políticas, filosóficas, intelectuais, religiosas e pedagógicas e, conseqüentemente, em suas trajetórias existenciais e em suas obras, que são respostas dadas a questões relevantes não somente para os seus respectivos períodos, mas também para os tempos atuais, relevância essa que esse trabalho se propõe a justificar, uma vez que foi ela que despertou o interesse pela pesquisa sobre os autores Locke e Rousseau.

Em se tratando de mencionar os antecedentes que conduziram ao presente trabalho de pesquisa, tem-se que, em 2002-2003, fora desenvolvida uma pesquisa bibliográfica no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pesquisa essa que se havia comprometido a investigar as concepções educacionais e pedagógicas do pensamento lockeano<sup>2</sup>; o término da dissertação, todavia, não fez com que se cessassem as inquietações no tocante ao fato de continuar com as pesquisas sobre Locke, o que despertou o interesse em fazer-se uma revisão crítica da referida dissertação, ampliando-se e reformulando-se vários aspectos da abordagem feita até então. Nesse ínterim, leituras feitas em Rousseau sugeriram um trabalho que comparasse as abordagens lockeanas e rousseauianas acerca da problemática pedagógica; além disso, tais leituras apontavam para o fato de que Rousseau teria sido influenciado por Locke; tal influência, contudo, não se julgou tão bem difundida, tampouco tão bem explicitada, razão pela qual se optou por fazer uma pesquisa que contemplasse, simultaneamente, Locke e Rousseau.

Uma vez decidindo-se por tal pesquisa, procedeu-se à elaboração de um projeto com o qual se pudesse concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em seu processo seletivo de 2004 para ingresso em 2005. Com a obtenção da aprovação no referido processo, iniciaram-se os trabalhos de doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Martha Rosa Pisani Destro. Após constantes reflexões e revisões, chegou-se à conclusão de que o tema escolhido para a pesquisa seria o expresso pelo seguinte enunciado: ‘O naturalismo e o contratualismo em John Locke e em Jean-Jacques Rousseau: convergências mapeadas pela análise de algumas categorias de seus pensamentos à luz metodológica do materialismo histórico-dialético’; conseqüentemente, novos

---

sob uma perspectiva analítica, que mais o aproximaria de uma abordagem lógico-formal do que propriamente de uma abordagem dialética.

<sup>2</sup> Vide: BATISTA, G.A. **Uma abordagem sobre o pensamento educacional e pedagógico de John Locke**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003. Professor Orientador: Doutor José Carlos Souza Araújo.

desafios impuseram-se, dentre os quais o seguinte, que constitui o problema central da pesquisa: ‘em que medida o tratamento dado ao naturalismo e ao contratualismo de Locke e de Rousseau tem importância para se pensar problemas teóricos e práticos da educação nos tempos atuais, sobretudo o problema da cidadania?’

Para se responder a esta questão central, optou-se pela adoção do materialismo histórico-dialético na versão do filósofo marxista Lucien Goldmann (1913-1970) como fundamentação teórico-metodológica, a fim de que o recurso a algumas de suas categorias pudesse contribuir para uma leitura contextualizada de Locke e de Rousseau e que, concomitantemente, traduzisse os pensamentos desses dois autores de modo a se tornarem úteis para as discussões pedagógicas hodiernas.

Sendo, pois, a fundamentação teórico-metodológica deste trabalho de pesquisa o materialismo histórico-dialético, há que se mencionar que, para tal pensamento, a realidade deve ser pensada como um processo dialético, constituído a partir das relações de produção que os indivíduos estabelecem entre si na sociedade à qual pertencem e na qual se situam ao longo da história, relações essas que se constroem a partir das lutas de classes nas quais esses mesmos indivíduos estão inseridos. Assim sendo, há que se posicionar os pensamentos lockeano e rousseauiano não apenas no âmbito das classes sociais às quais pertencem, mas também no âmbito das classes sociais para as quais assumem significado, bem como no âmbito do contexto histórico em que se encontram, pois, dessa maneira, poder-se-á identificar mais clara e distintamente o que e quem eles defendem, assim como o que e quem eles atacam.

O método derivado do materialismo histórico-dialético, segundo a concepção adotada pelo presente trabalho, é o denominado ‘método dialético’. Uma vez que o termo ‘dialético’ comporta vários significados, muitos dos quais conflitantes entre si, é forçoso que se faça aqui uma especificação de em qual acepção tal termo é tomado. Assim, para se compreender de modo mais preciso o conceito de método dialético em questão, recorrer-se-á a um outro conceito, a saber: o conceito de pensamento dialético. De acordo com Goldmann:

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, p. 5-6).

Conforme a citação acima, o pensamento dialético pressupõe uma abordagem que faça um percurso simultaneamente indutivo-dedutivo e dedutivo-indutivo sobre as mais diversas questões, suas respostas e seus contextos, abordagem essa que também endossa a sua retomada tão logo se faça necessário. Desse modo, a versão de pensamento dialético apresentada por Goldmann é uma forma de conceber o processo de construção do conhecimento como uma atividade baseada em premissas relativamente corretas (já que a certeza do conhecimento não é absoluta), descartando também a hipótese de que o pensamento que o produz avance, incondicionalmente, de forma linear (pois o pensar pode constituir-se em um repensar, voltando-se sobre si mesmo e reexaminando-se quanto a questões cujas resoluções já foram encontradas, seja para corrigir as soluções anteriores, seja para apresentar novas soluções), assim como recusa a tese de que o conhecimento de algo tenha de ser especializado, ou seja, fragmentado, para ser mais amplo e profundo (uma vez que o conhecimento será tanto mais vasto quanto variado se mantiver uma inter-relação entre as suas partes com o seu todo e vice-versa). Em nossa dissertação de mestrado, defendemos que o pensamento dialético propõe uma maneira de conceber o conhecimento como algo dinâmico e, simultaneamente, mutável, haja vista que não se trata, em absoluto, de algo pronto, tampouco acabado e, ademais, tudo aquilo que o conhecimento tem feito de si mesmo pode ser não apenas revisto e ampliado, mas também modificado, pois a execução do movimento que o conhecimento faz em torno de si mesmo propicia-lhe transformações internas (Cf. BATISTA, 2003, p. 14).

Partindo do pressuposto de que o todo e as partes interdependem para se explicarem mutuamente, o pensamento dialético apresenta um modelo de análise e de síntese de caráter mais abrangente, ou seja, apesar de considerar que o pensamento de determinado autor pressuponha o conhecimento da trajetória de sua vida pessoal, bem como da sua época e dos lugares nos quais viveu, o pensamento dialético não se limita, por sua vez, a tais fatores a fim de entender a índole dos escritos do autor em questão, pois a compreensão de tais escritos, registros de seus pensamentos, estende-se aos impactos causados por eles sobre determinada classe social. Assim sendo, ao explicitar-se o pensamento educacional e pedagógico de Locke e o de Rousseau, isso será feito de modo que também se explicitem em quais grupos ou classes sociais seus pensamentos vieram a assumir significado, haja vista que:

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 quotidiana, 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 – grifos do autor).

Uma vez explicitado o perfil do pensamento dialético adotado neste trabalho, o método dele derivado será de mais fácil compreensão. Este método dialético, conforme Goldmann, parte de fatos empíricos isolados e abstratos, para deles extrair critérios que comprovem a sua validade e, simultaneamente, a possibilidade de sua compreensão, associada à possibilidade de deles auferir leis e significação, realizando, pois, o movimento que vai das partes para o todo e deste àquelas:

[...] 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; grifos do autor).

O método dialético, reunindo os fatos empíricos abstratos e isolados de seu objeto de estudo, tem, assim, o seu início, estabelecendo, em seguida, conexões e relações entre eles. Feito isso, chega-se à construção da totalidade desse mesmo objeto, de maneira que se possa percorrê-lo de suas partes ao seu todo e deste àquelas. Destarte, sendo concomitantemente indutivo e dedutivo, tal método transita, em via de mão dupla, entre a multiplicidade (partes) e a unidade (todo): “A dialética permite então passar da multiplicidade à unidade e mostrar esta como fundamento daquela” (MORA, 1998, p. 183).

A escolha por tal tipo de fundamentação teórico-metodológica repousa no fato de que ela possibilitará uma compreensão abrangente e profunda das unidades dos pensamentos lockeano e rousseauiano, da mesma forma que almeja abarcar as suas multiplicidades, tendo-se como enfoques os pensamentos educacionais e pedagógicos de cada um desses autores. Propondo-se a prosseguir com a mesma fundamentação utilizada na pesquisa de mestrado, do qual este trabalho é uma continuação, ainda se sustenta que o método dialético não se limita à mera coleta de dados

e ao simples estabelecimento de inter-relações entre eles, uma vez que, em seguida, passa-se ao trabalho de explicitação daquilo que é essencial na obra do autor em questão, bem como por sua biografia que, embora importante, não é fundamental, posto que aquilo que interessa mais ao método dialético é 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 seja na forma de *consciência real* (a sua percepção da realidade dada), seja na forma de *consciência possível*<sup>3</sup> (percepção da realidade que se pode e/ou que se almeja construir) (Cf. BATISTA, 2003, p. 16-17 – grifos do autor).

Depois de descrever a fundamentação teórico-metodológica a ser adotada, a mesma será utilizada para se atingir o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, que não é outro a não ser o de demonstrar e explicar a importância de uma abordagem histórica e de uma sistematização dos pensamentos pedagógicos lockeano e rousseaniano, que serão comparados a fim de oferecer contribuições para se pensar questões atuais acerca da problemática pedagógica, sobretudo aquelas que dizem respeito à cidadania e à democracia, noções essas indispensáveis para a formação intelectual e moral do ser humano contemporâneo, já que estão entre os grandes valores forjados no bojo da civilização ocidental. O objetivo máximo deste trabalho significa, desse modo, especificar as posições ocupadas por Locke e por Rousseau na história da pedagogia, com seus conseqüentes impactos sobre a mesma. Para se atingir tal objetivo, requer-se a aquisição de alguns objetivos específicos, que serão discriminados a seguir.

Como primeiro objetivo específico, tem-se que o mesmo consiste em explicar o interesse pelos pensamentos pedagógicos lockeano e rousseaniano, isto é, quais as motivações que levaram à escolha pelo estudo de Locke e de Rousseau, motivações tais que consistem em conhecer as inter-relações entre a vida, a época e a obra de Locke e a de Rousseau, a fim de verificar como tais relações se fazem relevantes para se compreender os seus pensamentos pedagógicos; como segundo objetivo específico, pretende-se abordar os pensamentos filosóficos lockeano e rousseuniano com o intuito de auferir dos mesmos as suas categorias, ou seja, os conceitos que estruturam e articulam os seus pensamentos; como terceiro objetivo específico, elaborar uma sistematização das categorias dos pensamentos de Locke e de Rousseau, que possibilitará uma

---

<sup>3</sup> As expressões ‘consciência real’ e ‘consciência possível’ são categorias extraídas do pensamento de Goldmann e serão utilizadas no terceiro e último capítulo deste trabalho para a abordagem dos pensamentos de Locke e de Rousseau.

explicitação do arcabouço de tais pensamentos; como quarto objetivo específico, oferecer uma sistematização entre os pensamentos pedagógicos de Locke e de Rousseau, demonstrando-se, assim, as suas convergências por meio da comparação, clarificando-se o modo pelo qual cada um deles, por caminhos que, ora se aproximando, ora se distanciando, oferecem contribuições no sentido de raciocinar acerca da forma pela qual se poderia construir uma pedagogia pautada naquilo que é mais importante para a educação do ser humano.

Os objetivos aos quais se propôs este trabalho de pesquisa ficariam ainda melhor esclarecidos se viessem acompanhados das justificativas que levaram à sua produção. Tais justificativas são as seguintes: 1<sup>a</sup>.) John Locke é um autor cujos escritos pedagógicos ainda são pouco estudados, razão pela qual neste trabalho pretende-se chamar a atenção para a sua relevância; 2<sup>a</sup>.) Jean-Jacques Rousseau, conquanto seja influenciado por Locke (é o autor ao qual Rousseau faz mais referências no seu *Emílio*), pouco se tem discutido acerca da influência daquele em relação a este; 3<sup>a</sup>.) Locke, considerado como um dos expoentes do empirismo, do contratualismo, da tolerância política e religiosa, bem como um dos autores que lançou as bases para a formulação da teoria do Estado liberal, é preciso que se verifique em que medida suas teses empiristas, contratualistas, liberais e de tolerância aplicam-se ou não ao seu pensamento pedagógico; 4<sup>o</sup>.) Rousseau, embora não sendo rigorosamente considerado um expoente do empirismo, tampouco do racionalismo, da mesma forma que desenvolve idéias contratualistas e de tolerância política e religiosa, motivo pelo qual se faz necessário mapear os impactos que tais tendências tiveram na elaboração de seu pensamento pedagógico; 5<sup>o</sup>.) Tanto Locke quanto Rousseau eram contra o tipo de educação predominante em suas respectivas épocas, a saber, a educação escolar; conseqüentemente, poderiam ser-lhes imputado o adjetivo de elitistas em relação à educação, já que se fazem partidários de uma educação particular ou individual (ou seja, uma só pessoa sendo educada por um só preceptor). No entanto, isso não serve de pretexto para ignorar as suas teses pedagógicas, pois há que se averiguar as razões pelas quais eles preferiam a educação individual à escolar, a fim de perceber se os seus argumentos procedem ou não.

Considerando-se o que tem sido exposto até o presente momento nesta introdução, 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 produção. Assim sendo, os parágrafos seguintes são, portanto, sinopses dos capítulos que compõem o presente trabalho.

O primeiro capítulo está destinado a discorrer sobre a contextualização histórica de Locke e de Rousseau, passando-se em revista os Séculos XVII e XVIII em seus vários aspectos (política, economia, sociedade, religião, pensamento e educação), assim como será feita uma descrição acerca das biografias e das personalidades de Locke e de Rousseau, a fim de que fique bem patente o contexto de suas produções literárias.

O segundo capítulo incumbe-se de abordar os pensamentos lockeano e rousseauiano como um todo, ressaltando-se as principais categorias pelas quais Locke e Rousseau estruturam e articulam as suas idéias acerca do conhecimento, da política, da religião e da tolerância, categorias essas que, direta ou indiretamente, relacionam-se com as categorias elaboradas por eles para construir os seus pensamentos pedagógicos; nesse capítulo, a fim de serem extraídas as categorias às quais se fez menção, serão estudadas, principalmente, estas três obras de Locke, intituladas: *Ensaio Sobre O Entendimento Humano*, *Dois Tratados Sobre O Governo* e *Cartas Sobre Tolerância*; outras obras de Locke, assim como a correspondência mantida entre ele e os seus contemporâneos, também serão consultadas sempre que se julgar profícuo fazê-lo; quanto a Rousseau, as obras suas a serem consultadas serão: *Discurso sobre as ciências e as artes*, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *Do Contrato Social, ou Princípios do Direito Político*; outras obras de Rousseau também serão consultadas sempre que se julgar conveniente.

O terceiro capítulo traz consigo a abordagem de categorias pedagógicas lockeanas e rousseauianas, extraídas, respectivamente, das obras intituladas *Alguns Pensamentos Sobre Educação*<sup>4</sup> e *Emílio, ou Da Educação*<sup>5</sup>; essas categorias serão comparadas entre si, com o intuito de aclarar as convergências (assim como as divergências) entre os pensamentos propostos, respectivamente, por Locke e por Rousseau, ao mesmo tempo em que se procura ressaltar a influência que este recebe daquele em se tratando de constituir o seu pensamento pedagógico; nesse capítulo também serão explicitadas as visões de mundo e de homem nas quais Locke e Rousseau enquadrar-se-iam, de acordo com Goldmann e, ainda em consonância com esse mesmo autor, serão tratadas outras categorias (*consciência real, consciência possível, forma e expressão*) que permitem vincular os pensamentos de Locke e de Rousseau não apenas entre si, mas sim às classes sociais para as quais suas obras constituem significado.

---

<sup>4</sup> Por questão de praticidade, tal obra, sempre que referida, doravante sê-lo-á simplesmente por *Pensamentos*.

<sup>5</sup> Por questão de praticidade, tal obra, sempre que referida, doravante sê-lo-á simplesmente por *Emílio*.

Nas considerações finais, este trabalho discorre acerca de uma leitura que pode ser feita das propostas pedagógicas lockeana e rousseauniana para se aplicá-las às discussões atuais que giram em torno do modo do pensar e do fazer educativos, enfocando-se a problemática que prima por uma formação que consolide para o ser humano uma cultura cidadã e democrática, ou seja, este trabalho finaliza-se trazendo apontamentos que visam a demonstrar em que medida as leituras em Locke e em Rousseau poderiam ajudar no sentido de racionar e de executar uma pedagogia voltada para uma formação integral da pessoa humana, cidadã de um mundo no qual a democracia seja o caminho mais adequado e seguro para o estabelecimento definitivo dos ideais de liberdade, de igualdade e de fraternidade aos quais a humanidade tanto aspira.

Quanto ao uso que aqui se faz do termo ‘categoria’, tem-se a expressar que, neste estudo, tal termo designa, principalmente, todos e quaisquer conceitos explícitos ou implícitos dos pensamentos lockeano e rousseauniano, conceitos esses que, neles, atuam como elementos estruturais e operacionais, permitindo-se compreendê-los tanto em relação à sua forma quanto em relação ao seu conteúdo. As categorias são, pois, segundo este estudo, representações conceituais que buscam exprimir a inteligibilidade constituída a partir da leitura, da análise e da síntese dialéticas de dois autores em questão. Ao longo deste trabalho, as categorias serão classificadas de acordo com a função que desempenharem junto à estruturação e à articulação do pensamento do qual fazem parte. Sempre que forem mencionadas pela primeira vez, para elas será feita uma definição que seja clara e precisa, a fim de que este trabalho não fique obscuro e confuso em sua explanação. O critério adotado para a seleção das categorias aqui abordadas repousa no fato do imperativo de concomitantemente analisar e sintetizar os pensamentos filosóficos lockeano e rousseauniano em geral, bem como os seus pensamentos pedagógicos em particular, com a finalidade de atingir os objetivos propostos de modo que a abordagem desenvolvida não pecasse por falta (ou seja, sendo superficial), tampouco por excesso (isto é, sendo prolixa), em relação àquilo que seria relevante mencionar em se tratando de averiguar convergências e divergências entre Locke e Rousseau.

## **CAPÍTULO I:**

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONJUNTURAS HISTÓRICAS DE JOHN LOCKE E DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

No presente capítulo, serão tecidas abordagens no tocante às conjunturas históricas de John Locke e de Jean-Jacques Rousseau, partindo-se do pressuposto de que tanto a vida quanto a obra de um determinado autor não são totalmente indiferentes ao contexto histórico no qual se encontram, razão pela qual a vida e a obra de John Locke e de Jean-Jacques Rousseau a isso não fariam exceção. Conseqüentemente, para se compreender de modo mais amplo e profundo o caráter do pensamento impresso tanto na obra lockeana quanto na obra rousseuniana, particularmente em seus aspectos pedagógicos, é preciso voltar-se tanto para o contexto histórico no qual as suas obras foram engendradas quanto para as trajetórias de vida dos seus respectivos autores. Desse modo, este capítulo tem como pretensão contextualizar historicamente Locke e Rousseau, incluindo-se aí suas respectivas biografias, a fim de que isso sirva ao objetivo de comparar as filosofias da educação de um e de outro, comparação essa que, por sua vez, fundamenta-se no fato de que ambos são autores considerados naturalistas e contratualistas e,

sendo o naturalismo e o contratualismo o duplo eixo que faz com que convirjam, por outro lado, eles não são naturalistas e contratualistas do mesmo modo, motivo pelo qual o trabalho aqui desenvolvido também se ocupará de mapear as suas divergências, recorrendo-se à análise de algumas de suas categorias de pensamento, o que, por sua vez, requererá um trabalho de contextualização histórica, a qual doravante apresentar.

Imbuindo-se dessa mentalidade e apoiando-se em uma metodologia inspirada no materialismo histórico-dialético, a abordagem a ser feita terá o intuito de frisar os elementos econômicos, políticos, sociais, intelectuais, religiosos e pedagógicos presentes na Europa dos Séculos XVII e XVIII, sobretudo na Inglaterra seiscentista e na França setecentista, cenários dos quais fazem parte, respectivamente, a vida e a obra de Locke e de Rousseau.

## **1.1 ASPECTOS CONJUNTURAIS DO SÉCULO XVII**

O Século XVII, que é o Século da Revolução Gloriosa e de John Locke, em seus aspectos gerais, é uma época de enormes e profundas transformações na Europa, sobretudo na Inglaterra, transformações tais que são relevantes para se apropriar do pensamento lockeano em seu pleno significado e que podem ser exemplificadas citando-se as intensas turbulências que agitaram a civilização europeia e que chegaram até mesmo a culminar tanto em conflitos mais pacíficos (como a já mencionada Revolução Gloriosa de 1688/9) quanto em conflitos mais sangrentos (como as Guerras Civis Inglesas, de 1642 a 1651) em solo europeu. Assim, pensar o microcosmo inglês seiscentista coincide, ainda que parcialmente, com o pensar o macrocosmo europeu seiscentista.

### **1.1.1 ASPECTOS DO CENÁRIO ECONÔMICO NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII**

No que tange ao aspecto econômico, as transformações pelas quais passava a Europa seiscentista giravam em torno da crescente transição da economia feudal de origem medieval para a economia mercantilista de origem moderna, em que o predomínio das relações servis de produção eram substituídas, progressivamente, pelo predomínio das relações assalariadas de produção. Tal transição, porém, foi mediada pela formação dos impérios coloniais europeus, que começaram a formar-se a partir do Século XVI e estenderam-se até o Século XX, o que não se

fez necessariamente de forma não-violenta em relação às classes trabalhadoras dessa época, uma vez que muitos servos ou camponeses foram expulsos pelos nobres que eram os senhores das terras nas quais trabalhavam e às quais estavam ligados. Sendo enxotados do campo, os trabalhadores rurais foram obrigados a migrar para as cidades para garantir a própria sobrevivência, bem como a sobrevivência dos seus familiares. Desse modo:

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).

Embora o principal trabalho para a estrutura e o funcionamento do modo de produção feudal fosse aquele desempenhado pela mão-de-obra servil, convém mencionar também o trabalho feito pelos membros das corporações de artes e de ofícios, surgidas no período medieval e que começaram a declinar, sobretudo, com o advento da produção manufatureira em maior escala auspiciada pelo mercantilismo, de modo que:

Os campos perdem os ofícios remanescentes que antes eram exercidos pelos prebendeiros ou *servi ministeriales* das cortes senhoriais; como os próprios feudatários à procura de poder, também esses servos à procura de liberdade e de lucros autônomos se transferem para a cidade. Nas cidades, os grupos daqueles que exercem um mesmo ofício se consolidam, se expandem e começam a se organizar juridicamente, elaborando, com base em antigos costumes, estatutos, que às vezes são sancionados pelo poder público. A antiga herança romana dos *collegia artificum* e a recente experiência dos *ministeria* feudais contribuem para a definição desses estatutos (MANACORDA, 2001, p. 161 – grifos do autor).

Aglutinando-se nas cidades e nas aldeias medievais, as corporações tinham membros que desempenhavam um trabalho que gozava simultaneamente de prestígio e de liberdade à medida que era um trabalho mais especializado, que possuía técnicas mais aprimoradas e complexas, colocando aquele que possuía o domínio de tais técnicas em uma posição mais respeitada do que aquela do simples camponês que só conhecia as rudimentares técnicas do trabalho agropecuário. Assim, aquele que fazia parte de alguma corporação de arte ou de ofício acabava constituindo-se em uma posição superior à do simples servo, pois se tratava de um trabalhador mais especializado; contudo, por não possuir propriedades rurais tampouco ascendência nobre, estava, pois, em uma posição inferior à da nobreza, detentora de terras e de títulos nobiliárquicos.

As corporações de artes e de ofícios eram, portanto, uma alternativa para aqueles camponeses que, saturados pelos jugos cada vez mais pesados impostos pelos senhores feudais sob a forma de tributos e/ou de serviços a serem prestados (com os quais garantiam e ampliavam

o seu domínio sob todo e qualquer aspecto no sistema feudal), encontravam nas corporações oportunidades de trabalharem mais para si próprios, o que lhes poderia trazer enriquecimento e, até mesmo, certa mobilidade social, o que, de certo modo, rompia com a rigidez inicial no que diz respeito à estrutura social da sociedade feudal, rigorosamente estratificada entre: aqueles que rezam (clero), aqueles que lutam (nobreza) e aqueles que trabalham (plebe).

O surgimento das corporações de artes e de ofícios pode ser apontado como um dos fatos históricos que aconteceram paralelamente ao surgimento de uma nova classe social que, despontando no seio do já decadente modo de produção feudal, tornar-se-á a classe social dominante no modo de produção capitalista; trata-se da burguesia. Com o advento das primeiras fábricas, fomentado pelo avanço científico e tecnológico do século XVII, consequência da Revolução Científica renascentista, tal avanço será patrocinado, sobretudo, pelo poderio econômico do qual já dispunha a burguesia, interessada em aumentar seus lucros através da produção industrial em grande escala; isso fez com que a produção artesanal e manufatureira em pequena escala das corporações de artes e de ofícios perdesse terreno e, conseqüentemente, declinasse, provocando, assim, a derrocada das mesmas corporações e anunciando, pois, a Revolução Industrial, acontecida no século XVIII.

A menção das corporações de ofício feita neste estudo repousa no fato de que, embora fossem instituições que caminhavam para a decadência já na época de Locke, elas terão impacto sobre a sua proposta pedagógica, uma vez que elas constituíam associações de trabalhadores que procuravam assegurar a importância bem como o respeito do seu trabalho junto à sociedade na qual estavam, o que sugere a Locke a inclusão, no currículo de estudos que apresenta, a aprendizagem de algum ofício manual por parte do seu educando<sup>6</sup>, já que isso lhe permitiria tornar-se um cavalheiro não apenas conhecedor mas, igualmente, detentor de pelo menos um dos vários tipos de trabalho manual existentes na sociedade da qual faz parte. Destarte, Locke concebe o trabalho como algo importante e digno até mesmo de um gentil-homem, o que revela a

---

<sup>6</sup> Especificamente na Seção 204 dos seus *Pensamentos*, Locke defenderá que o seu discípulo deverá dedicar-se à aprendizagem de alguma atividade própria de algum ofício manual, tais como: a jardinagem, a equitação, a carpintaria, a marcenaria ou a tornearia. A finalidade de tal aprendizado, todavia, não se encontra voltada para o seu exercício profissional, mas sim como algo que incluiria as atividades de recreação do seu educando, haja vista que o foco principal da pedagogia lockeana é a formação do cidadão como um homem versado em assuntos de Estado. Com isso, Locke pretende conscientizar o seu pupilo, ainda que pela via da recreação, acerca da importância e da dignidade do trabalho em geral, argumentando, no início da Seção 205, que “Os grandes homens entre os antigos entenderam muito bem como reconciliar o labor manual com os negócios de Estado e pensaram isso como algo que não diminuísse a sua dignidade ao fazer daquele a recreação destes” (LOCKE, 1996, p. 154 – tradução nossa).

sua vinculação à concepção tipicamente burguesa da valorização, ainda que apenas no plano ideológico, do trabalho.

O panorama econômico europeu seiscentista é ainda fortemente marcado pela presença dos impérios coloniais, que se formaram a partir da expansão marítimo-comercial européia iniciada no Século XVI. Países como Portugal, Espanha, França, Holanda e Inglaterra estiveram à frente desse processo, aventurando-se, inicialmente, pelo Oceano Atlântico em busca de novas rotas comerciais para as Índias e, conseqüentemente, estabeleceram colônias na América, na África, na Ásia e na Oceania, consolidando, progressivamente, o mercantilismo, isto é, o capitalismo comercial e estatal, fomentado, principalmente, pela aliança entre os monarcas (que buscavam na expansão marítimo-comercial o fortalecimento de seu poderio político) e os burgueses (que viam na expansão marítimo-comercial o crescimento do seu domínio econômico).

### 1.1.2 ASPECTOS DO CENÁRIO POLÍTICO NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII

Em se tratando de abordar o Século XVII quanto ao seu aspecto político, as transformações pelas quais passava a Europa seiscentista giravam em torno dos confrontos entre facções que, de um lado, defendiam a doutrina do ‘Direito Divino dos Reis’<sup>7</sup> à monarquia absoluta e, do outro lado, aqueles que reivindicavam maior participação política, seja na elaboração das leis, seja na maior proteção por parte delas, seja na constituição de governos pautados no ‘Contrato Social’<sup>8</sup> e não na delegação divina, ou mesmo na luta pela limitação dos

---

<sup>7</sup> Teoria segundo a qual o monarca ou o rei, por uma delegação divina, recebe o direito de governar, legitimando, pois, a sua autoridade em nome de Deus e não devendo obediência a ninguém mais a não ser a Ele, o que resulta em uma forma de governo de caráter absoluto, ou seja, independente de toda e qualquer limitação terrena, pois só a Deus é permitido limitar e impedir os poderes monárquicos. Tal teoria abriu caminho para a justificação e a legitimação de práticas despóticas ou tirânicas por parte das monarquias européias, práticas tais que culminaram tanto em conflitos violentos (como as Guerras Civis Inglesas, de 1642-1651) quanto em conflitos pacíficos (como a Revolução Gloriosa Inglesa de 1688/9, também conhecida como Revolução Sem Sangue).

<sup>8</sup> Apesar das peculiaridades que tal expressão assume em diferentes autores do pensamento filosófico político, pode-se generalizá-la entendendo-a como uma forma de organização política e social fundada no pacto ou o acordo implícito ou explícito entre indivíduos iguais que, constituindo uma sociedade ou um corpo político, delegam a uma e/ou a várias pessoas o direito de governar, instituindo-se, para tal, a soberania ou o poder soberano para elaborar, executar e proteger as leis cuja existência têm como fim último a manutenção e a preservação da ordem, da paz, da liberdade e da segurança em tal sociedade, bem como a garantia do direito às propriedades naturais e adquiridas dos seus membros. Aqui entendido como sinônimo de Contratualismo, trata-se, de um termo cuja definição também se encontra apoiada por Nicola Matteucci, no verbete ‘Contratualismo’, do *Dicionário de Política*:

Em sentido muito amplo o Contratualismo compreende todas aquelas teorias políticas que vêm a origem da sociedade e o fundamento do poder político (chamado, quando em quando, *potestas*, *imperium*, Governo, soberania, Estado) num contrato, isto é, num acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do

poderes régios ou de quaisquer governantes. Desse modo, na Inglaterra configurou-se a facção conhecida como ‘Tory’<sup>9</sup>, que defendia a monarquia absoluta, bem como a facção conhecida como ‘Whig’<sup>10</sup>, que defendia a limitação do poder real e a autonomia do Parlamento em relação às ambições monárquicas pelo uso arbitrário e indiscriminado do poder político. À proporção que se acirravam os choques de interesses entre a Coroa e o Parlamento, a Inglaterra via-se cada vez mais às vésperas de conflitos que ceifariam muitas vidas não somente em seu território, mas também em territórios escoceses, irlandeses e gaélicos, uma vez que a Guerra Civil Inglesa teve repercussão sobre todo o território das Ilhas Britânicas, atingindo, pois, a Escócia, a Irlanda e o País de Gales, razão pela qual se opta por falar em Guerras Civis Inglesas. A primeira, de 1642 a 1645; a segunda, de 1648 a 1649; a terceira, de 1649 a 1651.

A Primeira Guerra Civil Inglesa, iniciada em janeiro de 1642, deu-se durante o reinado de Charles I, de 1625 a 1649. Seu pai (James I da Inglaterra e James VI da Escócia) afirmava que os reis eram como pequenos deuses sobre a terra, escolhidos por Deus para reinar, o que, metaforicamente, significava um endosso à doutrina do Direito Divino dos Reis, contra a qual se insurgiria Locke posteriormente. O Parlamento temia que seu filho, então soberano, tivesse a mesma mentalidade do pai, o que não tardou a confirmar-se.

As tensões entre o rei Charles I e o Parlamento começaram quando aquele rompeu com este, passando a reinar como monarca absoluto, assim como se intensificavam devido às suas tendências católicas, uma vez que se casara com Henrietta Maria (1609-1669), uma princesa francesa católica, o que gerou a suspeita de que o monarca tivesse planos de restabelecer o catolicismo no país. O fato de o rei ter-se casado com uma princesa estrangeira não foi tão preocupante, pois isso era algo comum naquela época; o problema maior era que, ao casar-se com uma princesa católica, a poderosa minoria puritana, que constituía um terço dos membros do então Parlamento, passou a ver na pessoa do rei um potencial papista<sup>11</sup> e, conseqüentemente, isso poderia acarretar intolerância religiosa e perseguições devidas a tal. Além disso, sendo o rei o chefe da Igreja da Inglaterra, também conhecida como Igreja Anglicana, esta poderia aproximar-se mais das práticas religiosas da Igreja Romana, bem como poderia estar mais vulnerável às

---

estado natural e o início do estado social e político (BOBBIO, 2004, p. 272 – grifos do autor).

<sup>9</sup> Os ‘Tories’ (plural de Tory, em inglês) também são conhecidos como ‘Royalists’ ou ‘Royalistas’.

<sup>10</sup> Os ‘Whigs’ (plural de Whig, em inglês) também são conhecidos como ‘Parliamentarians’ ou ‘Parlamentaristas’.

<sup>11</sup> Termo através do qual se denominam os católicos romanos entre os reformados ou protestantes.

influências políticas vindas de Roma, o que era visto como uma ameaça tanto à identidade religiosa da Igreja Anglicana quanto à soberania nacional inglesa.

A existência do anglicanismo favorecia, assim, a autonomia religiosa e política da Inglaterra, o que era também uma conquista que beneficiava até mesmo outras igrejas reformadas existentes em solo inglês, tais como: os puritanos, os quacres, os socinianos, os presbiterianos etc, até o momento em que começaram as guerras religiosas na Europa, frutos das intolerâncias não só religiosas mas, também, políticas, o que posteriormente levará John Locke a escrever as suas principais obras sobre o problema da tolerância, a saber: as quatro *Cartas Sobre Tolerância*, de 1689 a 1704. Desse modo, a simples suspeita da aproximação de Charles I com o catolicismo representava um possível retrocesso à subordinação da Inglaterra à Igreja Romana.

Um outro fator que agravou as tensões entre Charles I e o Parlamento foi o fato de o rei ter nomeado George Villiers, Primeiro Duque de Buckingham (1592-1628), como general dos exércitos ingleses na Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), nomeação esta que o Parlamento não viu com bons olhos. Depois que Buckingham fracassou em uma missão de invasão à França, foi demitido pelo Parlamento em 1626, o que provocou a fúria do rei e a consequente dissolução daquele por este.

Tendo dissolvido o Parlamento, mas sem condições de arrecadar fundos sem o mesmo, Charles I convocou um outro Parlamento em 1628. Dentre os membros eleitos contava-se Oliver Cromwell (1599-1658). O novo Parlamento apresentou uma Petição de Direito naquele mesmo ano, petição que foi aceita pelo rei em troca da garantia dos subsídios por ele requisitados. Entre os pedidos feitos pela referida petição, que se referiam à Magna Carta, estavam as garantias de que os cidadãos deveriam estar livres de prisões arbitrárias, de taxaões não aprovadas pelo Parlamento, de serem forçosamente arregimentados em tropas e da lei marcial. Tais medidas, embora limitando os poderes régios, não tardaram em ser ignoradas, pois o rei reavivou e ampliou o ‘Ship Money’, uma taxa de origem medieval que, a princípio, aplicava-se apenas aos portos marinhos, mas Charles I estendeu-a a todo o país, alegando que necessitava de fundos para sustentar a Marinha Real, a fim de reforçar a defesa do reino, bem como afirmava que o retorno de tal taxa legitimava-se pela prerrogativa<sup>12</sup> real. O Parlamento não aprovou tal taxa,

---

<sup>12</sup> Eis como Locke, na Seção 160 do *Segundo Tratado Sobre O Governo*, define a prerrogativa:

Esse poder de agir conforme a discrição em prol do bem público, sem a prescrição da lei e por vezes até contra ela, é o que se chama *prerrogativa*. Isso porque, como em alguns governos o poder legislativo nem sempre está em função e é, em geral, por demais

questionando mesmo a sua legalidade, e o rei não hesitou em perseguir aqueles parlamentares que tomavam a frente da contestação da taxa que queria impor a ferro e fogo, se preciso fosse.

O Parlamento procurava sistemática e legalmente burlar as pretensões arbitrárias do rei, que não estava cego diante das atividades parlamentares, motivo pelo qual se apressou em realizar um contra-ataque. Assim, em janeiro de 1642, tentou aprisionar cinco membros da Câmara dos Comuns sob acusação de traição. Todavia, tais membros foram acobertados pelo restante do Parlamento, recusando-se, pois, a entregá-los às mãos do rei; era o desfecho para o início da Primeira Guerra Civil Inglesa.

A Marinha Real e a maior parte das cidades inglesas eram favoráveis, ainda que neutras, a princípio, ao Parlamento, ao passo que a Coroa encontrava respaldo nas comunidades rurais. Enquanto esta era ideologicamente apoiada por aqueles que advogavam a manutenção das formas tradicionais de governar o Estado e a Igreja, aquele era apoiado por aqueles que defendiam ideologias no sentido de implantar mudanças nos modos de distribuição do poder político na Inglaterra, bem como por aqueles que queriam mudanças nas políticas econômicas e na religião. Dialeticamente, trata-se do conflito entre a ruptura (representada pelo Parlamento) e a permanência (representada pela Coroa).

A primeira parte da guerra foi vencida pelos Royalistas. Contudo, os Parlamentaristas, por melhorarem suas táticas militares, acabaram posteriormente revertendo a situação e mudando, assim, o rumo da guerra em direção à sua própria vitória. Apesar da vitória dos exércitos dos Parlamentaristas, havia ainda tropas dos Royalistas em atividade, bem como rebeliões no País de Gales e em cidades inglesas, além das invasões escocesas em território inglês. Isso fez com que se defligrasse a Segunda Guerra Civil Inglesa. O Parlamento viu-se obrigado a esmagar as rebeliões locais, bem como a expulsar os invasores da Inglaterra. Derrotando os seus adversários, os exércitos dos Parlamentaristas garantiram-lhes a vitória definitiva; era o fim da segunda guerra civil.

Terminada a segunda guerra, o Parlamento entrou em debate sobre a questão se Charles I deveria ou não retornar ao trono inglês. Aqueles que defendiam o retorno de Charles I foram

---

numeroso e lento para a presteza exigida pela execução, e também porque é impossível prever e, conseqüentemente, prover pelas leis todos os acidentes e necessidades que possam interessar ao público ou elaborar leis tais que não causem danos se executadas com rigor inflexível em todas as ocasiões e sobre todas as pessoas que caíam sob a sua alçada, deixa-se ao poder executivo uma certa liberdade de ação para deliberar a seu critério acerca de muitas questões não previstas nas leis (LOCKE, 2001, p. 530).

afastados do Parlamento, que estabeleceu uma corte para julgar o rei por traição. O tribunal julgou o rei culpado por alta traição, assassinato e tirania, sendo, pois, declarado inimigo público. Tendo sido condenado à morte, experimentou o cadafalso em 30 de janeiro de 1649, sendo decapitado em frente à Banqueting House do Palácio de Whitehall.

Com a decapitação de Charles I, evento que marca a dissolução, ainda que temporária, da monarquia na Inglaterra, o Parlamento elege, ainda em 1649, Oliver Cromwell como chefe do Poder Executivo, sob o título de ‘Lord Protector’ (Senhor Protetor), pois a sua função era proteger a jovem República Inglesa que nascia em uma nação dilacerada por duas guerras civis e às vésperas de uma terceira. Ao assumir o poder, Cromwell viu-se obrigado a acabar com os focos de resistência que ainda teimavam em existir na Irlanda, na Escócia e na própria Inglaterra; era o início da Terceira Guerra Civil Inglesa.

Depois de dominar a Irlanda, Cromwell teve de lidar com a Escócia, onde havia uma guerra civil, conhecida como ‘Guerra Civil Escocesa’, travada entre Royalistass e ‘Compromissados’ desde 1644. Os Compromissados não concordaram com a execução de Charles I e temiam que o presbiterianismo e a independência da Escócia estivessem ameaçados. Foi assim que Charles II (1630-1685), filho de Charles I, aproveitou a oportunidade para trazer ambos (Royalistas e Compromissados escoceses) para o seu lado, unindo forças políticas e, sobretudo, militares, para resistir ao exército de Cromwell. Ao ser-lhe oferecida a coroa da Escócia, Charles II tornou-se a principal ameaça à soberania de Cromwell no território britânico. Mesmo depois de derrotar, na Escócia, o exército arregimentado por Charles II, em 1651, o que pôs fim à Terceira Guerra Civil Inglesa, Cromwell não conseguiu livrar-se completamente dele, pois conseguiu escapar e exilar-se na França, o que fazia dele ainda uma ameaça ao seu governo.

Desde 1649 a 1658, ano da morte de Cromwell, o território britânico foi transformado em um Protetorado (pois o chefe do Poder Executivo era o Senhor Protetor) no qual a imagem de Cromwell resplandece como a imagem de um ditador militar, o que não difere muito das imagens dos seus predecessores monarcas, pois o título de governo de Cromwell era vitalício e hereditário, o que, praticamente, significava uma verdadeira monarquia, porém, sem rei. Após a sua morte, seu filho, Richard, assume o poder; contudo, o exército tinha pouca confiança nele. Assim, foi deposto em 1659.

Com a deposição de Richard, o problema da sucessão retorna ao cenário político inglês. Charles II, até então exilado na França, declara estar em condições de aceitar a coroa inglesa.

Desse modo, o Parlamento concorda em declarar Charles II como rei da Inglaterra e, conseqüentemente, é aclamado rei, sendo coroado na Abadia de Westminster em abril de 1661; tal período é conhecido como a ‘Restauração Inglesa’, que marca a adoção efetiva da monarquia parlamentar como forma de governo em território britânico, o que significa a consolidação da vitória dos interesses do Parlamento sobre os interesses da Coroa, ainda que persistindo a figura do monarca, porém, com poderes limitados pelo Parlamento.

Como o seu pai, Charles II também fora educado na França, segundo critérios católicos e autocráticos, já que a França no século XVII era famosa tanto por sua vinculação ao catolicismo quanto por sua linhagem de soberanos autocráticos, o que fez com que o Parlamento tivesse em relação a ele a mesma desconfiança em relação ao seu pai. Tal desconfiança, no entanto, não era infundada, pois tão logo começaram os choques entre a Coroa e o Parlamento, Charles II não hesitou em decretar a dissolução deste, executando e exilando seus líderes, entre os quais se achava Sir Anthony Ashley Cooper, Primeiro Conde de Shaftesbury (1621-1683), amigo pessoal de Locke, de quem Locke era também o médico familiar.

Apesar de suas divergências com o Parlamento, Charles II conseguiu reinar até a sua morte, em 1685, o mesmo ano em que James II, seu sucessor, assumiria o trono inglês, reinando, pois, até 1688, ano em que o Parlamento, saturado de tanto autoritarismo e de tanta arbitrariedade por parte de James II, conseguiu afastá-lo pacificamente, fato este conhecido como ‘Revolução Gloriosa’ ou ‘Revolução Sem Sangue’, que marca a conquista definitiva da supremacia parlamentar sobre a autoridade régia na Inglaterra.

Com o afastamento de James II, o Parlamento convoca William e Mary de Orange, que estavam refugiados na Holanda, para assumir o até então vacante trono inglês. Ao fazê-lo, assumiram os títulos de William III e Mary II, reinando, respectivamente, de 1688 a 1702 e de 1688 a 1694. Ao serem coroados, William e Mary assinaram a ‘Declaração de Direitos’<sup>13</sup>, de 1689, documento que proibia a realeza de criar impostos, de suspender leis, de manter exércitos e de instituir jurisdição arbitrária sem consentimento parlamentar, além de prever a renovação a

---

<sup>13</sup> Oportuno frisar aqui que, em 1792, apareceria, na França, a ‘Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão’. Assim como a Declaração de 1689 oficializou a consolidação dos interesses burgueses em solo britânico (interesses dos quais Locke fez-se portador e difusor, por intermédio do seu pensamento), a Declaração de 1792 também legitimou, em solo francês, o estabelecimento dos interesses da sua burguesia. Trata-se, portanto, de dois textos que refletem, sobretudo nos planos político e ideológico, o triunfo da ordem burguesa em duas das principais nações européias.

cada três anos da composição do Parlamento; era o triunfo das doutrinas do Contrato Social sobre as doutrinas do Direito Divino dos Reis à monarquia absoluta.

### **1.1.3 ASPECTOS DO CENÁRIO SOCIAL NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII**

O cenário social inglês do século XVII resume-se como a consolidação de uma sociedade moderna, urbana, burguesa, individualista, antropocêntrica e mercantilista que se sobrepunha cada vez mais sobre uma sociedade medieval, rural, aristocrática, corporativista, teocêntrica e feudal, embora tais rupturas com o passado não necessariamente signifiquem que não viessem a sobrar, no presente, resquícios do mesmo; exemplo disso é o fato de que a nobreza inglesa, de origem medieval, assumia, no século XVII, um perfil que a aproximava da burguesia, da mesma forma que esta, para ascender socialmente, buscava assemelhar-se aquela, seja através da compra de títulos nobiliárquicos, seja através do seu aprimoramento intelectual, por exemplo.

Um outro fator que causou mudanças sociais não somente na Inglaterra, mas na Europa em geral, foi a já mencionada expansão marítimo-comercial iniciada no século XVI, pois ela fez com que as diversas sociedades européias passassem a enxergar o mundo sob novas perspectivas, alimentando esperanças no sentido de, ao encontrarem novas terras, nelas poderiam construir um novo mundo; foi assim que muitos, cansados da vida européia, ou mesmo sem maiores perspectivas na Europa, arriscaram a própria sorte emigrando para a América, para a África, para a Ásia e para a Oceania, em busca de riquezas, principalmente, e em busca da construção de uma nova Europa. Há que se mencionar também que a emigração européia para outros continentes também se deve ao fato de que as perseguições políticas e religiosas na Europa faziam com que muitos fugissem em busca de tranquilidade para livremente expressar suas convicções. Todavia, para se entender melhor esse fato é preciso reportar-se ao contexto religioso europeu no século XVII.

### **1.1.4 ASPECTOS DO CENÁRIO RELIGIOSO NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII**

Os aspectos do cenário religioso na Inglaterra seiscentista misturam-se ao cenário religioso europeu do século XVII, que é marcado, principalmente, pelas tensões entre católicos e reformados, pois a Igreja Católica não era somente uma instituição religiosa, mas sim uma

instituição política que interferia tanto em assuntos religiosos quanto em assuntos políticos por toda a Europa. Desse modo, a presença do catolicismo nos países europeus significava uma ameaça tanto à sua soberania quanto à sua religiosidade nacional, pois o catolicismo representava muito mais os interesses políticos e religiosos estrangeiros, quais sejam, os interesses papais, o que ensejou movimentos de contestação da hegemonia católica, dentre os quais figura, na Inglaterra, John Wyclif (1320-1384), o qual, além de iniciar um movimento de contestação da autoridade política papal, também investia contra a hierarquia eclesiástica. Desse modo, “Wyclif, no início, recebe o apoio da Coroa inglesa, pois suas críticas ao papado prestam-se à afirmação da autoridade do rei contra as pretensões da Igreja de controlar o poder temporal” (ABRÃO, 2004, p. 170). Com Wyclif, percebe-se que, na Inglaterra, já se encontram condições para o despontar de um movimento que culminará com a fundação da Igreja Anglicana, sob o reinado de Henrique VIII, consolidando-se, pois, em solo inglês, o controle da Igreja pelo Estado, através do rei.

O anglicanismo foi fundado, em 1534, pelo rei inglês Henrique VIII (1491-1547), quando este, ao ter-lhe sido negado o pedido de divórcio de sua primeira esposa, a princesa espanhola Catarina de Aragão (1485-1536) junto a Sua Santidade, o Papa Clemente VII (1478-1534), para se casar com a inglesa Ana Bolena (1501/7-1536), fora excomungado, o que o levou à ruptura com o catolicismo romano no país, promovendo-se, assim, a reforma religiosa inglesa, o que também afastava a Inglaterra das intervenções não só religiosas, mas, sobretudo, políticas da Igreja Católica Romana.

Convém frisar que a ruptura da Igreja da Inglaterra com a Igreja de Roma foi mais, a princípio, uma ruptura administrativa, uma vez que, em termos doutrinários, dogmáticos, ritualísticos e hierárquicos, por exemplo, as duas igrejas praticamente não se diferenciavam, ou seja, a diferença máxima entre a Igreja Anglicana e a Igreja Católica era que aquela passava a ter como autoridade suprema o rei da Inglaterra e esta continuava a ter como chefe máximo o Bispo de Roma, isto é, o Papa. Apenas posteriormente é que catolicismo e anglicanismo seguirão rumos doutrinários diferentes.

Com a criação da Igreja da Inglaterra, muitos elementos do luteranismo e do calvinismo foram incorporados por ela, apesar de permanecer, em termos políticos e hierárquicos, muito mais fiel à Igreja Católica. Por exemplo, em relação aos sacramentos, o anglicanismo adotou apenas dois, a saber: Batismo e Eucaristia, tal qual o luteranismo; em relação à questão salvífica, o anglicanismo, tal como o calvinismo, prega a Doutrina da Predestinação; ao invés de abolir a

hierarquia eclesiástica, o anglicanismo, tal como o catolicismo, conservou o presbitério (padres) e o episcopado (bispos); embora o culto anglicano também se aproximasse em muito do culto católico, passou-se a utilizar a língua nacional nas cerimônias, ou seja, o inglês, em substituição ao latim. Um outro aspecto relevante a considerar é que, tal como a Igreja Católica, a Igreja Anglicana também se constituiu como uma igreja estatal, submetida ao Estado Inglês.

A fundação da Igreja Anglicana é um fator histórico que ensejou a fundação de várias outras igrejas na Inglaterra, pois muitos daqueles que aderiram aos ideais da Reforma, não ficando tão satisfeitos com o controle da Igreja pelo Estado e descontentes com as decisões políticas tomadas em relação a questões religiosas, afastaram-se da Igreja Oficial Inglesa e fundaram suas próprias comunidades religiosas, razão pela qual ficaram conhecidos como ‘Dissidentes Ingleses’ (**English Dissenters**), dentre os quais são citados: os adamitas, os anabatistas, os batistas, os barrowistas, behmenistas, os brownistas, os diggers, os familistas, os fifth monarchy men, os filadelfianos, os jacobitas, os lollards, os muggletonians, os puritanos, os quakers, os ranters, os seekers, os socinianos, os presbiterianos, os metodistas e os moravianos.

Com o surgimento de várias denominações religiosas no território britânico e em todo o restante da Europa, inaugurava-se uma época de intensa e profunda intolerância religiosa que, por sua vez, era rapidamente convertida em intolerância política, ocasionando perseguições, torturas, guerras e mortes; tal período, que será uma experiência não só da Inglaterra mas de todo o restante do ocidente europeu, é aqui denominado como o período das ‘Guerras de Religião’<sup>14</sup>, graças ao qual John Locke será, conforme já mencionado anteriormente, um daqueles intelectuais engajados na defesa da tolerância, escrevendo no sentido de combater a intolerância religiosa, argumentando, sobretudo, que Estado e Igreja são instâncias cujas naturezas e finalidades são diferentes, razão pela qual a política e a religião devem estar separadas e sua interferência mútua só pode ser legítima quando se tratar de proteger a propriedade dos membros da comunidade política sem, contudo, intervir na liberdade de consciência dos mesmos em se tratando de escolher quais crenças devem aderir.

---

<sup>14</sup> Este estudo serve-se da expressão ‘Guerras de Religião’ para se referir ao período posterior à Reforma Protestante e à Contra-Reforma Católica, no qual conflitos entre católicos e protestantes ou mesmo entre os próprios protestantes fizeram da Europa um cenário de violência, pois aqueles que não professavam a religião oficial em determinado país eram perseguidos, marginalizados e, não raras vezes, torturados e mortos; é nesta época que o Tribunal do Santo Ofício (também conhecido como Santa Inquisição ou, simplesmente, Inquisição), criado no período medieval, é reativado, funcionando principalmente em Portugal e na Espanha, países de hegemonia católica e extremamente intolerantes para com os reformados; também se deve mencionar que a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) está compreendida nesse período.

À Reforma Protestante seguiu-se a Contra-Reforma Católica. Preocupada com o avanço implacável do protestantismo, a Igreja Católica organizou a resistência. Uma vez que a Reforma fora ocasionada, sobretudo, pela imoralidade do clero católico, devido à venda de indulgências, à simonia e, somando-se a isso, à falta de preparo do mesmo em se tratando de difundir e consolidar o catolicismo, foi preciso, então, que se disseminasse, entre os católicos, uma mudança de pensamento e de atitude, que fizesse com que o cristianismo católico se revitalizasse. Os dois principais acontecimentos que marcaram a Contra-Reforma foram: a criação da ‘Companhia de Jesus’<sup>15</sup> e a convocação do ‘Concílio de Trento’(1545-1563).

### 1.1.5 ASPECTOS DO CENÁRIO PEDAGÓGICO NO SÉCULO XVII

Além da pedagogia jesuítica, o Século XVII também assistiria ao despontar de outros teóricos e práticos da educação, além de ser herdar autores que, embora nascidos e mortos nos Séculos XV e XVI, chegaram a influir nos Seiscentos, tais como: Erasmo de Roterdã (1466-1536), Michel Eyquem, senhor de Montaigne (1533-1592) e Jan Amos Comenius (1592-1670), autores que serão sumariamente abordados pelo fato de mais se aproximarem das idéias não somente de Locke, mas também de Rousseau.

Erasmo de Roterdã é um dos maiores expoentes do humanismo cristão renascentista. Embora nascido no final do Século XV e morto ainda na primeira metade do Século XVI, sua influência estender-se-á pelos séculos vindouros (inclusive, chegando tanto a Locke quanto a Rousseau<sup>16</sup>). Filho bastardo de uma família cuja residência era a cidade portuária de Roterdã (Holanda), seu nome de batismo era Desidério Erasmo (ou Desiderius Erasmus). Por ter

---

<sup>15</sup> A Companhia de Jesus [**Societas Jesu** (Sociedade de Jesus), em latim, motivo pelo qual sua sigla é S.J.], também conhecida como a ‘Ordem dos Jesuítas’, foi fundada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556), em 1540, ano em que a ordem também recebe a aprovação de Sua Santidade, o Papa Paulo III (1468-1549). Sua criação não teve por principal finalidade opor-se ao protestantismo, uma vez que a Companhia de Jesus aderiu à crítica dos reformadores no tocante à falta de preparo do clero, razão pela qual davam uma sólida e profunda educação religiosa e teológica aos seus membros, revelando-se, assim, a sua vocação pedagógica. Durante o generalato de Claudius Acquaviva (1581-1614), os métodos pedagógicos da Sociedade de Jesus foram finalmente formulados, dando-se, pois, origem à maior obra da pedagogia jesuítica, que é a oficialmente intitulada ‘Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu (Método e Instituição dos Estudos da Sociedade de Jesus)’ ou, simplesmente, *Ratio Studiorum*. Trata-se de uma obra atribuída não a um, nem a poucos, mas sim a vários autores, uma vez que é o resultado dos esforços da Companhia de Jesus como um todo no sentido de produzir uma obra pedagógica que padronizasse a educação a ser por ela oferecida onde quer que estivesse.

<sup>16</sup> Por exemplo, o cuidado para com o desenvolvimento da racionalidade humana como tarefa imprescindível da qual deve incumbir-se a atividade educativa antecipa a tese lockeana e rousseauiana segundo a qual fazer do educando um ser racional é uma das coisas mais importantes no processo pedagógico.

freqüentado os círculos intelectuais de diversos países europeus, adquiriu uma erudita formação de cunho cosmopolita. Presenciando os conflitos políticos e religiosos que assolavam a Europa em seu tempo, começa a interessar-se pela educação, vendo nesta um remédio contra a intolerância geradora de conflitos violentos. O seu ideário pedagógico revela-se em várias de suas obras<sup>17</sup>; em síntese, a proposta pedagógica erasmiana defende que a educação deve ser embasada pelos estudos clássicos, os quais, por sua vez, devem ser um instrumento tanto para a formação intelectual quanto para a formação moral dos educandos, sempre se atentando para o fato de que o valor e o objetivo maior da educação é tornar o homem racional, sem negligenciar, contudo, a dimensão cristã, que deve permear a tarefa educativa. Manacorda, citando um trecho da *Ratio studiorum*, oferece uma síntese do projeto pedagógico erasmiano:

Ensinados logo os primeiros elementos, gostaria que imediatamente fosse criado na criança o hábito da conversação. E que aproveitasse também os jogos. O mestre elogie os alunos quando dizem alguma coisa corretamente e os corrija quando erram. Assim se habituarão a conversar com todo cuidado e diligência e darão toda atenção ao preceptor quando este fala. Será também útil que, com pequenos prêmios ou castigos, sejam habituados a corrigir-se reciprocamente. O mestre até poderá escolher os mais capazes para que sirvam de árbitros nas discussões. E será oportuno propor às crianças certas fórmulas, para que se sirvam de uns assuntos no jogo, de outros conversando entre elas e de outros à mesa. É conveniente que sejam expressões douradas, mas fáceis e agradáveis. Além disso, o mestre diligente e preparado escolherá os mais simples e breves dentre todos os preceitos dos gramáticos, dispondo-os na ordem mais conveniente. Em seguida, logo após tê-los ensinado, orientará seus alunos para o autor mais apto, treinando-os a falar e a escrever... E quando chegar o momento de exercitá-los propondo-lhes os *temas*, cuide antes de tudo que, como freqüentemente acontece, não se trate de proposições vazias e sem expressão na forma, mas de frases que apresentem algo de sutil, bonito e acessível à mente das crianças (apud MANACORDA, 2001, p. 186-187 – grifo do autor).

---

<sup>17</sup> Erasmo trata dos problemas educacionais de forma esparsa em algumas obras suas, tais como: a) *Enchiridion militis christiani (Treinamento do soldado cristão)*, de 1501, no qual trata de problemas morais e defende o retorno aos estudos clássicos (Grego e Latim), somando-os à formação cristã; b) *Morias Enkomion (Elogio da Loucura)*, sua obra mais famosa, de 1509, no qual satiriza de forma muito eloqüente e divertida a sociedade de seu tempo, condenando, concomitantemente, os pretensos sábios de sua época que, para ele, não passavam de ignorantes presunçosos e que se arrogavam em educadores; c) *Institutio principis christiani (Formação do Príncipe Cristão)*, de 1516, em que trata mais de temas ligados à política. Todavia, outras obras tratam sistematicamente da educação, tais como: a) *De ratione studii* ou *Ratio studii (Sobre o Método do Estudo ou Método de Estudo)*, que propugna uma formação clássica greco-latina a fim de que se adquira, por meio desta, um instrumento de erudição e de comunicação; b) *Colloquia (Diálogos)*, de 1518, é uma obra dedicada a combater o puro gramaticalismo no ensino das línguas clássicas, propondo, em seu lugar, um método de ensino-aprendizagem de línguas em contato direto com os textos escritos em grego e em latim, com o intuito de fazer com que tais línguas também fossem aprendidas por meio da conversação; c) *De pueris instituendis (Sobre os meninos que devem ser formados)*, de 1529, trata, sobretudo, do valor e da finalidade da educação, no qual também se estabelece que à educação compete principalmente fazer com que o ser humano tome posse da sua própria humanidade, o que não se conseguiria senão através do cultivo da razão.

Em se tratando de Montaigne, tem-se que a sua obra, especialmente quando aborda problemas pedagógicos, reflete tanto o seu contexto quanto a sua trajetória pessoal de vida. Nascido no seio de uma família católica romana, vive o período de efervescência da intolerância religiosa na França entre católicos e protestantes. Depois de ser educado em Guyenne, estudou Direito em Toulouse, o que foi seguido por uma brilhante carreira política. Depois de perder o pai (Pierre Eyquem de Montaigne) e um amigo que muito estimava (Etienne de la Boétie), retirou-se da vida pública e passou a viver em um castelo herdado dos seus avós, dedicando-se a refletir tanto sobre si mesmo em particular quanto sobre a natureza humana em geral. Como resultado disso, surgiram os seus primorosos *Ensaio*s, nos quais trata dos mais diversos temas, inclusive de educação. Nessa obra, também se revela um novo Montaigne, agora mais céptico e estóico e menos católico, portanto mais afastado do cristianismo, o que sugere uma visão mais próxima do deísmo que se desenvolverá principalmente no Século XVIII.

No que concerne à educação, Montaigne expressa, especificamente nos ensaios intitulados *Pedantismo* e *Da Educação das Crianças*, o seu dissabor em relação às práticas educativas de seu tempo. Criticando a ênfase desnecessária dada à memorização, questiona o motivo pelo qual uma mente na qual estão alojados tantos conhecimentos não consegue, em contrapartida, servir-se deles para se aprimorar: “Mas como pode ocorrer que uma alma enriquecida de tantos conhecimentos não se torne mais viva e esperta, e que um cérebro vulgar e grosseiro armazene, sem se apurar, as obras e juízos dos maiores espíritos que o mundo produziu?” (MONTAIGNE, 2004, p. 138). Isso constitui, segundo Montaigne, um grave dano ao conhecimento (ou seja, à ciência), haja vista que esse modo pelo qual se lhe ensina e se lhe aprende, apesar de tornar as pessoas mais doutas, deixa-as incapazes de se aperfeiçoarem, não apenas intelectualmente (já que cultivar a memória não implica, necessariamente, em desenvolver o intelecto), mas, sobretudo, moralmente:

Pelo modo como a aprendemos não é de estranhar que nem alunos nem mestres se tornem mais capazes embora se façam mais doutos. Em verdade, os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e virtude não se fala. Mostrai ao povo alguém que passa e dizei “um sábio” e a outro qualificai de bom; ninguém deixará de atentar com respeito para o primeiro. Não mereceria essa gente que também a apontassem gritando: “cabeças de pote!” Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre

entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais (MONTAIGNE, 2004, p. 140)<sup>18</sup>.

Criticando os mestres de sua época, bem como os métodos por eles empregados, Montaigne alega que eles, além de afastar os seus estudantes do conhecimento do mundo concreto que os rodeava, embotando-lhes a mente com abstrações e formas vazias de aplicação e de utilidade, também denunciou que os mesmos ignoravam a natureza da criança, a qual seria preciso verdadeiramente conhecer a fim de que, por ela, fosse orientada a sua educação. Recomendando que o mestre deveria dar livre curso à inteligência infantil, Montaigne escreve que:

É bom que faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos. É uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as idéias infantis, a fim de melhor guiar a criança (MONTAIGNE, 2004, p. 151)<sup>19</sup>.

Convém ainda ressaltar que Montaigne (precedendo Locke e Rousseau) já defendia que a educação é uma atividade que diz respeito tanto à dimensão física quanto à dimensão psíquica do ser humano, razão pela qual corpo e mente devem ser igualmente formados, já que eles constituem o homem; assim sendo, Montaigne recomenda exercícios físicos ao educando e um maior contato deste com as intempéries, da mesma maneira que sugere que seja educado mesmo em seus momentos de distração, evitando-se-lhe infligir castigos ou empregar-se-lhe qualquer tipo de violência ou coação. De acordo com o próprio Montaigne<sup>20</sup>:

Mas como os passos que damos quando passeamos numa galeria não nos cansam tanto quanto em um caminho determinado, ainda que sejam três vezes mais, assim também nossas lições, dadas ao acaso do momento e do lugar, e de entremeio com nossas ações, decorrerão sem que se sintam. Os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo. Quero que a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo. [...] a essa educação deve proceder-se com firmeza e brandura e não como é de praxe, pois, como o fazem atualmente, em lugar de

---

<sup>18</sup> A crítica de Montaigne à educação predominantemente mnemônica de sua época precede a crítica que tanto Locke quanto Rousseau também farão a tal tipo de educação. Além disso, Montaigne também antecipa Locke e Rousseau ao defender que a educação moral deve ter primazia em relação à educação intelectual, uma vez que, para Montaigne, é melhor ser virtuoso do que ser erudito.

<sup>19</sup> Novamente, aqui se nota a antecipação de Montaigne a Locke e a Rousseau, ao estabelecer que a pedagogia deve estar centrada na natureza infantil, a qual deve ser considerada em si mesma e não apenas em relação ao adulto que, por sua vez, deve adaptar-se à criança a fim de educá-la e não fazer com que esta se lhe adapte para ser educada.

<sup>20</sup> A seguinte citação, apesar de um tanto quanto longa, revela quão Montaigne já precedia Locke e Rousseau, seja em suas propostas pedagógicas, seja em suas críticas à educação de suas respectivas épocas que, infelizmente, não era tão diferente da educação vigente na época de Montaigne.

interessarem os jovens nas letras, desgostam-nos pela tolice e a crueldade. Deixem-se de lado a violência e a força: nada a meu ver abastarda mais e mais embrutece uma natureza generosa. Se quereis que o jovem tema a vergonha e o castigo não o calejeis nele. Habituai-o ao suor e ao frio, ao vento, ao sol, aos acasos que precisa desprezar; tirar-lhe a moleza e o requinte no vestir, no dormir, no comer e no beber: acostumai-o a tudo. Que não seja rapaz bonito e efeminado, mas sadio e vigoroso (MONTAIGNE, 2004, p. 163-164).

A obra de Comênio é vastíssima. Seus escritos giram principalmente em torno dos seguintes temas: Educação (Pedagogia), Filosofia, Línguas, e Teologia. Absorvendo as idéias de seu tempo e tentando conciliá-las com a tradição judaico-cristã, Comênio. Dentre os seus méritos encontra-se o de elaborar uma obra pedagógica tanto em seu aspecto teórico quanto em seu aspecto prático, que traz em seu bojo simultaneamente reflexões acerca da concepção da natureza humana e preceitos para que o homem concreto seja educado na vida terrena presente em direção à vida eterna futura. Destarte, Comênio, por pensar que o ser humano não dispõe de uma natureza que, desde o princípio, já vem pronta das mãos de Deus, concebe que a mesma é como uma pedra bruta a ser embelezada segundo os parâmetros e as finalidades por ele esboçados em seu tratado maior acerca da educação, a saber: a *Didática Magna*.

O projeto da *Didática Magna* é esboçar um método universal de ensino, ou seja, um sistema pedagógico que mostre claramente o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, para que ensinar, quando ensinar e onde ensinar, sistema tal que não admite a exclusão de ninguém da educação, uma vez que: “Cumpramos agora demonstrar que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2002, p. 95), não importando os motivos, uma vez que, independentemente das diferenças políticas, econômicas, sociais, etárias, sexuais, religiosas etc, todos, como filhos de um mesmo Criador, têm direito à educação, pois é através dela que o ser humano melhor se orienta nesta existência terrestre rumo à sua pátria celestial, que é a vida eterna ao lado de Deus, haja vista que Comênio, como cristão que era, defendia que a Didática, por ele entendida como a arte de ensinar, deveria aplicar-se sobretudo à formação religiosa e moral de toda a humanidade, concebendo as escolas não como meras instituições de ensino mas como oficinas de humanidade, pois, conforme reza o título do Capítulo VI da *Didática Magna*: “O homem, para ser homem, precisa ser formado” (COMENIUS, 2002, p. 71), ou seja, precisa da educação para adquirir a sua humanidade e tal formação dá-se nas escolas.

Em relação aos métodos dos estudos, a *Didática Magna* propõe regras que visam a uma formação científica, técnica, moral e religiosa do educando, tendo-se sempre como modelo a natureza, pois: “Os remédios que apresentarmos contra os defeitos de natureza deverão ser

buscados na própria natureza, pois é verdade que a arte nada pode se não imita a natureza” (COMENIUS, 2002, p. 129).

A concepção de natureza em Comênio pode ser entendida em dois sentidos; em sentido lato, a natureza refere-se a tudo aquilo que Deus criou e mantém, via Providência, ou seja, é a concepção judaico-cristã de natureza da qual Comênio partilha; em sentido estrito, Comênio entende a natureza em seu aspecto humano, concebendo-a não apenas como a condição herdada pelo homem depois do pecado original, mas sobretudo como a situação primeira do ser humano, tal qual saído do seu Criador, da qual o mesmo se distanciou pelo referido pecado e à qual deve ser novamente conduzido<sup>21</sup>. Desse modo, Comênio, ao estabelecer que o homem é parte da obra divina em geral, isto é, da natureza, isto lhe franqueia tomá-la como o critério primordial para o exercício da atividade educativa. Este primado da natureza no tocante àquilo que deve orientar a educação é uma tese que se encontra implicitamente em Locke (quando este prescreve o contato que o educando deve ter com as intempéries para se fortalecer fisicamente) e explicitamente em Rousseau (quando este exorta a observar a natureza e a seguir o caminho por ela indicado<sup>22</sup>), uma vez que ambos apostam que é preciso orientar a tarefa do educador pela natureza.

Uma outra afirmação que se encontra em Comênio e que também será seguida tanto por Locke quanto por Rousseau refere-se ao contato direto do educando com os objetos de estudo, ou seja, à experiência externa necessária para que os sentidos externos do educando possam ser afetados pelas coisas que propiciem a aquisição das informações úteis e necessárias para a construção do seu conhecimento. As razões pelas quais Comênio defende que “todas as coisas, na medida do possível, devem ser postas diante dos sentidos” (COMENIUS, 2002, p. 233), são três, por ele consideradas válidas:

[1<sup>a</sup>.] O conhecimento tem sempre início necessariamente nos sentidos (pois nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos): por que, então, a instrução deveria começar pela explicação verbal das coisas e não por sua observação direta? Só depois que o objeto foi mostrado é que pode ser explicado melhor com palavras.

[2<sup>a</sup>.] Em segundo lugar, a verdade e a certeza da ciência não derivam senão do testemunho dos sentidos. As coisas, primeiro e imediatamente, imprimem-se nos sentidos, para depois, graças aos sentidos, se imprimirem no intelecto. [...] Em

---

<sup>21</sup> “Aqui, não entendemos natureza como a intrínseca degeneração depois do pecado (em virtude da qual somos chamados filhos da ira por natureza, incapazes de pensar algo de bom sozinhos, apenas com nossas próprias forças), mas sim o nosso estado primitivo e original, ao qual deveremos ser reconduzidos como no princípio” (COMÊNIO, 2002, p. 57).

<sup>22</sup> “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça” (ROUSSEAU, 2004, p. 24).

suma, a ciência será tão mais certa quanto mais se basear nos sentidos, e por isso quem quiser dar aos alunos uma ciência verdadeira e certa deverá ensinar tudo sempre por meio da observação direta e da demonstração sensível.

[3<sup>a</sup>.] Como os sentidos são fiéis colaboradores da memória, aquele que chega a saber graças à demonstração sensível sabe para sempre (COMENIUS, 2002, p. 233-234).

As preocupações pedagógicas de caráter moral não poderiam deixar o espírito de Comênio quieto o bastante sem pronunciar-se acerca das regras para a formação moral do educando. Conseqüentemente, a justificativa para a anúnciação de tais regras repousa sobre o seguinte argumento, por ele apresentado: “O estudo da sabedoria que edifica, tornando-nos fortes e magnânimos, enfim, aquilo que até agora designamos com o nome de moral e piedade, para que por intermédio delas nos tornemos as criaturas mais elevadas e mais próximas de Deus” (COMENIUS, 2002, p. 263). Defendendo que a educação moral é a parte mais importante da educação, Comênio antecipa-se tanto a Locke quanto a Rousseau (para os quais a educação moral é também aquilo que mais importa na educação), apesar de terem objetivos diferentes em relação à mesma, pois Comênio defende que a finalidade da educação repousa, em última instância, no alcance da vida eterna, cujo mérito consiste em uma conduta moral de acordo com os desígnios divinos, razão pela qual a educação deve propiciar os melhores meios possíveis para que o educando adquira uma conduta virtuosa na vida terrena presente para que, finda esta, torne-se digno do prêmio que é a vida celestial no porvir; em contrapartida, Locke e Rousseau alegam que a finalidade da educação moral repousa, em última instância, na formação do ser humano virtuoso a ponto de tornar-se o exemplo mais digno de cidadão, ou seja, enquanto a finalidade da educação moral comeniana vincula-se a questões não apenas sociais mas, principalmente, religiosas, a finalidade da educação lockeana e rousseauísta liga-se a critérios estritamente civis. A virtude constitui a chave para a formação da moralidade que, por sua vez, é a marca do bom êxito da educação, pois, sem a garantia de uma conduta virtuosa da parte do educando, todo o processo pedagógico tornar-se-ia estéril e inútil, desperdiçando-se, conseqüentemente, todos e quaisquer recursos empregados tanto para a formação física quanto para a formação mental do indivíduo, que não saberia, pois, servir-se da educação por ele recebida para se comportar de acordo com aquilo que requer a condição humana; a virtude, conforme pensa Comênio, é: “o hábito de agir segundo a razão, e não por paixão ou impulso” (COMENIUS, 2002, p. 265) – concepção esta que também se alinha as concepções lockeana e rousseauísta de virtude; submeter-se, portanto, à razão é o principal hábito que a educação deve infundir no ser humano

(opinião partilhada por grande parte dos teóricos e dos práticos da educação e que será também retomada por Locke e por Rousseau), haja vista que tal submissão é o caminho para a autonomia individual, base do exercício da liberdade.

Em síntese, a proposta pedagógica elaborada por Comênio e consignada, sobretudo, na *Didática Magna*, demonstra a preocupação do pensador tcheco em salvaguardar a formação cristã em uma época em que o cristianismo europeu vivia intensamente as turbulências geradas pela Reforma e pela Contra-Reforma, ao mesmo tempo em que procurava preservar a tradição pedagógica medieval segundo a qual os estudos profanos (filosofia, ciências, línguas e artes) deviam estar submissos aos estudos sagrados (teologia e Sagradas Escrituras), adaptando-os, em contrapartida, às exigências de uma educação que promovesse a adequação do ensino e da aprendizagem às necessidades quotidianas das pessoas, independentemente das suas diferenças econômicas, sociais, culturais, religiosas, intelectuais e políticas.

## **1.2 ALGUNS ASPECTOS ACERCA DA BIOGRAFIA E DA PERSONALIDADE DE JOHN LOCKE**

Aos 29 de Agosto de 1632, em Wrington, cidade do condado de Somerset, próximo à cidade de Bristol, na Inglaterra, nasce John Locke. Era o primogênito de John Locke (1606-1661) e de Agnes Keene (1596-1652/60), que se casaram em 1630. Seu pai era um homem habilidoso; tratava-se de um advogado que trabalhava como escrivão no Tribunal de Justiça de Somerset; sua educação religiosa era puritana (calvinista) e suas tendências eram a favor dos parlamentares (whigs); quando se deflagrou a Primeira Guerra Civil Inglesa, atuou como capitão de cavalaria do exército parlamentar. Em relação à sua mãe, não se sabe muito sobre a sua vida; contudo, sabe-se que se tratava de uma mulher piedosa, razão pela qual tanto o temperamento paterno quanto o materno teriam influenciado, de uma forma ou de outra, a índole do jovem Locke, que chegou a ter um irmão (Thomas), nascido em 1637, o qual morreu precocemente.

Por pertencer a uma família puritana, Locke recebeu no seio da mesma uma educação rigorosamente disciplinada. Conforme alega Aaron: “Ele foi treinado para a sobriedade, o trabalho e o esforço; ele foi feito para amar a simplicidade e odiar o ornamento excessivo e a exibição” (AARON, 1971, p. 2 – tradução nossa). Desde a sua mais tenra juventude, conviveu

com a doutrina de que é legítima a soberania popular através do seu Parlamento eleito, a qual era defendida por seu pai.

Em 1646, Locke é enviado à Westminster School, que se encontrava sob a direção do Doutor Richard Busby (1606-1695), em Londres, período em que as tensões entre a Coroa e o Parlamento recrudesciam. Provavelmente, Locke deve ter presenciado a execução de Charles I, uma vez que o local da execução (Whitehall Palace Yard) era próximo da escola em que estudava. Nessa época, passava por uma formação de estudos clássicos (Grego e Latim), Hebraico e Árabe, além de um pouco de Geografia; posteriormente, em sua obra *Pensamentos*, Locke criticará os métodos então utilizados para se ensinar as línguas clássicas, assim como questionará a sua utilidade e denunciará o tempo excessivo empregado para se estudar línguas.

A entrada do jovem Locke na Westminster School deve-se, sobretudo, ao empenho de seu pai que, tendo o patrocínio de uma mui influente família (os Popham), conseguiu uma vaga para que seu filho estudasse como ‘scholar’, ou seja, como aluno bolsista, subvencionado por Sua Majestade. No entanto, após a execução de Charles I, Locke passou a ser custeado pelo seu diretor, o supracitado Doutor Busby, apesar de haver uma certa relutância em mantê-lo na instituição, pelo fato de ter sido subvencionado pelo rei executado.

Permanecendo na Westminster School até 1652, depois de terminar os seus estudos secundários, Locke matricula-se no Christ Church, em Oxford, graduando-se em 1655 e recebendo o título de ‘Bacharel em Artes’ (B.A); três anos depois, receberia o título de ‘Mestre em Artes’ (M.A), tornando-se professor nessa mesma instituição de Língua Grega e de Retórica. Em Christ Church, Locke desenvolveu uma invejável trajetória acadêmica: começando como ‘scholar’ (estudante subvencionado), passou a ‘student’ (estudante não-subvencionado) e, por fim, a ‘fellow’ (literalmente, ‘companheiro’, estudante graduado que recebe subvenções para desenvolver estudos e pesquisas mais avançados). O próximo passo exigiria de Locke a ordenação eclesiástica, caso quisesse permanecer na docência da instituição; hesitando, desiste de seguir adiante em sua carreira acadêmica, interrompendo, pois, o percurso que o levaria ao topo da vida acadêmica em Christ Church.

Os acadêmicos de Christ Church respiravam uma atmosfera de tolerância política e religiosa. Apesar dessa instituição de ensino superior encontrar-se nas mãos dos puritanos e dos parlamentares, nela havia, por exemplo, professores anglicanos e royalistas, com os quais Locke mantinha contato. Quanto ao currículo de estudos, tal universidade oferecia ‘As Sete Artes

Liberais'<sup>23</sup>, a filosofia aristotélica de orientação escolástica, línguas clássicas (Grego) e orientais (Hebraico e Árabe), além de Filosofia Natural<sup>24</sup> e de Filosofia Moral, cátedra para a qual Locke havia sido indicado e que a recusou, em virtude do seu desinteresse pelo magistério acadêmico, haja vista que o seu interesse pelo estudo das Ciências Naturais e pela Medicina mostraram-se bem maiores, razão pela qual Locke optaria pela Medicina como profissão a ser exercida, nela obtendo o seu bacharelado em 1674.

Depois de recusar-se a seguir adiante com a sua carreira acadêmica em Christ Church, uma vez que o magistério, além de não contentá-lo, oferecia-lhe uma remuneração insatisfatória, Locke optou por continuar os seus estudos através dos subsídios oriundos da herança que lhe havia sido passada por seu pai que, morto em 1661, deixara-lhe a condição de fidalgo de Somerset (pois tinha o título de Cavaleiro de Belluton), o que o fazia proprietário de terras, de casas de fazenda e de uma mina em Mendip Hills. Locke tornou-se, concomitantemente, o acadêmico celibatário de Christ Church e o aristocrata fundiário de Somerset.

A vida acadêmica e aristocrática parecia não deixá-lo tão satisfeito; por tal razão, Locke passou a interessar-se pela carreira diplomática. Em Novembro de 1665, parte em uma missão diplomática na Alemanha, retornando a Londres em Fevereiro do ano seguinte. Para lá retorna como secretário de um embaixador e, depois de muito hesitar se devia ou não assumir o posto de secretário da embaixada inglesa na Espanha, deixa a diplomacia para retornar a Oxford e retomar os seus estudos. É nesse período que Locke descobre a sua tendência para a Filosofia, interessando-se não somente por questões meramente especulativas mas, sobretudo, por problemas eminentemente práticos, dada a sua índole pragmática.

Durante o período em que começou a interessar-se pelas Ciências Naturais e, especialmente, pela Medicina, Locke manteve contato com o físico e químico Robert Boyle (1627-1691), chegando até mesmo a oferecer-lhe contribuições, pois era associado em seu laboratório em High Street. A correspondência entre ambos revela que Locke sentia-se satisfeito por poder ajudar o seu amigo, cujo nome gozava de tanta reputação que Locke, em uma correspondência datada de 25 de maio ou 4 de junho de 1677, estando em Paris, ao mesmo tempo

---

<sup>23</sup> A expressão remonta ao Século I da Era Cristã (**Artes Liberales**). Recebem esta denominação por serem consideradas dignas do homem livre, voltadas ao trabalho intelectual, em oposição às 'Artes Servis' ou 'Mecânicas', voltadas ao trabalho manual. As Artes Liberais são constituídas pelo 'Trivium' (Três Caminhos) e pelo 'Quadrivium' (Quatro Caminhos), que são, respectivamente, as seguintes disciplinas: do Trivium – Gramática, Lógica e Retórica; do Quadrivium – Aritmética, Astronomia, Geometria e Música.

<sup>24</sup> Disciplina também conhecida como Física, hoje uma ciência autônoma, independente da Filosofia.

em que lhe demonstra a alegria sentida por poder servi-lo, pede-lhe uma espécie de carta de apresentação, a fim de que pudesse freqüentar os mais requintados círculos intelectuais parisienses, uma vez que a Paris seiscentista experimentava uma intensa vida intelectual com o desenvolvimento da filosofia, das ciências e das artes:

Agora que eu tenho vindo a este lugar, que é uma das grandes lojas de coisas e de pessoas de todos os tipos, eu pensei que aqui talvez poderia haver alguma coisa, na qual eu poderia estar envolvido com a condição de servi-lo. [...] Em alguma coisa deste tipo, eu estaria alegre de ter a honra de seus comandos; e ocorre-me que enquanto a prensa fornece todos os dias livros novos para a Rua de São Tiago<sup>25</sup>, o observatório<sup>26</sup>, laboratórios e outras oficinas dos sábios aqui estão tão ocupados em produzir alguma coisa nova que eu não deveria estar sem alguma tarefa da sua parte. Eu ousou incumbir para mim mesmo que eu serei um agente muito fiel e diligente; e você não pode culpar-me por desejar tal tarefa, desde que eu possa nela enriquecer-me muito honestamente, sem diminuir em absoluto qualquer parte dos seus retornos. E, para confessar a verdade, eu tenho além disso um outro interesse particular de minha própria conta nisso. [...] Eu pediria o favor de duas ou três linhas da sua própria mão, para recomendar-me ao conhecimento de algum dos sábios que você pensaria estar aqui. Eu sei que seu conhecido nome abrirá portas e ganhará admissão para mim, onde do contrário alguém como eu sem grande posição social e nome, que tem língua curta e menos conhecimento, dificilmente conseguirá entrada. Perdoe-me, eu lhe suplico, tomo essa liberdade; sua bondade tem ensinado isso para mim e por mais que isso possa ser culpado, deixe-o passar sob o plausível título da *libertas philosophica*<sup>27</sup> (LOCKE, 2002, p. 61 – grifos do autor; tradução nossa).

Além de contribuir com Boyle, Locke também seria influenciado pelo mesmo, sobretudo em relação à sua ‘Teoria Corpuscular’, conforme o testemunho de Alexis Tadié:

Locke diz que o fundamento científico de sua filosofia é dado pela teoria corpuscular de Boyle. Essa doutrina, segundo a qual o mundo e os corpos são compostos de minúsculas partículas, forneceria a melhor explicação para dar conta dos corpos e, em especial, das qualidades. [...] Boyle considera que todas as qualidades e modificações de qualidades são produzidas mecanicamente por partículas ínfimas, demasiado pequenas para serem vistas, mas cuja forma, dimensão e movimento explicam todos os fenômenos corporais (TADIÉ, 2005, p. 120).

No *Ensaio*, tem-se a confirmação da própria pena de Locke que a sua adesão à teoria corpuscular era a hipótese que julgava como a melhor para constituir o ponto de partida de sua reflexão filosófica de cunho epistemológico:

Como os poderes activos e passivos dos corpos e as suas maneiras de operar consistem numa contextura e movimento de partes que não podemos descobrir de nenhuma maneira, não é senão em muito poucos casos que podemos ser

---

<sup>25</sup> Rua próxima à Sorbonne, cheia de livrarias.

<sup>26</sup> O Observatório Real, construído de 1668 a 1672, atualmente ao sul do Jardim do Luxemburgo.

<sup>27</sup> Ou seja, a ‘Liberdade Filosófica’, aqui interpretada como a livre pesquisa ou investigação acerca do conhecimento da verdade.

capazes de perceber como eles dependem de qualquer uma das ideias que constituem a ideia complexa que temos de uma tal espécie de coisas, ou como lhes são opostos. Aqui eu exemplifiquei com a *hipótese corpuscular*, como a que nos pode conduzir mais além numa explicação inteligível das qualidades dos corpos; e receio que a fraqueza do entendimento humano dificilmente a possa substituir por uma outra que nos dê uma mais completa e cara descoberta da conexão necessária e da coexistência dos poderes que se podem observar unidos em diferentes espécies de corpos [IV.III.16] (LOCKE, 2005, p. 752-753 – grifos nossos).

As relações entre Locke e Boyle demonstram não somente um conjunto de laços de amizade que os unia, mas sobretudo o interesse da parte daquele em dialogar com os homens de ciência de seu tempo, para quem ele não se julgava nada além de um simples colaborador cuja tarefa de remover os entulhos presentes no caminho do conhecimento, conforme ele mesmo se expressa na Carta ao Leitor do seu *Ensaio*:

Sem dúvida que a comunidade actual dos sábios se encontra enriquecida com os autores de obras monumentais que a posteridade olhará sempre com admiração. Mas nem todos podem aspirar a ser um Boyle, ou um Sydenham<sup>28</sup>; e numa altura em que brilham mestres como o grande Huygens<sup>29</sup>, e o incomparável Sr. Newton<sup>30</sup> e outros da mesma estatura, já é ambição bastante a de ser um simples operário aplicado a limpar e desobstruir de velharias o caminho do saber (LOCKE, 2005, p. 10).

A busca pelo diálogo com a comunidade científica de sua época é, pois, imprescindível para se compreender a índole do pensamento lockeano como um todo, haja vista que Locke, com a sua filosofia, pretende remover os obstáculos que impedem que o ser humano pense e aja na direção e no sentido correto para a verdadeira busca do conhecimento da realidade. Destarte, verifica-se que Locke era um entusiasta da ciência, uma vez que a sua postura em relação ao progresso da mesma era de notável otimismo. Não somente o seu *Ensaio*<sup>31</sup> mas também os seus

---

<sup>28</sup> Thomas Sydenham (1624-1689), um dos grandes expoentes da história da Medicina, amigo íntimo tanto de Locke quanto de Boyle. Locke e Sydenham mantinham correspondência entre si.

<sup>29</sup> Cristhien Huygens (1629-1693), matemático e físico holandês.

<sup>30</sup> Sir Isaac Newton (1642-1727), também correspondente e amigo íntimo de Locke.

<sup>31</sup> No Capítulo XXI do IV Livro do *Ensaio*, assim Locke concebe a ciência, da qual deriva sua divisão (classificação) e importância (em Locke encontra-se a antiga classificação estoica da ciência – em Física, Ética e Lógica –, ou seja, da filosofia que, tanto na sua época quanto na de Locke, ainda não havia uma nítida delimitação entre o saber científico e o saber filosófico):

Tudo o que pode cair dentro do âmbito do entendimento humano, é, *primeiro*, a natureza das coisas como são em si mesmas, as suas relações e as suas formas de operar [trata-se da Física]; ou, *segundo*, aquilo que o próprio homem deve fazer como agente racional e dotado de vontades para alcançar uma finalidade, especialmente a felicidade [trata-se da Ética]; ou, ainda, *terceiro*, as maneiras e meios pelos quais o conhecimento dessas coisas é atingido e comunicado [trata-se da Lógica] (LOCKE, 2005, p. 999 – grifos do autor).

*Pensamentos*<sup>32</sup> revelam a necessidade do conhecimento científico para o aprimoramento tanto da intelectualidade quanto da conduta do ser humano.

O interesse da parte de Locke não se restringia apenas às Ciências Naturais, uma vez que o mesmo também se interessou por problemas políticos, morais, econômicos, sociais, religiosos e pedagógicos de seu tempo, haja vista a existência da sua significativa atividade literária que o comprova. Antes, porém, de aventurar-se a tomar a pena e expressar suas idéias, reuniu, para isso, muito material, refletindo consideravelmente a partir do mesmo sobre questões de seu tempo. Desse modo, Locke compôs uma pequena enciclopédia particular, da qual se servia amiúde para se instruir, bem como para utilizar como referência. Tais escritos, porém, estão mais voltados para questões práticas do que para questões teóricas. De acordo como o testemunho de Aaron (1971, p. 7), os principais escritos particulares de Locke desse período são os reunidos sob o título de *Lovelace Collection (Coleção Lovelace)*, sendo uma de suas partes mais importantes o *New Method of a Commonplace Book (Novo Método de um Livro de Lugar-Comum)*.

Os esforços envidados por Locke para se afirmar como um intelectual reconhecido não foram em vão. Em 1668, é eleito membro da Real Sociedade de Londres<sup>33</sup> e conhece Lorde Anthony Ashley Cooper (1621-1683), o futuro Primeiro Conde de Shaftesbury, tornando-se seu amigo, médico e protegido. Quando Shaftesbury foi nomeado Grande Chanceler da Inglaterra (Lord Chancellor), em 1672, Locke foi elevado ao cargo de Secretário de Apresentação de Benefícios, isto é, secretário particular de Shaftesbury, cujo contado tornar-se-ia, posteriormente, muito significativo para Locke, pois é através daquele que este se insere mais firmemente no universo do pensamento político, devendo-lhe, pois, as suas mais sólidas noções sobre a teoria política.

---

<sup>32</sup> Especialmente nas Seções 190, 192 e 193 dessa obra, Locke discorre acerca de teorias e de obras versadas em Filosofia Natural (Física), cuja importância faz com que recomende a sua visita por parte do seu futuro cavalheiro, o qual, por sua vez, deve ser um homem entendido nos assuntos científicos, mormente os de sua época.

<sup>33</sup> Em verdade, o título completo da instituição é, em inglês, **Royal Society of London for the Improvement of Natural Knowledge** (Sociedade Real de Londres para o Melhoramento do Conhecimento Natural). Fundada desde 1660, pouco depois da Restauração da Monarquia Inglesa, da qual recebia suporte oficial, tinha como lema **Nullius in verba**, ou seja, *Sobre as palavras de ninguém*, o que significa que o compromisso da instituição em estabelecer a verdade em matéria científica não repousa sobre a autoridade, mas sim sobre o experimento. Trata-se, pois, de uma sociedade que parte do pressuposto de que o conhecimento da verdade é resultado da conjugação entre a razão e a experiência e não da mera dedução lógica ou da citação de argumentos de alguma autoridade consagrada em determinado assunto (Aristóteles, por exemplo), ou mesmo de argumentos extraídos através das Sagradas Escrituras, tal como se fazia principalmente no período escolástico medieval. Dedicando-se a romper as barreiras que se interpõem no caminho para o progresso científico, essa sociedade promove o livre fluxo de informação e de comunicação entre os cientistas, apesar de estar ligada, desde às suas origens, a sociedades secretas ocultistas cujas informações não são divulgadas para um público maior.

Em 1673, Shaftesbury perde o seu cargo, provavelmente devido às suas idéias de rejeição à monarquia absoluta, até então praticada na Inglaterra sob a dinastia católica dos Stuart. Dois anos depois (1675), Locke viaja para a França, provavelmente em busca de saúde, pois era de constituição física débil e de saúde frágil. Lá, onde começou a rascunhar o seu *Ensaio*, passou a maior parte do seu tempo em Montpellier (região sul da França), apesar de passar vários meses viajando pelo país, chegando a passar uma temporada em Paris, onde trabalhou como preceptor do filho de Sir John Banks (1627-1699), cujo nome é Caleb Banks (1659-1696) e como médico. Em uma carta datada de 18 ou 28 de Agosto de 1677, enviada de Paris e endereçada a John Banks, Locke dá-lhe informação quanto ao andamento da educação de seu filho, alegando os benefícios que o viajar ao estrangeiro podem trazer à educação do jovem fidalgo. Eis o conteúdo da carta:

Quanto aos melhoramentos de viajar, eu penso que tudo está compreendido nestes quatro – Conhecimento, que é o ornamento autêntico e a perfeição da mente; Exercício, que pertence ao corpo; Linguagem e Conversação. De todos estes, somente o Exercício é aquilo que parece valer a pena o seu tempo gasto em Paris... Eu admito que algumas partes das Matemáticas poderiam ser aprendidas aqui, mas parece que ele não está ainda preparado para tais ciências. Para engajar alguém nas Matemáticas que ainda não está imbuído dos mínimos rudimentos da Lógica é um método de estudo que eu não tenho conhecimento de ser praticado e parece-me não muito razoável. Aqueles que imaginam que os melhoramentos de uma conversação estrangeira devem ser buscados fazendo-se conhecimento e amizade no estrangeiro parecem-me totalmente errados no assunto e parece-me que isso é totalmente outra coisa. O grande benefício a ser encontrado através da viagem é a constante mudança de companhia e conversar cada dia com estrangeiros desconhecidos está para se conseguir uma decorosa confiança e não para se envergonhar diante de novas faces – para acostumar-se a si mesmo a tratar cada um civilmente e para aprender pela experiência que aquilo que faz com que alguém lhe dê crédito e recomende-o aos outros não é a sua fortuna de nascimento, mas as riquezas da mente e as boas qualidades que possui. E, apesar de tudo isso, eu não sei por que jovens fidalgos não deveriam ser mandados para se educarem preferencialmente nas hospedarias e restaurantes da França ao invés da Corte da Inglaterra (LOCKE, 2002, p. 62-63; tradução nossa).

Depois que Shaftesbury retorna ao poder, em 1679, sendo nomeado Presidente do Conselho Privado, Locke é chamado pelo mesmo à Inglaterra, reassumindo o seu cargo de secretário particular em assuntos políticos mas, desta vez, com uma nova tarefa, a saber: a de ser o preceptor do neto do conde, o futuro Terceiro Conde de Shaftesbury, cujo nome também era Anthony Ashley Cooper (1671-1713). Devido ao fato de Shaftesbury representar, no âmbito da política interna inglesa, os interesses do Parlamento, interesses tais que eram extremamente burgueses e que cresciam e fortaleciam-se a ponto de entrarem em choque contra os interesses

absolutistas de Charles II, o amigo e protetor de Locke, em 1681, é acusado de chefiar uma rebelião para depor Sua Majestade e, em razão disso, é preso e exilado na Holanda, em 1682, vindo a falecer lá no ano seguinte.

Com a prisão e o exílio de Shaftesbury, a situação de Locke na Inglaterra tornou-se muito complicada, haja vista que se tornou muito vigiado pelo partido político do rei e acabou constrangido a exilar-se também na Holanda, seguindo, pois, o exemplo de seu amigo e protetor. No entanto, Locke e Shaftesbury não chegariam a encontrar-se no exílio, uma vez que este havia falecido em Janeiro de 1683 e aquele só chegaria à Holanda em Setembro daquele ano.

O período de exílio na Holanda não foi muito fácil para Locke. Mesmo com a morte de Shaftesbury, havia conspirações contra ele. Em 1684, foi desligado **in absentia** do Christ Church. No ano seguinte, o governo inglês pede a extradição de Locke junto ao governo holandês, sob a 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 definitivamente que Locke não era culpado de crime algum, a não ser o de ser amigo de Shaftesbury.

Mesmo refugiado, Locke manteve-se muito bem informado acerca da situação política inglesa sob o reinado de James II, sobretudo através da correspondência mantida com James Tyrrell (1642-1718), um fidalgo whig que o encorajou a publicar um tratado acerca da tolerância religiosa. Desse modo, no inverno de 1685-1686, Locke escreve, mas sem publicar, a primeira das quatro *Epistolae de tolerantia* (*Cartas Sobre Tolerância*), inicialmente redigidas em língua latina e, posteriormente, traduzidas para a língua inglesa, vindo a ser publicadas somente três anos depois (1689). São também desse período as cartas escritas por Locke que foram endereçadas ao seu amigo Sir Edward Clarke (1651-1710), a fim de que este pudesse ter auxílio quanto aos métodos e aos conteúdos a serem adotados para educar o seu filho mais velho, que também se chamava Edward Clarke (1681-1705); tais cartas foram posteriormente reunidas e impressas sob o título *Some Thoughts Concerning Education* (*Alguns Pensamentos Sobre Educação*), em 1692/3, depois de serem revisadas pelo próprio Locke. Convém mencionar também que neste período Locke também se dedica a revisar os rascunhos do *Ensaio* e dos *Tratados*, que viriam a ser publicados em 1690.

Além de dedicar-se à atividade intelectual, na Holanda Locke também se envolveu com pessoas muito influentes que lá estavam, travando laços de amizade sobretudo com os futuros monarcas ingleses William (1650-1720) e Mary (1662-1694) de Orange, que assumiriam o trono

inglês em Fevereiro de 1689, após a ‘Revolução Gloriosa’, que derrubou James II Stuart, marcando, pois, o triunfo dos ideais burgueses no território britânico. Uma outra personalidade marcante do período do exílio holandês para Locke é a de Philip van Limborch (1633-1712), de quem Locke se fez amigo e com o qual mantinha correspondência. Limborch era partidário do arminianismo<sup>34</sup> e constituía-se em um dos principais representantes da teologia protestante na Holanda. Locke também mantinha relações bem estreitas com a comunidade sectária do arminianismo e, conforme atesta Raymond Klibansky, no Prefácio à edição das *Cartas Sobre Tolerância*, referindo-se à simpatia de Locke pela doutrina remonstrante:

Os traços principais que caracterizam os remonstrantes – sua insistência, contra os discípulos de Calvino, na universalidade da graça e na harmonia entre os decretos divinos e a liberdade humana, o tom moderado dos escritos de seus mestres, a ausência de qualquer tentativa para impor suas doutrinas –, não podem deixar de ser simpáticos ao filósofo inglês (Cf. LOCKE, 2004, p. 13).

O contato de Locke com Limborch e com a comunidade remonstrante holandesa é fator imprescindível para o seu amadurecimento em relação aos ideais de tolerância expressos em suas *Cartas*, que veementemente condenam todo e qualquer tipo de intolerância religiosa que, facilmente, traduz-se em intolerância política, razão pela qual nelas Locke advoga que, ao Estado, na pessoa do magistrado civil, não compete o direito de interferir em assuntos religiosos, a não ser que os mesmos comprometam a estabilidade, a ordem e a paz na sociedade política.

Há que se mencionar também que Limborch e os demais remonstrantes também foram influentes quanto à formulação das idéias teológicas desenvolvidas por Locke em suas obras intituladas *The Reasonableness of Christianity as delivered in the Scriptures (A Razoabilidade do Cristianismo conforme pronunciada nas Escrituras)*, de 1695, *A Vindication of the Reasonableness of Christianity (Uma Justificação da Razoabilidade do Cristianismo)*<sup>35</sup> e *A*

---

<sup>34</sup> O termo ‘arminianismo’ é derivado do sobrenome latino do teólogo holandês Jacobus Arminius (1560-1609), também conhecido como James Arminius (seu nome em inglês) ou Jacob Harmenszoon (seu nome em holandês). Professor de Teologia na Universidade de Leiden, escreveu muitos livros sobre questões teológicas. Também exerceu o ofício de pastor protestante em Amsterdã. Recebendo uma formação calvinista, dela distanciou-se posteriormente, pois começou a desenvolver doutrinas que o tornaram um dissidente do calvinismo. No entanto, Arminius teve seguidores e simpatizantes, que se autodenominavam ‘remonstrantes’, sendo, por outro lado, denominados pelos seus adversários como ‘arminianos’. A doutrina arminiana, sumariamente, defende as seguintes teses: a) O ser humano é naturalmente incapaz de fazer qualquer esforço para se salvar; b) A salvação só é possível através da graça divina; c) As ações do esforço humano não são a causa de salvação, tampouco contribuem para tal; d) A fé em Jesus Cristo é condição para a eleição divina; e) A Paixão de Cristo foi potencialmente para toda a humanidade; f) Deus permite que a sua graça seja rejeitada por aqueles que se recusam a n’Ele crer; g) A salvação pode ser perdida, assim como a salvação contínua requer uma fé contínua. Os arminianos foram declarados hereges pelos próprios calvinistas e, por isso, foram duramente perseguidos e banidos pelos mesmos.

<sup>35</sup> Publicada também em 1695, em resposta às objeções levantadas pelo Bispo de Worcester à sua obra *A Razoabilidade do Cristianismo*. Nessa réplica, Locke nega enfaticamente a acusação de ser um antitrinitário.

*Second Vindication of the Reasonableness of Christianity (Uma Segunda Justificação da Razoabilidade do Cristianismo)*<sup>36</sup>. Em tais obras, Locke argumenta em prol não apenas da compatibilidade mas principalmente da colaboração entre a fé e a razão (afirmação que já se encontrava no seu *Ensaio*), uma vez que ambas são expressão da lei divina, posto que a primeira se dá na forma de lei revelada e a segunda na forma de lei natural, sendo igualmente importantes para o ser humano se porte dignamente como tal. Apesar de desenvolver os seus argumentos em tom sóbrio e modesto, tais obras causaram polêmicas a ponto de acusarem Locke de ateísmo e de unitarianismo<sup>37</sup>. Dentre os acusadores, contavam-se John Edwards (1637-1716) e, principalmente, John Stillingfleet (1635-1699), Bispo de Worcester, cujas obras respectivamente intituladas *Brief Vindication of the Christian Faith (Breve Justificação da Fé Cristã)* e *Some Thoughts Concerning the Several Causes and Occasions of Atheism, especially in the Present Age (Alguns Pensamentos Sobre As Várias Causas e Ocasões Do Ateísmo, especialmente na Época Atual)*, publicadas em 1695, registram tais acusações endereçadas a Locke.

Depois que retornou do exílio holandês, Locke foi convidado a assumir a embaixada inglesa na Prússia, cargo que recusou pelo fato de que o clima daquele país não lhe era propício, devido à sua delicada e frágil saúde, motivo pelo qual preferiu ficar na Inglaterra e publicar, na íntegra, em 1690, os seus *Tratados* e o seu *Ensaio*<sup>38</sup>. No ano seguinte (1691), esta obra é vertida para a língua latina, dando-se a conhecer integralmente em toda a Europa, pois tal língua era, no Século XVII, a língua internacional da intelectualidade ocidental. É também desse ano uma edição francesa dessa obra, com adições e correções feitas pelo próprio Locke.

Entre 1691 e 1693, Locke publica as suas *Further Considerations Concerning Raising The Value Of Money (Considerações Avançadas Sobre O Aumento Do Valor Do Dinheiro)*, nas quais esboça suas reflexões sobre problemas econômicos. Com tais escritos, Locke tentou influir na política econômica do governo inglês e, apesar de não ter ficado para a posteridade tão

---

<sup>36</sup> Publicada em 1697, em resposta aos ataques de Worcester em sua obra *Socinianismo Desmascarado*.

<sup>37</sup> O unitarianismo é a doutrina segundo a qual Deus é apenas Uma Pessoa e não Três, conforme atesta o Dogma da Santíssima Trindade. Herdeiro das controvérsias trinitárias e cristológicas dos primeiros tempos do Cristianismo, o unitarianismo nega a Divindade de Jesus Cristo, a Segunda Pessoa da Santíssima Trindade, embora o aceite como autoridade moral, porquanto se trate do Messias, o Enviado de Deus, mas sem a natureza divina. Quanto ao fato de Cristo ser ou não o Filho de Deus, os unitarianos divergem entre si; alguns aceitam a sua filiação (mas não a sua natureza) divina; outros negam-na. De qualquer forma, o unitarianismo pode ser imputado sinônimo de antitrinitarismo. Serveto, Socinus e Newton são apontados como unitarianos.

<sup>38</sup> Um compêndio do *Ensaio* já havia sido publicado dois ou quatro anos antes (1686/8) por seu amigo Jean Le Clerc (1657-1736), teólogo suíço que Locke conheceu em Amsterdã, em seu jornal intitulado *Bibliothèque universelle (Biblioteca universal)*.

conhecido por suas idéias econômicas, Locke mereceu a atenção não somente dos economistas seiscentistas, mas também de economistas setecentistas e oitocentistas, tais como Adam Smith (1723-1790), e Karl Marx (1818-1883), conforme atesta Victoriano Martín que, em um texto intitulado *Estudio Preliminar*, uma introdução à obra intitulada *Escritos Monetários*, coletânea de alguns ensaios econômicos de Locke, escreve que este: “Aplicou à economia os princípios da lei natural. Os assuntos econômicos, segundo ele, estão governados por leis naturais que determinam os preços de bens e serviços” (Cf. LOCKE, 1999, p. 10 – tradução nossa). Em contrapartida, verifica-se que tais reflexões resultaram não somente do interesse da parte de Locke em trazer para o plano prático as suas idéias, haja vista que a sua experiência adquirida por ocasião da ocupação do cargo de secretário junto ao Conselho de Comércio durante a chancelaria de Shaftesbury (a quem Locke também deve suas noções preliminares de teoria econômica) fez com que ele se tornasse um homem experimentado no tocante ao modo como os seres humanos devem organizar a sua existência, tanto teórica quanto praticamente. Desse modo, continua Martín, apoiando-se em John Dunn, renomado estudioso de Locke, alegando que:

John Locke dirigiu seus esforços intelectuais a dar respostas a duas grandes questões. A explicar como os seres humanos podem chegar ao conhecimento de algo. E a indagar acerca de como os homens deveriam organizar a sua vida. Este ambicioso objetivo levou-o a ocupar-se de um vasto leque de temas que abarcam desde a filosofia política até a teologia, passando pela economia e o cultivo de árvores frutíferas (Cf. LOCKE, 1999, p. 11 – tradução nossa).

Em 1694, são publicadas as segundas edições, corrigidas e ampliadas, do *Ensaio* e dos *Tratados*. Em 1695, seus *Pensamentos* são editados em língua francesa, sendo reeditados em 1698 pela segunda e pela terceira vezes e, pela quarta vez, em 1699. Em 1697, Locke publica uma carta endereçada ao Bispo Stilillingfleet, cujo título é *A Letter To The Bishop Of Worcester (Uma Carta Ao Bispo De Worcester)*, retrucando-lhe as acusações que o prelado anglicano lhe havia dirigido mais uma vez; naquele mesmo ano, seu *Ensaio* seria editado pela terceira vez e, em 1700, pela quarta vez. Renunciando o cargo de Comissário Real, que havia ocupado pelo fato de permanecer na Inglaterra, encerrando, definitivamente, sua carreira diplomática e política, Locke retira-se para o campo, enfermo, idoso e quase setuagenário (pois já contava 68 anos); fixando residência no Castelo de Oates, Essex, passa a desfrutar da companhia de amigos mais próximos, tais como os Cudworths e os Mashams, que lhe foram também anfitriões. Em Oates, Locke teve novamente a oportunidade de averiguar a sua teoria educacional e pedagógica, aplicando-a à educação de um dos netos de seus anfitriões; os resultados obtidos confirmaram sua

crença em seus métodos pedagógicos, embasados, por sua vez, em suas teorias e em suas experiências.

Na primavera de 1704, Locke já pressentia que o seu fim aproximava-se. A Peter King Ockham (1669-1734), o futuro Primeiro Barão King (também conhecido como Lorde King), herdou-lhe todos os seus manuscritos e metade dos seus livros (que, atualmente, fazem parte da *Lovelace Collection*). Sua pequena fortuna de quatro ou cinco mil libras esterlinas foi passada a Francis Cudworth Masham (1686-1731); não se esqueceu de nenhum de seus amigos, nem mesmo dos criados que o serviram ou mesmo dos pobres de Pensford e de Oates. No dia 27 de Outubro daquele mesmo ano, estando justamente em seu gabinete, o mesmo que abrigava a sua biblioteca pessoal, cujos livros indubitavelmente fizeram parte de sua vida, acompanhado de Damaris Cudworth Masham (1659-1708), também conhecida como Lady Masham, que lia para ele os Salmos, sentou-se; fechou os próprios olhos e faleceu, calma e silenciosamente, da mesma maneira simples com a qual vivera. Foi sepultado no cemitério da Igreja de 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**: fidalgo, cavalheiro ou gentil-homem, em inglês). Embora o Século XVIII o denominasse **John Locke, Gent.**, ainda em vida recusou-se a levar tal epíteto em seu nome, bem como o epíteto **Esq.** (abreviação de **Esquire**: sinônimo de **Gentleman**), chegando a suprimi-los em dois de seus livros. Um modesto epitáfio, composto por ele próprio, foi gravado na lápide de sua tumba, cujo conteúdo é:

Transeunte, pare! Junto a este lugar jaz John Locke. Se você perguntar que tipo de homem ele foi, ele responderá que ele vivera contente com a sua própria sorte pequena. Educado como um erudito, ele fez seu aprendizado subserviente apenas à causa da verdade. Isto você aprenderá de seus escritos, que lhe apresentarão tudo o mais sobre ele, com maior verdade, do que os suspeitos louvores de um epitáfio. Suas virtudes, certamente, se ele teve alguma, foram tão pequenas para ele propor como matéria de louvor para si mesmo, ou como um exemplo para você. Deixe que seus vícios sejam sepultados juntos com ele. Quanto a um exemplo de conduta, caso você o procure, você o terá nos Evangelhos; quanto aos vícios, deseja-se que você não o tenha em lugar nenhum; se da mortalidade, certamente, (e possa isso lhe aproveitar) você tem um aqui e em todo lugar (LOCKE, 2005, s./d. – tradução nossa).

Embora Locke tivesse sido um homem intensamente engajado nos debates teóricos e pragmáticos de seu tempo, isso não fez dele um ensimesmado ou mesmo um misantropo, já que reservou boa parte de seu tempo para cultivar amizades, conforme o atesta a sua vasta correspondência. Para com os seus amigos, revelou-se uma pessoa terna, amável e, acima de tudo, tolerante. A seu respeito disse Lady Masham, citada por Destro (1974, p. 14 – tradução nossa):

“Ninguém era menos magistral ou dogmático do que ele, ou menos ofendido com qualquer homem que dele discordasse”.

Locke também era muito preocupado em fazer com que 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, ainda que boa parte delas tivessem vindo à tona, primeiramente, sem com que o seu nome viesse nelas gravado como o seu autor. Infelizmente, para a sua contrariedade, seus editores nem sempre tinham o cuidado exigido por ele no tocante ao padrão de qualidade e de perfeição que ensejava nas edições de suas obras. Certa vez escreveu uma carta a Clarke, datada de 12 de Março de 1694, manifestando o seu sentimento de indignação:

Não há como combater uma negligência perpétua e imutável. Caso eu venha a receber aquele outro texto que mandei buscar [isto é, os *Dois 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)

Partindo-se da citação acima, verifica-se que Locke era extremamente cioso das edições de seus livros, sobretudo os de sua autoria. Como colecionador de livros, ao voltar à Inglaterra depois do seu exílio na Holanda, instalou, em 1691, sua biblioteca no Castelo de *Sir Francis Masham* (1646-1723), em Oates, a 30 quilômetros de Londres. Era nessa residência que Locke também recebia visitas de seus amigos, entre os quais contava Newton. Uma vez organizando os seus livros em prateleiras, Locke pôs-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 foram reunidos em uma outra obra o *Catalogus Impressorum* (*Catálogo dos Impressos*), que servia tanto de bibliografia comentada quanto de catálogo para consultar e encontrar mais facilmente os volumes de sua própria biblioteca. Posteriormente, Locke providenciou mais outros dois catálogos de mais fácil manuseio.

Locke obedecia a um minucioso procedimento de aquisição, classificação e catalogação dos livros que possuía, revelando-se, outrossim, o extremo cuidado do qual se servia não somente para conservá-los, mas principalmente para localizá-los com mais eficiência e rapidez, evitando-se, em contrapartida, a perda de tempo ao se procurar algum exemplar. Conseqüentemente, afirma-se com Ariès e Duby que: “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 também acreditava que os seus livros eram para quem sabia fazer deles bom uso. Assim, ao redigir o seu testamento, determina também o destino de sua biblioteca. Algumas obras são herdadas a Lady Masham, outras a seu filho, o já mencionado Francis C. Masham, outras a Anthony Collins (1676-1729), além das deixadas para Peter King, que também se tornara herdeiro e executor literário de Locke após a sua morte.

A personalidade de Locke pode, pois, ser resumida da seguinte maneira: tratava-se de um homem modesto e sóbrio em seu modo de viver, exigente tanto consigo mesmo quanto para com os demais no que diz respeito àquilo que devia ser feito, disciplinado, metódico e sistemático em se tratando de organizar as suas coisas, ou seja, tratava-se de um indivíduo que aplicava o rigor racional à sua existência mas, por outro lado, era uma pessoa que sabia cultivar amizades, sendo amável e tolerante para com as pessoas, conspícuo e ponderado em seu modo de redigir, imputando-se, portanto, clareza e objetividade em suas obras, sem prejuízo da eloquência, da erudição e da sagacidade que constituem as características principais das quais se revestem o seu estilo literário pessoal.

### **1.3 ASPECTOS CONJUNTURAIS DO SÉCULO XVIII NA FRANÇA**

O Século XVIII é também um período de grandes e intensas transformações sofridas pela Europa, transformações essas que atingiram principalmente a França, que se tornou, conseqüentemente, o maior exemplo das mais diversas agitações que fizeram com que a civilização ocidental européia sacudisse sob o jugo de conflitos cujo escopo era a implantação de mudanças, conflitos tais que foram tanto pacíficos (tais como as disputas intelectuais entre os enciclopedistas e os demais intelectuais dessa época) quanto violentos (tais como a Revolução Americana de 1776 e a Revolução Francesa de 1789), o que implica afirmar que refletir sobre o microcosmo setecentista francês significa, ainda que parcialmente, refletir sobre o macrocosmo europeu setecentista.

### 1.3.1 ASPECTOS DO CENÁRIO ECONÔMICO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII

No cenário econômico, há que se estabelecer que o Século XVIII é o século da continuação do mercantilismo, bem como o século da Revolução Industrial, que instaura e consolida o Sistema Capitalista de Produção em sua fase industrial, motivo pelo qual pode ser considerado, com justiça, o Século do Capitalismo Industrial. Começando pela Inglaterra, que já no Século XVII caminhava para assumir a vanguarda industrial no Século XVIII (devido à acumulação de capitais oriundos de sua política econômica colonialista-mercantilista, que resultou na formação de um vasto império colonial mundial), a Revolução Industrial espalhou-se, a princípio, pelo resto da Europa Ocidental, sendo a França um dos primeiros países a fazê-la, pelo fato de que também era, no período seiscentista, uma potência colonialista-mercantilista, que estendia, assim, o seu colonialismo por todo o globo terrestre, o que fatalmente lhe possibilitou o acúmulo de capitais para empreender a sua revolução industrial que, embora viesse a ocorrer na primeira metade do Século XIX, já passava por um processo de evolução de suas oficinas e manufaturas, caminhando, pois, para um processo de industrialização.

A França setecentista é, ainda, em termos econômicos, um país mercantilista, colonialista, além, é claro, de empreender a sua primeira revolução industrial, motivo pelo qual o seu mercantilismo, o seu colonialismo e o seu industrialismo precisam ser examinados à guisa de descortinar-se a base material sobre a qual se apoiava a sociedade francesa do Século XVIII. Contudo, é conveniente frisar que o mercantilismo, o colonialismo e o industrialismo franceses não se encontram dissociados de crises políticas, econômicas e financeiras, que serão especificamente abordadas ao tratar-se do cenário político francês nos Setecentos.

O mercantilismo francês, além de empregar as políticas econômicas características das práticas mercantilistas em geral (tais como: maciça intervenção estatal na economia, balança comercial favorável e protecionismo), desenvolveu-se sob a forma de colbertismo<sup>39</sup>, que consistia em incentivar a produção manufatureira, priorizando-se a produção de artigos de luxo, o que fez com que a França fosse tornando-se um país especializado em fornecer produtos da mais fina e

---

<sup>39</sup> O termo é derivado do sobrenome de Jean-Baptiste Colbert (1619-1683), Primeiro Ministro de Luís XIV da França (1638-1715). Colbert destacou-se em sua administração como o propugnador da independência econômica e financeira da França, através da política econômica que leva seu sobrenome. Colbert também é responsável pelo fortalecimento da Marinha Francesa, tal necessária à expansão marítimo-comercial-colonial. Apesar de ter-se revelado exímio gestor dos negócios estatais franceses, os resultados nem sempre eram satisfatórios, devido aos excessivos gastos internos e externos promovidos por Sua Majestade.

alta sofisticação e requinte. Juntamente com o refinamento da produção manufatureira, o mercantilismo francês também propiciava a formação de companhias de comércio para explorar as potencialidades do comércio colonial, além do incentivar à emigração para as colônias.

Com o advento da primeira Revolução Industrial na França, estabeleceram-se predominantemente as relações assalariadas de produção; a burguesia francesa vai deixando de ser meramente comercial, convertendo-se, também, em uma burguesia industrial. Novamente aumentando o seu poderio econômico, tal classe passa a reivindicar cada vez mais para si o poder político e, para tal, aliar-se-á tanto à nobreza insatisfeita com o Antigo Regime<sup>40</sup> quanto às classes populares para conquistar a posição política por ela ambicionada; eis o que se deve ter em mente ao refletir-se acerca do contexto político setecentista, o qual se passará a abordar.

### **1.3.2 ASPECTOS DO CENÁRIO POLÍTICO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII**

Na França, o cenário político setecentista estende-se desde o final do reinado de Luís XIV, em 1715, até a Revolução de 1789, passando-se pelos reinados de Luís XV (1710-1774), de 1715 a 1774, e de Luís XVI (1754-1793), de 1774 a 1792. O reinado de Luis XIV marca o recrudescimento da monarquia absoluta. Com Luis XV, a contestação de tal monarquia na França torna-se mais forte; o envolvimento do país em repetidas guerras perdidas e a conduta libertina de Sua Majestade colocavam a monarquia em descrédito cada vez mais. Além da guerra, a fome e a miséria sacrificavam implacavelmente a população francesa. O aumento da carga tributária por parte da Coroa, além de sobrecarregar a população menos abastada, mostrava-se ineficiente para solucionar os problemas econômicos e financeiros tanto do Estado quanto da sociedade francesa como um todo. Tais circunstâncias abriam precedentes para a reivindicação de reformas políticas, econômicas e sociais para uma sociedade que já se encontrava saturada do jugo que lhe impunham os monarcas absolutos. O reinado de Luis XVI deu seqüência à política interna e externa de seus dois predecessores: no plano interno, reformas para solucionar problemas econômicos, políticos e sociais da França foram negligenciadas e, no plano externo, a continuidade do envolvimento em guerras não cessava de causar prejuízos ao país. Insatisfeita

---

<sup>40</sup> Esta expressão (L'Ancien Régime, em francês) foi criada durante o período da Revolução Francesa (1789), para significar tudo aquilo que acreditavam arcaico, ultrapassado, conservador, opressor ou tirânico. A partir de então, tornou-se uma denominação para o conjunto das instituições políticas, econômicas, sociais, religiosas e jurídicas que evoluíram no bojo do mercantilismo e do absolutismo.

com a política de Luis XVI, a burguesia organiza-se para resistir-lhe e, conclamando as camadas populares francesas, subleva-se e, no dia 14 de Julho de 1789, o povo armado toma a Bastilha, símbolo do poder da monarquia absoluta; era o início da Revolução Francesa.

Com a ‘Queda da Bastilha’, tem-se não só um dos principais marcos históricos da consolidação do poder político burguês, mas o início de um período de violência tanto urbana quanto rural na França, no qual propriedades ainda feudais foram saqueadas, cartórios foram invadidos com o propósito de queimar títulos de propriedades pertencentes à nobreza, pessoas consideradas contra-revolucionárias eram sumariamente executadas. Para conter tamanha onda de violência e de saque, a Assembléia Constituinte Francesa aprovou a abolição dos direitos feudais, suprimindo, pois, os privilégios herdados de nascimento, o que levaria fatalmente à extinção da nobreza na França. Foi também votada e aprovada a ‘Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão’<sup>41</sup>, assim como foi extinto o direito à monarquia absoluta, sendo substituída pela monarquia constitucional; desse modo, ao rei caberia apenas o Poder Executivo, cuja função era cumprir as leis elaboradas pelo Poder Legislativo, constituído pelos deputados, representantes dos cidadãos; a autoridade régia, que até então derivava de Deus, passa a derivar dos membros do corpo político. Luis XVI, recusando-se a ter seus poderes limitados por uma constituição, trama contra a Revolução. Acusado de traição, é preso e ameaçado de deposição; julgado, foi condenado à morte, sendo guilhotinado em 21 de Janeiro de 1793. A França deixa de ser uma Monarquia e passa a ser uma República. À medida que recrudescia o radicalismo revolucionário, até mesmo os membros das facções revolucionárias foram assassinados; era o ‘Período do Terror’ que se instaurava. Todavia, nesse período foram realizadas transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais importantes, tais como: a abolição da escravidão nas colônias francesas; o tabelamento dos preços e o ensino público e obrigatório.

### **1.3.3 ASPECTOS DO CENÁRIO SOCIAL NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII**

A partir da conjuntura política até então esboçada, percebe-se que a sociedade francesa setecentista é marcada por turbulências oriundas de um processo de transição de uma ordem clerical, nobiliárquica e feudal para uma ordem laica, burguesa e mercantil. Tais turbulências são

---

<sup>41</sup> Que, por sua vez, baseou-se em princípios rousseauianos, tal como o princípio de que o homem é naturalmente livre.

fomentadas, por sua vez, por disputas em prol da defesa dos diversos interesses das várias classes nela existentes, o que significa afirmar que o pensamento de determinado autor não é somente reflexo de sua época; também o é da classe social à qual pertence. Assim sendo, para uma descrição pormenorizada da sociedade francesa no Século XVIII, é forçoso catalogar os seus segmentos sociais, que são, pois, o primeiro estado (clero), o segundo estado (nobreza) e o terceiro estado (burguesia e povo).

Em se tratando do clero, este ainda se encontrava subdividido em alto e baixo clero. O alto clero era formado, geralmente, por elementos da alta nobreza. O baixo clero, por seu turno, originava-se da burguesia e do povo. Como membros da hierarquia da Igreja Católica Romana, representavam, na França, tanto os interesses religiosos quanto dos interesses políticos da mesma.

A nobreza estava estratificada em alta e pequena nobreza. A alta nobreza era a nobreza cortesã, de linhagem ou de nascimento, composta pelos grandes proprietários feudais (que ainda existiam na França)<sup>42</sup>; quanto à vida que levavam, Goldmann descreve-a nos seguintes termos: “Vida de prazer contínuo, moral sexual mais livre que em todas as outras classes, igualmente da mulher e do homem, aceitação da sociedade monárquica onde cada classe tem seu lugar, sob condição de que a nobreza guarde o seu, que lhe parece predominante” (GOLDMANN, 2007, p. 46). A pequena nobreza era a nobreza de toga e de província, formada por altos burgueses que adquiriam títulos aristocráticos e por proprietários feudais medianos. Além de não pagar impostos, detinham exclusividade no exercício dos cargos públicos e militares mais elevados e importantes. Sua descrição, também dada por Goldmann, faz-se igualmente oportuna:

Ao lado dos senhores da corte desenha-se outra classe: o pessoal de toga, enobrecidos na maioria. Nós os chamaremos nobreza togada. De origem plebéia, cumprindo, ao contrário da nobreza da corte, funções sociais efetivas, olhavam esta com desdém misturado de inveja por seu fausto e por sua situação social privilegiada. Vivendo, não apenas em Paris, mas sobretudo na província, misturados, graças à sua vida quotidiana e aos seus negócios, com os plebeus, muitas vezes aparentados a estes, o individualismo racionalista da burguesia pode exercer sobre eles indiscutível sedução (dentre eles alguns serão matemáticos célebres). Sendo no entanto sua função o elemento mais importante

---

<sup>42</sup> À medida que ocorriam transformações na sociedade francesa setecentista que, de nobiliárquica, aburguesava-se progressivamente, Goldmann oferece uma descrição de como a alta nobreza francesa, que ele denomina ‘os grandes senhores’, posicionava-se em relação a esse cenário de mudanças:

Os grandes senhores, os duques, que ressentem mais vivamente do que o resto da nobreza a transformação efetuada, precisamente porque o poder real que possuíam seus ancestrais e que eles perderam era mais considerável, não podem estar contentes nem mesmo acomodar-se à sociedade burguesa que se constitui. Ela lhes aparece como um mundo de egoísmo e de ambições mesquinhas (GOLDMANN, 2007, p. 45).

de sua fortuna, estão muito ligados ao Estado monárquico para poder aceitar o racionalismo até suas últimas conseqüências (GOLDMANN, 2007, p. 46).

No terceiro estado<sup>43</sup>, burguesia e povo estavam assim constituídos: o povo era composto pelos trabalhadores urbanos e rurais<sup>44</sup>; os primeiros eram formados por trabalhadores da indústria doméstica manufatureira, artesãos e operários de corporações ou grêmios artesanais; também conhecidos como **sans-culottes**<sup>45</sup>, foram os mais combativos atores do processo revolucionário; os segundos constituíam a massa camponesa e representavam cerca de oitenta por cento da população francesa; eram arrendatários (meeiros), servos ou assalariados. Quanto à burguesia, encontrava-se dividida em dois segmentos: alta e baixa burguesia. A primeira era composta por grandes comerciantes, banqueiros e donos de companhias de navegação que, pela compra de títulos nobiliárquicos, podiam ingressar no segundo estado; seus interesses tendiam à conciliação com os setores sociais privilegiados. A segunda era a burguesia de ofício, formada por comerciantes, profissionais liberais e pequenos proprietários rurais; seus interesses tendiam para as mudanças e para o radicalismo revolucionário.

#### 1.3.4 ASPECTOS DO CENÁRIO INTELECTUAL NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII

No cenário intelectual, a sociedade francesa presenciará o surgimento de um movimento altamente significativo para caracterizar o Século XVIII, a saber: o ‘Iluminismo’ ou ‘Ilustração’.

Desse modo:

A época do Iluminismo é a época do domínio da razão – força motriz do progresso intelectual – cuja energia vai-se propagando a todos os domínios do espírito e se revelando através da sua própria ação e dos seus efeitos. Diferentemente, portanto, do entendimento predominante no século anterior, no qual a razão era compreendida como uma região onde habitam as verdades eternas, compostas pela soma de idéias inatas a nos revelar a essência das coisas (DOZOL, 2006, p. 14).

Desenvolvendo-se a partir do racionalismo, do empirismo e da revolução científica, a Ilustração atingirá o seu apogeu na França setecentista, tendo os Enciclopedistas à sua frente. A tradição filosófica, desde os seus primórdios, tem comparado a faculdade racional do ser humano

---

<sup>43</sup> Eis como Goldmann descreve o terceiro estado: “O terceiro estado, classe ascendente, cada vez mais ganhando poder real, radicalmente oposto à nobreza, é naturalmente otimista, individualista e sobretudo racionalista. O indivíduo, sua razão, sua vontade, sua glória constituem valores supremos” (GOLDMANN, 2007, p. 47).

<sup>44</sup> Preferimos não nos servir, ainda, do termo ‘proletariado’ ou ‘classe operária’ pelo fato de que tal classe só pode ser considerada como tal sob a ótica do materialismo histórico-dialético a partir do momento em que a burguesia se constitui como classe social dominante do sistema capitalista, que ainda não estava plenamente consolidado.

<sup>45</sup> Literalmente, ‘sem-calças’. Designativo para as camadas populares desprovidas de maiores recursos pecuniários.

à luz que o ilumina para o verdadeiro conhecimento da realidade. Impregnados de tal pensamento, os filósofos ilustrados propunham que a razão é o que pode esclarecer a humanidade, libertando-a das trevas da ignorância, do engano, do erro, da superstição, do fanatismo e do vício, instaurando, pois, para a humanidade uma era de sabedoria, de conhecimento, de veracidade, de tolerância, de esclarecimento, de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Suas idéias foram simpáticas principalmente à burguesia em ascensão, uma vez que os iluministas criticavam e combatiam as instituições do Antigo Regime, estimulando mudanças políticas, econômicas, sociais, religiosas e pedagógicas, preparando, conseqüentemente, a conjuntura para a Revolução.

Além da razão, os ilustrados incentivaram a experiência como critério indiscutível e incontestável de verificação da autenticidade do conhecimento, motivo pelo qual o método experimental na filosofia e, principalmente, nas ciências começa a ganhar cada vez mais força. Razão e experiência constituem, pois, as duas grandes colunas do ideal iluminista pela busca da verdade. Dialeticamente, o pensamento racional e experimental iluminista constitui a antítese do pensamento teológico e metafísico escolástico que, na opinião dos pensadores ilustrados, servia tão somente para certames acadêmicos e para justificar a situação deplorável que presenciavam, não, porém, para o conhecimento da realidade como tal.

Os enciclopedistas autodenominavam-se **Les Philosophes**, isto é, ‘Os Filósofos’; eram escritores com objetivos diversos: alguns se serviam do ofício de escrever para sobreviver – tal era o caso de Rousseau, por exemplo; outros eram atraídos pela fama, pela glória, pela imortalidade e pela riqueza. Escreviam muito sobre diversos assuntos, razão pela qual ficaram conhecidos como tais; organizaram uma obra monumental à qual deram o título de *Encyclopedie*<sup>46</sup> (‘*Enciclopédia*’).

A *Enciclopédia*, todavia, não se trata apenas de uma obra que registre imparcialmente o conhecimento da realidade com o propósito de popularizá-lo, pois nela os seus autores criticavam o **status quo**: “Derrubar preconceitos e fazer valer os direitos da razão em todos os domínios são

---

<sup>46</sup> Em verdade, o título completo da obra é *Encyclopedie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (*Enciclopédia, ou Dicionário analítico de ciências, de artes e de ofícios*), composta de 1751 a 1772; compunha-se de vinte e oito volumes (dezessete de textos, onze de estampas), perfazendo um total de setenta e um mil, oitocentos e dezoito verbetes. Dirigida por Diderot, este teve a colaboração de vários autores, dentre os quais contam Rousseau, Voltaire, D’Alembert e Condorcet. Trata-se de uma obra extremamente heterogênea, seja pela diversidade de temas tratados, seja pelas divergências doutrinárias de seus autores, razão pela qual: “É muito difícil pintar um quadro exaustivo das posições filosóficas assumidas nessa obra. No entanto, a fé na perfectibilidade do gênero humano e na necessidade de seu progresso moral sob impulso do conhecimento (“as luzes”) é onipresente” (HUISMAN, 2000, p. 161).

as aspirações dos enciclopedistas em sua prodigiosa empresa de vulgarização” (HUISMAN, 2000, p. 161). Dentre os motivos que inspiraram tal empreendimento intelectual, tem-se o fato de que:

O Século XVIII ainda está marcado pelo fanatismo supersticioso e pela intolerância religiosa. Alguns intelectuais iluministas viam isso como uma das causas do obscurantismo, do erro e da ignorância que assolava as grandes massas daquele tempo. Através da ciência e da ampla divulgação de seus produtos, acreditavam suprimir a idéia de uma comunicação divina ao Homem através da Revelação. Outros até mesmo pelejavam pela destruição de uma concepção religiosa de vida (DOZOL, 2006, p. 15).

Desse modo, a política, a moral, a ciência, a religião, a educação etc podiam cair como objeto da crítica mordaz dos enciclopedistas, motivo pelo qual se tornaram perigosos e subversivos a ponto de serem perseguidos, encarcerados, maltratados, exilados (atente-se, por exemplo, para as perseguições que sofreram Rousseau, Voltaire e Diderot, bem como para as prisões desses dois últimos); algumas de suas obras foram censuradas ou até mesmo queimadas em praça pública (atente-se para o *Contrato Social* e o *Emílio*, de Rousseau). Isso, contudo, não impediu que parassem, pois suas obras eram editadas clandestinamente e circulavam pelas mãos daqueles que se encontravam sedentos de idéias novas que os incentivassem a concretizar as transformações que ensejavam. Na política, por exemplo: Na política, os iluministas (inclusive Rousseau, sobretudo no seu *Do Contrato Social*) defendiam que: “No lugar de um direito divino, um novo direito ancorado na lei; a política deveria igualmente livrar-se do direito divino e, através de suas ações, superar o absolutismo, transformar súditos em cidadãos, bem como fortalecer um Estado que primasse pelo bem público e pela paz” (DOZOL, 2006, p. 16). Em se tratando de instaurar uma nova moral, os iluministas (especialmente Rousseau, no *Emílio*) advogam: “Em nome da emancipação humana era preciso erigir uma nova moral que se opusesse à teologia opressiva, obscura por seus mistérios e milagres, madrasta por seus castigos e obstáculo decisivo para a felicidade presente e terrena” (DOZOL, 2006, p. 15-16). Em relação ao conhecimento científico, a proposta era de que: “a ciência, de um jogo de espírito, passaria para um poder capaz de dominar a natureza, garantir um progresso indefinido e proporcionar bem-estar ao Homem” (DOZOL, 2006, p. 16). Rousseau, especificamente em seu *Primeiro Discurso*, faz um vitupério às ciências e às artes pelo fato de que elas não contribuíram para o aperfeiçoamento moral humano (que, segundo ele, é o que de fato importa), uma vez que a idéia de fazer do homem o senhor da natureza é repugnante a Rousseau, para o qual o homem deveria submeter-se à natureza; além disso, o bem-estar proporcionado por elas foi, segundo Rousseau,

confundido com o luxo, elemento responsável pela perpetuação da corrupção humana no estado civil. Assim sendo: “Na análise do autor, o luxo e as ciências tiveram seu nascimento juntos e não poderiam ter progredido separadamente. A fonte primeira do mal é a desigualdade, e desta decorrem as riquezas, que geraram o luxo (que deu origem às Belas Artes) e a ociosidade (que originou as ciências)” (PISSARRA, 2005, p. 39). Todavia, Rousseau não defende que as ciências e as artes devem ser banidas da sociedade, uma vez que podem igualmente ser reutilizadas no processo pedagógico, conforme se verifica no *Emílio*. Em se tratando de questões religiosas, que se estendem a questões morais, a *Profissão de fé do vigário saboiano* é um exemplo típico da idéia de religião e de moral natural almejada pelos iluministas, para os quais: “uma religião natural substituiria as igrejas ortodoxas com seus dogmas e uma nova moral recuperaria uma virtude primitiva a emanar dos ditames da consciência” (DOZOL, 2006, p. 16). Quanto à educação, a proposta iluminista ia ao encontro de: “uma nova educação, condizente com o otimismo do século quanto à possibilidade de um Homem também novo, pedagogicamente reformado, expressão máxima das conexões entre o conhecimento, a virtude e o avanço da sociedade” (DOZOL, 2006, p. 16).

As origens sociais dos Enciclopedistas provinham de diferentes ordens: Voltaire, Diderot e La Mettrie são de origem burguesa; D’Alembert é filho bastardo de um general; Holbach e Montesquieu são nobres; Condillac ordenou-se padre, mas não chegou a exercer o sacerdócio; Rousseau pertencia ao terceiro estado (povo). No entanto, tinham algo em comum: transformar, através de suas idéias, a ordem social vigente no Antigo Regime, razão pela qual foram extremamente úteis aos revolucionários de 1789, que souberam reconhecer-lhes os méritos, sobretudo os de Rousseau, que era uma referência constante no discurso revolucionário. Embora a relação entre ‘Os Filósofos’ e a Revolução não seja uma relação de causa e efeito daqueles em relação a esta (pois poderia acontecer sem eles), os mesmos constituíram um referencial teórico para que os revolucionários pudessem concretizar as transformações que ansiavam colocar em prática; desse modo:

A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado, no sentido moderno, nem por homens que estivessem tentando levar a cabo um programa estruturado. Nem mesmo chegou a ter “líderes” do tipo que as revoluções do século XX nos têm apresentado, até o surgimento da figura pós-revolucionária de Napoleão. Não obstante, um surpreendente consenso de idéias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a “burguesia”; suas idéias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos “filósofos” e

“economistas” e difundidas pela maçonaria e associações informais. Até este ponto os “filósofos” podem ser, com justiça, considerados responsáveis pela Revolução. Ela teria ocorrido sem eles; mas eles provavelmente constituíram a diferença entre um simples colapso de um velho regime e a sua substituição rápida e efetiva por um novo (HOBSBAWN, 2004, p. 90).

Uma vez que o panorama intelectual francês setecentista não deve prescindir dos seus pensadores, será feita uma abordagem sumária dos filósofos e demais intelectuais cujas idéias não apenas influenciaram os diversos setores da sociedade de sua época, mas o fazem até os dias atuais. Também serão selecionados autores cuja influência mostrou-se maior e mais profunda sobre Rousseau, seja no sentido deste concordar com eles, seja no sentido de deles discordar.

François Marie Arouet, mais conhecido pelo seu pseudônimo Voltaire (1694-1778), figura entre os principais personagens do movimento iluminista. Dentre os escritores ilustrados, ele tem sido considerado um dos mais polêmicos, lidos, comentados, discutidos e admirados, seja pela eloquência do seu discurso, seja pela ironia da sua argumentação, seja pelo sarcasmo do seu humor. Apesar do tom jocoso que permeia as suas obras, observa-se que a isso subjaz uma seriedade indiscutível em se tratando de questionar os mais diversos acontecimentos, valores e situações. Voltaire, além de filósofo, é também historiador e literato; suas obras revelam, concomitantemente, um misto de filosofia, de história e de literatura. Entretanto, é possível observar que, apesar de transitar por essas três áreas, ele o faz tendo um fio condutor que o leva ao combate de dois grandes males, a saber: a intolerância e o fanatismo religiosos. Desse modo, na filosofia Voltaire critica o otimismo metafísico de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) e o pessimismo teológico de Blaise Pascal (1623-1662), argumentando que o pensamento de ambos acoberta a intolerância e o fanatismo e, em seu lugar, prefere pensar que o problema do mal não é uma questão teológica ou metafísica, mas uma questão puramente humana, pensamento que, conseqüentemente, faz com que ele veja a história como:

a cadeia de acontecimentos em que os homens, por suas paixões e necessidades, constroem livremente seu mundo, criando as sociedades e os governos, e desenvolvem a economia, as técnicas, as ciências e as artes. Para Voltaire, a história é a história do progresso que avança à medida que os homens vão se esclarecendo pelas luzes da razão (ABRÃO, 2004, p. 272).

Quanto a tratar de considerar o que deve ser feito para remediar os males causados pela intolerância e pelo fanatismo, Voltaire propõe, por um lado, o cultivo do espírito filosófico, uma vez que é ele que franqueia a tolerância, elemento imprescindível para o progresso da humanidade e, por outro lado, a prática da tolerância. Desse modo, comparando o fanatismo a

uma doença, ele o faz nos seguintes termos, no verbete ‘Fanatismo’, de seu *Dicionário Filosófico*:

O fanatismo é para a superstição o que o delírio é para a febre, o que é a raiva para a cólera. Aquele que tem êxtases, visões, que considera os sonhos como realidades e as imaginações como profecias é um entusiasta; aquele que alimenta a sua loucura com a morte é um fanático. [...] Quando uma vez o fanatismo tendo gangrenado um cérebro, a doença é quase incurável. [...] Não há outro remédio contra essa doença epidêmica senão o espírito filosófico que, progressivamente difundido, adoça enfim a índole dos homens, prevenindo os acessos do mal. [...] As leis e a religião não bastam contra a peste das almas. A religião, longe de ser para elas um alimento salutar, transforma-se em veneno nos cérebros infeccionados. [...] As leis são ainda muito impotentes contra tais acessos de raiva. [...] o efeito da filosofia é tornar a alma tranqüila, e o fanatismo é incompatível com a tranqüilidade (VOLTAIRE, 2006, p.218-219).

No verbete ‘Tolerância’, Voltaire discorre sobre esse tema do seguinte modo: “O que é a tolerância? É o apanágio da humanidade. Estamos todos empedernidos de debilidades e erros; perdoemo-nos reciprocamente nossas tolices, é a primeira lei da natureza” (VOLTAIRE, 2006, p. 475). Conseqüentemente, o direito à tolerância trata-se, segundo tal perspectiva, não somente de um direito humano, mas, sobretudo, de um direito natural. Com isso, Voltaire pretende principalmente combater os abusos provocados por fanáticos religiosos cristãos, os mesmos que causam perturbações políticas e sociais, chamando a atenção para o fato de que a tolerância em geral é decorrência da fraternidade universal. Em seu *Tratado Sobre a Tolerância*, ele assim se expressa:

Não é preciso uma grande arte, uma eloqüência muito rebuscada, para provar que os cristãos devem tolerar-se uns aos outros. Vou mais longe: afirmo que é preciso considerar todos os homens como nossos irmãos. [...] Não só é cruel perseguir nesta curta vida os que não pensam como nós, como também suponho ser ousado demais pronunciar sua condenação eterna. Parece-me que não compete a átomos de um momento, tais como somos, antecipar as decisões do Criador. Estou longe de combater esta sentença: “Fora da Igreja não há salvação”. Respeito-a, assim como tudo o que ela ensina, mas, em verdade, conhecemos todos os caminhos de Deus e a extensão de sua misericórdia? Não é lícito confiar nele tanto quanto temê-lo? Não nos basta ser fiéis à Igreja? Será preciso que cada indivíduo usurpe os direitos da Divindade e decida por sua conta a sorte eterna de todos os homens? (VOLTAIRE, 2000, p. 121;123).

A luta de Voltaire contra a intolerância não se restringia, apenas, ao campo religioso, apesar de ser o seu foco principal; também no tocante ao campo das idéias, Voltaire elegeu-se paladino da tolerância. Já era famoso na França, quando esta, repentinamente, vê-se diante do pensamento trazido por Rousseau. Ao contrário de Voltaire, que absolutamente não abria mão do

ideal racional a ser propagado, Rousseau já revelava, em seus escritos, um certo grau de desconfiança em relação ao primado da razão.

Por ocasião da publicação de seu *Contrato Social*, no qual Rousseau desenvolve suas teses em prol da primazia do estado de natureza, Voltaire critica o pensador genebrino, uma vez que, segundo ele, Rousseau teria proposto que os homens voltassem a ser como os primitivos ancestrais da espécie. Contudo, ao saber que tal obra havia sido queimada em praça pública, em Genebra, sob os auspícios das autoridades suíças, Voltaire não hesitou em repugnar tal ato; quando Rousseau passou a ser perseguido, convidou-o a ficar com ele em Les Délices. Contra Rousseau, Voltaire afirma que o ser humano é, naturalmente, um animal feroz que, para ser contido, precisa das amarras que a vida em sociedade lhe impôs, o que lhe atenuaria a brutalidade e abrir-lhe-ia, conseqüentemente, a possibilidade de desenvolvimento intelectual (ou racional) e moral. Entretanto, as mesmas instituições, oriundas da civilização, criadas para melhorar a humanidade, serviam-lhe para corrompê-la, criando-se, pois, um círculo vicioso; apesar de concordar com Rousseau que a ordem política, econômica e social estabelecida não estava bem, Voltaire acreditava em uma transformação do **status quo** de então, a qual seria feita de forma lenta e pacífica, ao contrário de Rousseau, que conclamava uma mudança rápida e radical, o que os colocava em lados opostos das facções que articulavam modificações.

Denis Diderot (1713-1784) é outra figura-chave do movimento iluminista. Seu pensamento representa as mais explícitas e radicais idéias acerca do ateísmo, do materialismo, do acaso e do caos antiteológico e antimetafísico do período setecentista. Em sua obra *Carta sobre os cegos para uso dos que vêem*:

[...] descreve um universo entregue ao acaso e à necessidade, sede de geração espontânea, onde os seres vivos são objeto de uma seleção natural cega. Não um universo ordenado e governado, como acredita Rousseau, por “uma vontade poderosa e sábia”, mas uma matéria informe em que a ordem surge do caos por meio da interação das forças naturais. [...] Os próprios valores (morais, estéticos, religiosos) perdem o caráter absoluto e se transformam em reflexo de nossa condição de seres de carne e osso. Sai de cena a revelação, sai de cena até mesmo o instinto divino tão prezado por Rousseau (HUISMAN, 2000, p. 45).

Graças a tal obra, Diderot foi condenado à prisão, sendo encarcerado na torre do Castelo de Vincennes, em cumprimento à ordem régia de 22 de Julho de 1749. Durante o seu período de prisão, recebia a visita de seu amigo Rousseau. Depois de sair da prisão, mesmo diminuindo a sua ousadia em expressar as suas idéias, Diderot não as renunciou, continuando a defender “um monismo materialista, a unidade da matéria repousando numa continuidade que liga os modos de

existência mais simples aos mais complexos” (DUROZOI, 1993, p. 136). Além disso, em Diderot tem-se a tese de que a natureza humana é essencialmente benévola, razão pela qual se deve dar livre vazão aos instintos que, por sua vez, constituirão o alicerce da moralidade que deve reinar na vida em sociedade. Com tal afirmação, Diderot opõe-se tenazmente a tudo aquilo que amordaça os instintos naturais do ser humano, o que o aproxima de Rousseau; todavia, há que se notar que, naquele, negam-se, peremptoriamente, as teses da criação e da providência divinas, ao passo que, neste, tais teses sempre se afirmam.

Também se encontra nessa mesma linha de raciocínio o matemático, médico e filósofo Julien Offray de La Mettrie (1709-1751). Segundo ele, a natureza é puramente matéria e movimento, organizando-se como uma máquina, que constitui uma cadeia na qual as suas engrenagens ou peças estão continuamente dispostas, desde os seres mais simples até os mais complexos, estando o ser humano no ápice de tal cadeia, cuja alma é também material. Em sua obra intitulada *História Natural da Alma*, de 1745, desenvolve suas teses materialistas e mecanicistas sob uma perspectiva fisiologista, almejando explicar o processo de pensamento a partir da sensibilidade da qual é dotada a matéria. Em outra obra sua, intitulada *O Homem-máquina*, de 1747, radicaliza o seu materialismo mecanicista; embora se inspire no cartesianismo, La Mettrie recusa-se a admitir a matéria como simples substância extensa, ao mesmo tempo em que rompe com o dualismo entre a substância pensante (espírito) e a substância extensa (matéria), proposto por Descartes, afirmando que do animal (máquina) ao ser humano (mente/corpo) não há uma ruptura, mas sim uma gradação. Desse modo, a matéria, dependendo do seu grau de organização espontânea, pode ser, simultaneamente, extensa, sensível e pensante, tal como ocorre no ser humano; conseqüentemente, se assim o é, não se deve, pois, recorrer ao tradicional dualismo matéria/espírito para explicar a natureza humana; basta que, para tal, recorra-se ao fisiologismo, ao qual se reduz o processo de compreensão do organismo humano.

Apesar de sua redução materialista, mecanicista e fisiologista, La Mettrie não nega a necessidade e a validade da racionalidade, tampouco da moralidade, para a vida em sociedade; apenas se recusa a admitir que razão e moral na sociedade sejam fundadas em valores absolutos, uma vez que “a sociedade recompensa e pune em função do interesse que vê neste ou naquele comportamento” (HUISMAN, 2000, p. 278). Assim sendo, “a hierarquia dos valores não é recusada, tampouco o sistema de sanções, mas seu significado é subvertido” (HUISMAN, 2000, p. 278).

As teses de La Mettrie não são direta e pessoalmente refutadas por Rousseau; todavia, o pensamento do filósofo genebrino não admitiria as suas principais teses, haja vista que, em Rousseau, tem-se o endosso ao dualismo mente/corpo, assim como na sua concepção de natureza encontram-se as noções de finalidade e de providência, tão combatidas pelo pensamento de La Mettrie. No entanto, a importância dada por este à experiência não seria negligenciada por Rousseau, que ressalta amiúde o papel que a mesma desempenha no processo educativo, tal qual se pode verificar em seu *Emílio*.

Em Georges-Louis Leclerc, Conde de Buffon (1707-1788), autor de *História Natural do Homem*, de 1749, verifica-se a intenção de explicar o ser humano através de dados e de procedimentos fundamentalmente empíricos, afastando-se, a todo e qualquer custo, das especulações **a priori** teológicas e metafísicas. Apoiando sua investigação antropológica nas observações dos anatomistas, dos médicos e dos viajantes de sua época, Buffon aproxima-se de uma concepção de homem segundo a qual o mesmo não se distancia tanto dos demais animais, uma vez que, ao estudar a formação da vida a partir de transformações físicas e químicas da matéria, que resulta em uma classificação do reino animal em espécies fisiologicamente semelhantes, o ser humano passa a ser concebido, segundo tal perspectiva, como o mais complexo dos animais produzido pela natureza; todavia, Buffon não permite a redução de seu pensamento ao materialismo, uma vez que admite o dualismo alma/corpo, o que possibilita separar o ser humano dos demais animais: “O homem não é um simples animal, [...] sua natureza é superior à dos animais” (BUFFON, apud HUISMAN, 2000, p. 275).

Quanto à civilização, Buffon concebe-a como o prolongamento da natureza humana; não a enxerga como uma ruptura em relação a esta. Neste aspecto, Buffon e Rousseau divergem, uma vez que aquele raciocina no sentido de que a vida em sociedade é consequência de uma determinação natural e instintiva do ser humano, não uma corrupção da natureza do mesmo. Além disso, percebe-se que Buffon “dispensa a noção de natureza como *criação divina*, realizada de acordo com uma *providência* ou *finalidade*” (ABRÃO, 2004, p. 266 – grifos nossos), noções essas que são imprescindíveis para o conceito de natureza defendido por Rousseau.

Com a repercussão das idéias materialistas, o debate acerca da natureza da mente foi um tanto quanto abandonado. Em seu lugar, passou-se a tecer especulações sobre as funções e os conteúdos mentais; foi assim que floresceu o pensamento de Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780), que expressa a síntese da versão continental e francesa do empirismo. Opondo-se ao

inatismo cartesiano e inspirando-se no empirismo lockeano, Condillac radicaliza-o, defendendo que somente a sensação é a única fonte das idéias e, conseqüentemente, de todo e qualquer conhecimento. Em sua obra *Tratado das sensações*, “Condillac dedica esse tratado a mostrar que não só a totalidade das funções do espírito como também a garantia da existência do mundo exterior podem ser deduzidas apenas das *sensações*” (HUISMAN, 2000, p. 543). Desse modo, a **reflexão**, também considerada a segunda fonte de idéias pelo empirismo britânico, é excluída.

A fim de expressar o seu pensamento, Condillac recorre a uma ficção: concebe uma estátua à qual são dados, sucessivamente, os cinco sentidos, na seguinte ordem – 1º. Olfato; 2º. Visão; 3º. Audição; 4º. Paladar; 5º. Tato. A partir do momento em que os sentidos são postos em atividade na estátua, a sua mente começa a funcionar a partir dos dados por eles fornecidos, desenvolvendo-se o entendimento, a afetividade e a ação (as três funções da personalidade), cujo desenvolvimento é feito por interação tanto entre si quanto em relação aos sentidos que, por sua vez, também se desenvolvem interagindo mutuamente.

Depois de colocar em pleno funcionamento as suas faculdades sensoriais e mentais, a estátua de Condillac estará pronta para conhecer o mundo que lhe é exterior, sempre partindo dos conhecimentos pragmáticos para chegar aos conhecimentos especulativos. A linguagem é colocada como a faculdade através da qual se permitem a fixação e a reunião das idéias na mente. Destarte, “se a sensação é a *matéria* a partir da qual se dá o desenvolvimento da mente, a linguagem é o seu *meio*” (HUISMAN, 2000, p. 171 – grifos do autor). Conseqüentemente, quanto mais precisos forem os sinais pelos quais a linguagem designa as idéias, mais preciso será o raciocínio e, inevitavelmente, o conhecimento, razão pela qual o cuidado para com a utilização da linguagem é imprescindível não apenas no processo de construção do conhecimento mas no processo do desenvolvimento mental. No seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau encontra-se em consonância com as teses sobre a linguagem de Condillac, assim como, no *Emílio*, defende a primazia dos conhecimentos práticos em relação aos teóricos a serem construídos pelo educando. Assim sendo, verifica-se que o filão empirista de Rousseau encontra-se muito mais no terreno de Condillac do que no terreno de Locke, uma vez que aquele será muito mais influente do que este quando Rousseau apresentar, ainda que de forma esparsa, suas teses acerca da origem do conhecimento humano.

Um outro representante do empirismo e do materialismo continental francês do Século XVIII é Claude-Adrien Helvétius (1715-1771), segundo o qual a natureza humana reduzir-se-ia à

sensibilidade física, idêntica em todos e quaisquer seres humanos. Desse modo, em sua primeira obra, a questão a que se propõe é explicar as diferenças existentes entre as mentes humanas, se elas são todas oriundas de uma mesma fonte (a sensibilidade). A resposta por ele encontrada é que os indivíduos têm a capacidade de dirigir suas atenções para diferentes objetos que, por sua vez, são determinadas pelas paixões, que consistem em buscar o máximo de prazer e evitar o mínimo de dor. As paixões, por sua vez, são orientadas por pressões advindas da sociedade, que determina quais são preferíveis e quais são preteríveis. Pelas palavras do próprio Helvétius, citado por Huisman: “Dados nossos costumes, é assim que devemos ser” (HELVÉTIUS, apud HUISMAN, 2000, p. 194). Em consequência disso, a moralidade perde seu caráter absoluto, razão pela qual a conduta moralmente boa significa a conformação do indivíduo às leis e aos costumes sociais vigentes. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que Helvétius não considera que as leis e os costumes sejam, em si mesmos, impassíveis de contestação e de modificação, uma vez que admite a existência de bons e de maus governos e sociedades que, para serem transformados, é indispensável a educação pois, através dela, os indivíduos podem ser implacavelmente melhorados, tamanha era a sua crença no poder da educação; eis o que declara em sua segunda obra: “A educação pode tudo”; “Nada é impossível para a educação; ela faz um urso dançar” (HELVÉTIUS, apud HUISMAN, 2000, p. 277).

Desse modo, Helvétius e Rousseau estão de acordo quanto ao fato de que, pela educação, forjam-se, através da direção das paixões humanas, novos indivíduos, novos costumes, novas leis, novas sociedades, novos governos e novos Estados, sempre de acordo com os interesses que se tiver em mente, ou seja:

cada meio, cada sociedade, valoriza certos aspectos da atividade humana, dirigindo as paixões para esses valores. Nesse sentido, a religião educa os homens segundo determinadas paixões, que só atendem aos interesses particulares da casta dos sacerdotes. É preciso então uma nova educação que forme os homens de acordo com o interesse público, isto é, o máximo de felicidade de felicidade para todos e o mínimo de dor para cada indivíduo (ABRÃO, 2004, p. 268).

Paul-Henri Dietrich, Barão de Holbach (1723-1789), juntamente com Diderot, levou o ateísmo e o materialismo setecentistas às suas últimas consequências com a defesa da tese de que matéria e pensamento identificam-se, ambos submetendo-se a leis rígidas e inquebrantáveis, o que dispensa a crença em um mundo espiritual e sobrenatural que explique o mundo material e natural. A natureza (se é que se pode considerar a sua existência) consistiria, assim, na mera totalidade ordenada da matéria, regulada por leis intransponíveis, matéria essa que tem, em si

mesma, tanto o princípio do movimento (o que lhe dispensa a noção de uma causalidade mecânica externa) quanto o princípio do pensamento (o que rompe com o conceito cartesiano de matéria como mera substância extensa). Desse modo, a religião, além de ser uma quimera, impõe um pesado jugo sobre as pessoas, impedindo-as de alcançar a felicidade pela busca do prazer e pela fuga da dor. Conseqüentemente, o preço a ser pago pela felicidade humana é libertar-se de seu domínio tanto material quanto espiritual.

Holbach empreende também uma crítica ao conceito de livre-arbítrio; segundo ele, o ser humano, incondicionalmente submetido às leis naturais, não pode de forma alguma furtar-se-lhes; ainda que possa escolher entre alguma coisa e outra, tal escolha sempre se reduz à busca da felicidade, que é uma lei natural, alicerce para a construção de uma moralidade pautada naquilo que é prazeroso e no desprezo pelo que é doloroso; tal moralidade, por sua vez, deve substituir a moral religiosa, já que, de acordo com Huisman: “Essa moral será respaldada por um sistema de educação e de sanções, e não mais pelo terror inspirado por castigos no além. A religião, que só existe graças ao nosso desejo de sermos libertos do mal, é portanto severamente combatida” (HUISMAN, 2000, p. 504). A crítica de Rousseau à religião afina-se, de algum modo, à de Holbach; todavia, aquele não recorre ao ateísmo e ao materialismo tão característicos do pensamento do barão teuto-francês.

Ocupando-se das questões referentes à teoria política e social (inclusive anteriormente a Holbach) temos um outro nobre, Charles Louis de Secondat, o Barão de La Brède e de Montesquieu (1689-1755)<sup>47</sup>. Em suas *Considerações sobre as causas da grandeza dos romanos e de sua decadência*, de 1734, investiga quais são os fatores responsáveis pelo destino de toda e qualquer monarquia, indagando por aquilo que a leva à ascensão, à manutenção, à decadência e à ruína de um sistema monárquico. Colocando a história de Roma como parte da história da França, Montesquieu toma aquela como exemplo para se compreender a situação monárquica desta, então sob o reinado de Luís XV. Seguindo o princípio de que a história é puramente racional, nela recusa todo e qualquer tipo de intervenção sobrenatural ou divina, optando por uma explicação que vai de causas gerais a causas específicas, de modo que: “Uma causa geral resulta de várias forças; a ela se juntam as causas particulares que retardam ou precipitam o efeito das

---

<sup>47</sup> A razão pela qual se optou por abordar Holbach antes de Montesquieu (pois este é, conforme se pode verificar, cronologicamente anterior àquele) repousa no fato de preferir-se concentrar os pensadores que empreenderam as abordagens atéias e materialistas características dos Setecentos; Montesquieu, ao que revela em suas obras, não parece estar interessado em especulações teológicas ou metafísicas, seja para endossá-las, seja para contestá-las, motivo pelo qual seria temerário imputar-lhe os epítetos de ateu ou de materialista.

causas gerais” (HUISMAN, 2000, p. 81); ora, tais causas, sejam elas gerais ou particulares, são os fatores que explicam a história de toda e qualquer civilização, desde o seu surgimento até a sua decadência e elas podem ser extraídas tanto por meio da observação empírica quanto pela reflexão racional, o que faz com que a história deixe de ser a mera narrativa cronológica de acontecimentos para se tornar uma investigação dos fatores que concorrem para o aparecimento, o apogeu e a queda de toda e qualquer cultura, investigação essa que se funda na razão e na experiência humana.

Em sua obra *Do espírito das leis*, de 1748, Montesquieu dedica-se a analisar as leis existentes no Século XVIII. Distinguindo leis naturais e leis humanas (positivas), denomina as primeiras nos seguintes termos: “Antes de todas as leis, há as leis da natureza, assim designadas porque decorrem unicamente da constituição do nosso ser. Para conhecê-las bem, é necessário considerar o homem antes do estabelecimento das sociedades” (MONTESQUIEU, 2002, p. 19). Em relação às leis positivas, estas são, segundo o seu parecer, decorrências das leis naturais, tanto é que constituem aplicações destas a casos particulares, sendo ambas identificadas com a racionalidade do ser humano, ou seja: “A lei, em geral, é a razão humana, uma vez que ela governa todos os povos da terra; e as leis políticas e civis de cada nação devem representar apenas os casos particulares em que se aplica essa razão humana” (MONTESQUIEU, 2002, p. 22).

Depois de apresentar sua concepção de lei, Montesquieu dedica-se a examinar os tipos de governos existentes; suas conclusões levam-no a afirmar que os mesmos podem ser: república (democracia ou aristocracia), monarquia e tirania (despotismo). Em um governo republicano, o povo (democracia) ou uma parcela dele (aristocracia) detém a soberania; em um governo monárquico, a soberania está nas mãos de um indivíduo que, porém, exerce-a sob a obediência de uma constituição; em um governo tirânico, a soberania é exercida por um indivíduo de maneira arbitrária. Pelo fato de pertencer à nobreza, Montesquieu manifesta sua preferência pela monarquia constitucional, tal qual a praticada na Inglaterra de seu tempo, uma vez que em tal governo “a nobreza poderia exercer um ‘poder intermediário’ e temperar as decisões monárquicas” (HUISMAN, 2000, p. 196).

Sem pretender esgotar tudo aquilo que o Barão de la Brède aborda nessa sua volumosa obra (composta de trinta e um livros, cada qual dividido em muitos capítulos), uma vez que se trata de um trabalho intensamente exaustivo, pretende-se, em contrapartida, averiguar,

sumariamente, quais as idéias acerca da educação que nela estão contidas e que são por ela defendidas. Desse modo, as reflexões empreendidas por Montesquieu sobre a educação estão condicionadas aos tipos de governos concebidos por ele. Conseqüentemente, a proposta educacional apresentada por *Do espírito das leis*, em seu Livro Quarto, cujo título é: ‘De como as leis da educação devem ser relativas aos princípios do governo’, consiste em subordinar a educação à natureza de cada governo, pois os mesmos têm, segundo ele, um princípio diferente, a saber: na república, a ‘virtude’; na monarquia, a ‘honra’; na tirania, o ‘medo’, razão pela qual o objetivo máximo da educação é variável conforme o modo de governo em questão. Eis o que consta no Primeiro Capítulo:

As leis da educação são as primeiras que recebemos. E, como elas nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada em conformidade com o plano da grande família que compreende todas as demais. [§] Se o povo em geral tem um princípio, as partes que o compõem, isto é, as famílias, também o terão. As leis da educação serão, portanto, diferentes em cada tipo de governo. Nas monarquias, terão por objeto a honra; nas repúblicas, a virtude; no despotismo, o medo (MONTESQUIEU, 2002, p. 44).

Apesar de que tanto Montesquieu quanto Rousseau concebem a educação como um problema político, eles o fazem sob diferentes perspectivas; para o primeiro, trata-se de regular a educação em consonância com o modo de governo existente, ou seja, é o governo, seguindo o seu princípio, que instaura a sociedade por ele almejada através da educação; para o segundo, trata-se de forjar uma nova educação para que ela estabeleça uma nova sociedade que, por sua vez, constituirá um novo governo, cuja soberania deve ser popular. Assim sendo, a citação que se segue, embora extraída de um comentário sobre Montesquieu, também se aplicaria a Rousseau, haja vista que, para ambos: “A educação dos cidadãos é um ponto fundamental: é ao legislador que incumbe essa tarefa: ele deve prevenir, mais que punir, os crimes; portanto, é preciso que ele ‘dite os costumes’ mais que os castigos ou, pior, os suplícios” (HUISMAN, 2000, p. 196). Além disso, há que se mencionar que, em Rousseau, a figura do educador e a do legislador, em certa medida, identificam-se, pois, assim como ao educador (isto é, ao preceptor) compete a tarefa conduzir o indivíduo (pupilo), sem violentar a sua natureza, ao legislador cabe agir da seguinte maneira: “o Legislador, não podendo empregar nem a força nem o raciocínio, recorre necessariamente a uma autoridade de outra ordem, que possa conduzir sem violência e persuadir sem convencer” (ROUSSEAU, 1978, p. 59).

### 1.3.5 ASPECTOS DO CENÁRIO PEDAGÓGICO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII

Passando-se em revista os pensadores que se julgaram relevantes para descrever, sumariamente, o contexto intelectual francês setecentista, em seqüência será abordado, resumidamente, como estava a educação na França do Século XVIII, abordagem essa que será de vital importância para proporcionar uma contextualização mais explícita do pensamento pedagógico elaborado por Rousseau.

A educação na França no alvorecer do Século XVIII é notoriamente marcada pela presença de religiosos que maciçamente se dedicavam à atividade educacional. Principalmente os católicos a ela recorriam como forma de inculcar às novas gerações os seus ideais cristãos, na esperança de preservá-los e de perpetuá-los, haja vista a proliferação do protestantismo, cujos adeptos também se envolviam na tarefa educacional, tornando-se, inevitavelmente, uma ameaça à hegemonia do catolicismo romano. Assim, tem-se, na vertente católica, a herança educacional legada à França pelo Século XVII, com destaque para o papel desempenhado pelas escolas de Port-Royal, de orientação jansenista, bem como pelos colégios jesuíticos, de orientação contra-reformista. Pelo fato da Igreja Católica incumbir-se da educação, o Estado Francês não se encarregava de centralizá-la, tampouco de torná-la estatal e laica, tendo, pois, mínima participação do processo educativo, o que levou os ilustrados a tomarem frente nas exigências por mudanças na área da educação. Os representantes do iluminismo tornaram-se, pois, protagonistas das propostas de inovações pedagógicas na Europa, sobretudo na França, ainda presa aos modelos arcaicos mantidos pelo Antigo Regime. Diderot<sup>48</sup> e D'Alembert<sup>49</sup> propugnaram para a sociedade francesa uma educação que estivesse mais voltada para aquilo que fosse útil à vida cotidiana do indivíduo, bem como que fosse impregnada de uma formação civil, o que também faz Voltaire, erguendo-se contra a predominância da formação religiosa, em sua polêmica com os jesuítas. As teses empiristas de Condillac são utilizadas para delinear um projeto educativo cujo percurso psicológico é de fundamentação sensacionista, teses essas que se encontram em Rousseau, ao qual este trabalho dedica maior aprofundamento, razão pela qual será estudado em um capítulo destinado especificamente à abordagem de suas idéias acerca da educação.

---

<sup>48</sup> Em seu *Plano de uma universidade para o governo da Rússia*, de 1775-1776, Diderot apresenta um programa de estudos universitários para Catarina da Rússia. Nele, são esboçados os projetos para uma formação de acordo com os ideais iluministas defendidos por Diderot, no qual também se atacava o modelo universitário escolástico de origem medieval.

<sup>49</sup> Em seu *Discurso preliminar à Enciclopédia*, D'Alembert prioriza a formação científica como modelo educacional.

Além dos representantes das ‘Luzes’, tem-se a figura de Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), um acirrado oponente dos jesuítas que trabalhou para que os mesmos pudessem ser expulsos da França no Século XVIII. Em 1763, publica o seu *Ensaio sobre educação nacional*, no qual faz uma apologia à estatização do ensino, ao mesmo tempo em que defende um modelo educacional pautado na primazia da formação do cidadão, ao qual deveria ser oferecido um currículo de estudos que priorizasse as ciências, a história e as línguas modernas, visto que as mesmas lhe seriam muito mais úteis.

O projeto iluminista de formar uma nova sociedade fundada na racionalidade humana ensejou-lhes discussões acerca de problemas pedagógicos, uma vez que o estabelecimento de uma nova ordem política, econômica, social e intelectual requeria uma nova ótica educacional, motivo pelo qual se debateu acerca de como deveria ser plasmada essa nova pedagogia que produzisse indivíduos aptos a constituírem essa nova sociedade. Assim sendo:

Diante das características do “Século das Luzes”, não é de estranhar que os problemas educativos ocupem o primeiro plano das discussões. A fé no poder da educação chega a ser um traço mental e cultural da época. Fortemente ancorados na idéia de uma natureza humana universal, alguns iluministas iniciam o debate em torno da necessidade de democratização, obrigatoriedade e laicização da educação. Se o Estado não é feito para os déspotas, torna-se imperioso educar cidadãos para a democracia, forma de governo mais próxima ao direito natural, capaz de garantir liberdades individuais como a de crença, a de palavra e a de ação. Desde a metade do século, opera-se uma associação entre educação e deveres do cidadão, virtude e sociabilidade, bem particular e bem geral (DOZOL, 2006, p. 16-17).

Descrevendo, resumidamente, o contexto histórico francês setecentista, passar-se-á a discorrer acerca da biografia e da personalidade de Jean-Jacques Rousseau, porquanto sua obra encontra-se muito intimamente relacionada à trajetória existencial de sua pessoa.

#### **1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A BIOGRAFIA E A PERSONALIDADE DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

Aos 28 de Junho de 1712, na então República de Genebra, atualmente uma das principais cidades da Suíça, nascia Jean-Jacques Rousseau, filho de Isaac Rousseau e de Suzanne Bernard Rousseau, que se casaram em 1704. Seu pai era um hábil relojoeiro, violinista e, quando se dispunha, mestre de dança. Quanto à sua mãe, tratava-se de uma mulher de caráter voluntarioso, ávido de viver e de festejar. Moravam em um bairro nobre da cidade e gozavam da cidadania

daquela república. Nove dias depois do seu nascimento, sua mãe morreu devido às complicações do parto; o bebê Rousseau é confiado, assim, à sua tia, Suzanne Bernard.

Em 1717, seu pai, devido a dificuldades financeiras, transfere-se para um bairro mais pobre. Sua mãe herdara-lhes uma biblioteca, cujos livros serviram-lhes proficuamente. Desde a sua infância, mais precisamente entre 1718 e 1719, anos das primeiras leituras de Rousseau, este já usufruía de autores como Ovídio<sup>50</sup>, Bossuet<sup>51</sup>, Fontenelle<sup>52</sup> e Plutarco<sup>53</sup> (que Rousseau considerava seu autor favorito), bem como de livros que continham sermões calvinistas.

Seja no atelier de seu pai, seja no jardim público de Genebra, Rousseau passava a maior parte do seu tempo em leituras, até que, em 1722, seu pai, devido a desentendimentos com autoridades locais, exila-se da cidade, estabelecendo-se definitivamente em Lyon (França); o jovem Rousseau e seu primo, Abraham Bernard, são confiados aos cuidados de Monsieur Lamercier, um pastor protestante em Bossey, próxima a Genebra. Lá, ambos foram iniciados nos estudos da língua latina, bem como nos castigos corporais que se infligiam às crianças da época, castigos esses que lhes eram feitos pela irmã do pastor.

De volta a Genebra, em 1724, Rousseau vai morar com seu tio, Gabriel Bernard, empregando-se como aprendiz de gravador, junto ao seu mestre, Monsieur Masseron. No ano seguinte (1725), Rousseau firma contrato de aprendizagem por cinco anos com Abel Du

---

<sup>50</sup> Públio Ovídio Nasão – Publius Ovidius Naso – (43 a.C a 17 d.C). Um dos maiores poetas líricos latinos. Dentre as suas obras, citam-se: *Cartas do Ponto*, *Tristezas* e *Metamorfoses*, obra cuja leitura feita por Rousseau é testemunhada por ele próprio em suas *Confissões*.

<sup>51</sup> Jacques Benigne Bossuet (1627-1704), prelado, teólogo e escritor francês, autor de *Discurso sobre a história universal*, de 1681. Nela, Bossuet desenvolve a tese de que a Providência Divina é responsável por todo e qualquer acontecimento histórico; todavia, tal intervenção divina não se faz por meio de uma causalidade necessariamente sobrenatural, porquanto a Divindade age através de causas puramente naturais. Embora o objetivo de tal obra seja esboçar uma concepção eclesial e católica da história, nela já se encontra um elemento próprio do espírito iluminista, a saber: a identificação entre a Providência Divina e a causalidade natural, ou seja, Deus age na história através das leis naturais porque Ele é o seu Autor; portanto, sempre recorrer a explicações sobrenaturais para os acontecimentos históricos não só é desnecessário como é inútil. Em sua *Profissão de fé do vigário saboiano*, Rousseau mostrar-se-á adepto a tal pensamento.

<sup>52</sup> Bernard Le Bovier de Fontenelle (1657-1757), escritor e filósofo francês, autor de *Colóquios sobre a pluralidade dos mundos*, de 1686 e *História dos oráculos*, também de 1686. Na primeira obra mencionada, Fontenelle critica a tradição metafísica escolástica e o uso do latim como língua científica; na segunda obra, a crítica de Fontenelle é direcionada ao recurso a explicações sobrenaturais e religiosas feito pelos povos para fatos passíveis de explicações naturais e racionais. Embora se referindo a superstições pagãs, a religião cristã não é poupada, pois ao leitor é sugerida uma comparação entre o paganismo e o cristianismo.

<sup>53</sup> Plutarco de Queroneia (46-119/120 d.C), biógrafo e moralista grego, fazia parte da Academia de Platão (428/7-348/7 a.C). Sua obra que apresenta índole moral e pedagógica é a intitulada *Vidas paralelas*, ou *Vidas dos homens ilustres*; nela, Plutarco redige a biografia das grandes personalidades da Antiga Grécia, fazendo com cada uma um paralelo com uma personalidade da Antiga Roma; com isso, Plutarco pretende não somente enfatizar a personalidade, mas, sobretudo, elevar o caráter moral dos homens célebres do passado, a fim de que os mesmos sirvam de exemplos para a educação das gerações presentes e futuras de como se deve adquirir uma conduta moral irrepreensível e digna de memória no porvir.

Commun, outro mestre gravador. Três anos depois, deixa Genebra e vai para Annecy (França), onde encontra Françoise-Louise de Warens, a Madame de Warens (1699-1768), uma baronesa francesa e católica, treze anos mais velha que Rousseau, de quem se tornaria protetora e amante; nessa época, Rousseau converte-se ao catolicismo romano; naquele mesmo ano viaja para Turim (Itália), conhecendo Madame de Vercellis e empregando-se como secretário do filho do Conde de Gouvon, o Abade de Gouvon.

Em 1729, já de volta à França, reencontra-se com Madame de Warens; depois, torna-se seminarista junto à ordem dos Lazaristas. No ano seguinte (1730), viaja para Lyon, acompanhando o diretor da ordem, Le Maistre. Retornando a Annecy, já não encontra sua protetora, que havia partido para Paris. Vai para Neuchâtel (Principado Prussiano), onde ministra lições de música.

Em 1731, parte para Paris, onde se emprega ao serviço do sobrinho de um coronel suíço. Sabendo que Madame de Warens havia deixado Paris, parte para a Sabóia, reencontrando-se com a mesma em Chambéry. Em Sabóia, emprega-se no cadastro, uma espécie de cartório, deixando esse mesmo emprego oito meses depois e voltando a dar aulas de música. Quatro anos depois (1734), passa a viver com a Madame de Warens em Charmettes, na mansão Noëray.

Em 1737, Rousseau retorna a Genebra, obtendo a maioria de acordo com a lei daquela república. Partindo para Montpellier, durante a viagem tem um breve caso amoroso com a Madame de Larnage, no qual se faz passar por um inglês jacobita cujo nome era Dudding. No ano seguinte (1738), retorna a Chambéry e, depois (1739), a Charmettes, onde passa a estudar como um autodidata. Em 1740, parte para Lyon, onde exerce a profissão de preceptor dos dois filhos de Jean Bonnot de Mably, Monsieur de Mably. É nesse mesmo ano que compõe a sua obra intitulada *Projet pour l'éducation de M. de Saint-Marie (Projeto para a educação do Senhor de Santa Maria)*, na qual se encontram os primeiros esforços empreendidos por Rousseau na tentativa de tratar de questões pedagógicas.

Um ano depois (1741), deixa Lyon e retorna a Chambéry. Em 1742, em Charmettes, continua a estudar e a trabalhar um novo sistema de notação musical. Nesse mesmo ano, parte para Paris, com o intuito de apresentar à Academia de Ciências o seu 'Sistema Numerado de Notação Musical'<sup>54</sup>, consignado na obra intitulada *Projet concernant de nouveaux signes pour la*

---

<sup>54</sup> Trata-se de uma invenção de Rousseau. De acordo com tal sistema, a notação musical encontra-se baseada em uma linha simples, que apresenta números que, por sua vez, representam os intervalos entre as notas e os pontos, bem como vírgulas que indicam valores rítmicos. Tal sistema foi pensado para ser compatível com a tipografia.

*musique* (*Projeto sobre os novos sinais para a música*); tal sistema foi rejeitado, sob o pretexto de não ser prático, tampouco original; todavia, uma versão de tal sistema ainda continua em uso em algumas partes do mundo.

Em 1743, Rousseau publica sua *Dissertation sur la musique moderne* (*Dissertação sobre a música moderna*), na qual apresenta a sua teoria musical; naquele mesmo ano é apresentado a Madame de Dupin, a cujo enteado, Francueil, junta-se, ocupando-se ambos de estudos sobre Química. A ópera *Muses galantes* (*Musas galantes*) começa a ser composta por Rousseau que, posteriormente, é contratado secretário pelo Conde de Montaigu, Embaixador da França em Veneza (Itália), que era uma república naquela época. Assim, Rousseau começa a ter os seus primeiros contatos mais próximos com a atividade política. No ano seguinte (1744), devido a violentas indisposições com o embaixador francês, dado o temperamento forte do qual dispunha Rousseau, este abandona a embaixada, deixando Veneza, viajando pela Itália e pela França, até chegar novamente a Paris; é nesse período que Rousseau e Diderot são apresentados e tornam-se amigos.

Em 1745, em Paris, Rousseau conhece Thérèse Le Vasseur (1722-1801), com a qual teria cinco filhos, de 1746 a 1752, que, por sua vez, foram cada um logo após o nascimento confiados a orfanatos. Naquele mesmo ano termina a sua ópera *Musas galantes*, retocando também a ópera *Fêtes de Ramire* (*Festas de Ramiro*), de Voltaire e de Rameau, bem como ajudando os Dupin a preparar uma refutação ao *Do espírito das leis*, de Montesquieu; nesse período Rousseau exerce a profissão de secretário da família Dupin, assim como mantém correspondência amistosa com Voltaire, com o qual se indisporia alguns anos depois.

Em 1747, morre seu pai; naquele ano compõe a comédia *Engagement téméraire* (*Compromisso temerário*). No ano seguinte (1748), conhece a Madame d'Épinay (1726-1783), uma grande entusiasta, protetora e benfeitora de intelectuais, jantando todas as semanas com os enciclopedistas e contribuindo com os mesmos através da redação de artigos sobre música para a *Encyclopédia*.

Depois da prisão de Diderot, em 1749, no Castelo de Vincennes, Rousseau, por ocasião de uma visita que freqüentemente lhe fazia, toma contato com o *Mercure de France*, uma revista que, até então, veiculava um concurso da Academia de Dijon, cujo prêmio para o ano seguinte (1750) consistia na confecção de um discurso que respondesse à seguinte pergunta: ‘o

restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?’<sup>55</sup> Rousseau, tomado de inspiração, decide-se a concorrer, fazendo vir à tona, em 1750, o seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, também conhecido como *Primeiro Discurso*, no qual argumenta que tanto as ciências quanto as artes não contribuíram para melhorar moralmente o ser humano; ao contrário, têm constantemente servido para alimentar-lhes os vícios e as depravações.

Entre o final de 1749 e o início de 1750, Rousseau e Thérèse Le Vasseur casam-se; no meio deste ano seu discurso é premiado e, no final do mesmo, publicado. No ano seguinte (1751), emprega-se como tesoureiro dos Dupin e, depois, como copiadador de música para ganhar a vida. Surgem as primeiras polêmicas causadas por seu *Primeiro Discurso*. Uma refutação anônima ao mesmo aparece no *Mercure de France* (cuja autoria foi, posteriormente, assumida pelo Rei da Polônia, o Duque de Lorena). Surge outra refutação, feita pelo abade Gautier. Rousseau responde a ambas refutações. Um dos seus adversários, Bordes, pronuncia *Le Discours sur les avantages des sciences et des arts (O Discurso sobre as vantagens das ciências e das artes)*, perante a Academia de Lyon, que também é respondido por Rousseau.

Em 1752, é composta a ópera *Le Devin du Village (O Adivinho da Aldeia)*, que é representada para Luis XV em Fontainebleau, alcançando sucesso. Também vem a público a sua obra *Narcisse ou l'Amant de lui-même (Narciso ou o Amante de si mesmo)*. Em 1753, o *Mercure de France* publica novamente outro concurso da Academia de Dijon, o qual lançava a seguinte questão: ‘Qual a origem da desigualdade entre os homens e se ela é permitida pela lei natural?’ Rousseau resolve-se a concorrer novamente; para tal, retira-se para uma floresta em Saint-Germain, a fim de meditar sobre o que deveria escrever. A sua *Lettre sur la Musique française (Carta sobre a música francesa)*, escrita em 1752, é publicada.

Em 1754, Rousseau e Thérèse partem para Genebra, depois que aquele se indispusera com a Ópera de Paris. Em passagem por Lyon, visitam a Madame de Warens, que estava em Chambéry, onde Rousseau escreve a sua *Dédicace à la République de Genève (Dedicatória à República de Genebra)*, a qual faria parte do seu *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens)*, também conhecido como *Segundo Discurso*, publicado em 1755; ao contrário do

---

<sup>55</sup> Esta pergunta é própria do Século XVIII, período em que o desenvolvimento científico e artístico (técnico) empolgava a maioria dos intelectuais. Conseqüentemente, os acadêmicos de Dijon esperavam que a resposta a tal questão fosse pela afirmativa. Rousseau, com o seu *Primeiro Discurso*, surpreende o espírito de sua época; mesmo assim, alcançou o primeiro prêmio da Academia de Dijon e a fama subitamente lhe sobreveio.

*Primeiro Discurso*, a Academia de Dijon recusou-lhe a premiação. Ao retornar a Genebra, Rousseau converte-se novamente ao protestantismo calvinista, recuperando, concomitantemente, a sua cidadania genebrina; nesse período, trabalha em instituições políticas dessa cidade, dedicando-se a lucubrar trabalhos de cunho histórico e literário, bem como a traduzir obras de Tácito<sup>56</sup>; para a *Enciclopédia*, escreve o *Discours sur l'économie politique* (*Discurso sobre a economia política*), no qual trata de problemas políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Em 1756, a Madame d'Épinay, sua benfeitora, oferece-lhe uma pequena mansão em sua propriedade, conhecida como 'l'Ermitage'; Rousseau aceita a oferta e vai morar lá com a sua esposa, onde se dedica a trabalhos intelectuais de diversos tipos (correspondências, principalmente com Voltaire, e esboços de sua obra *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, ou seja, *Júlia ou A Nova Heloisa*, romance publicado com grande sucesso em 1761). No ano seguinte (1757), Rousseau e Diderot começam a se desentenderem, o que marca o início da sua ruptura com os enciclopedistas; nesse período conhece a condessa Sophie d'Houdetot, a Madame d'Houdetot, por quem se apaixona. Suas indisposições com a Madame d'Épinay começam a surgir, bem como com o seu amigo Grimm<sup>57</sup>. Deixando-se l'Ermitage, Rousseau e Thérèse estabelecem-se em Montmorency, onde começa a redigir suas *Lettres morales* (*Cartas morais*). Ocorre a publicação de *Júlia ou A Nova Heloisa*, que contém um esboço das idéias pedagógicas que serão desenvolvidas no *Emílio*.

Em 1758, Rousseau publica sua *Lettre à d'Alembert sur les Spectacles* (*Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*)<sup>58</sup>, na qual Rousseau denuncia o papel corruptor do teatro, alegando que o mesmo não necessariamente serve para melhorar moralmente o ser humano. Apesar de ser escritor de peças teatrais, o filósofo genebrino não partilha da mentalidade predominante em sua época em relação ao teatro. Desse modo, segundo Huisman:

---

<sup>56</sup> Tácito (55-120 d.C) historiador romano de grande visão e grande estilista, responsável pela inovação literária. da língua latina.

<sup>57</sup> Frédéric-Melchior Grimm (1723-1807), depois de estudar na Universidade de Leipzig (Prússia), chega a Paris em 1748. Secretário que era de um nobre (Conde Friesen), é introduzido rapidamente nos círculos literários e filosóficos parisienses. A partir de 1754, torna-se redator de um jornal (*Correspondência literária*), de circulação europeia, no qual eram tratadas questões políticas e literárias da vida parisiense.

<sup>58</sup> Na *Enciclopédia*, em seu artigo 'Genève', isto é, 'Genebra', d'Alembert critica o fato dos cidadãos genebrinos repugnarem os espetáculos teatrais, haja vista que o teatro era, segundo a maioria dos enciclopedistas, um agente moralizador, responsável pelo aperfeiçoamento dos costumes da sociedade. Saindo em defesa dos seus concidadãos, Rousseau louva-lhes o fato de se preservarem da corrupção moral endossada pelo teatro. A argumentação desenvolvida enquadra-se na crítica maior feita por Rousseau em relação à civilização, que ele considera, em seu atual estado, maléfica.

Embora considerado agente de correção, reparação, edificação, o teatro, ao contrário, é obrigado a adular o gosto de um público a que precisa agradar. O teatro moralizante da sociedade, para Rousseau, é piada; as peças podem, a rigor, despertar certos sentimentos morais, mas é em nós, e não nelas, que se encontram os princípios da moralidade (HUISMAN, 2000, p. 44).

Com essa obra, marca-se a ruptura definitiva entre Rousseau e os enciclopedistas. Mantendo correspondência com o Dr. Tronchin, discute problemas sobre educação pública e privada; nesse período, começa a redigir o *Émile ou De l'Éducation* (*Emílio ou Da Educação*).

Em 1759, Rousseau transfere-se para um pequeno castelo em Montmorency, a convite do marechal de Luxemburgo. Lá, termina a primeira versão do *Emílio*. No ano seguinte (1760), prossegue em seus trabalhos com o *Emílio* e começa a trabalhar uma de suas obras mais famosas, a saber: *Du Contrat Social ou Principes du droit politique* (*Do Contrato Social ou Princípios do direito político*). Percebendo que se aproximava o seu fim, em 1761 Rousseau recomenda Thérèse à Madame de Luxemburgo, esposa do marechal. Empreende uma busca, porém, sem sucesso, dos filhos abandonados ao orfanato. Envia a Malesherbes o seu *Essai sur l'origine des langues* (*Ensaio sobre a origem das línguas*). O *Emílio* e o *Contrato Social* são impressos e publicados no ano seguinte (1762).

Com a publicação, em 1762, do *Emílio* e do *Contrato Social*, em Amsterdã (Holanda), em Paris e em Genebra, Rousseau assistirá a um dos maiores ataques feitos às suas obras; tanto na França quanto em Genebra o *Emílio* e o *Contrato Social* são proibidos, confiscados e banidos, seja pelas autoridades civis, seja pelas eclesiásticas; sua prisão é decretada tanto na França quanto em Genebra; Rousseau, destarte, é obrigado a refugiar-se; viaja, então, para Yverdon, território sob a jurisdição da cidade de Berna (atualmente, capital da Suíça), mas logo tem o seu banimento decretado pelo governo daquela cidade. David Hume (1711-1776), que se encontrava em Londres (Inglaterra), escreve ao seu pobre amigo banido, oferecendo-lhe os seus serviços e a sua amizade.

Deixando Berna, Rousseau estabelece-se em Môtiers (também localizada na Suíça), que fazia parte de Neuchâtel. Estando, pois, sob a jurisdição de Frederico II, passou a gozar da proteção do mesmo, bem como do governador do principado, Georges Keith; nesse período, escreve outra obra de cunho político, a saber: *Projet de Constitution pour la Corse* (*Projeto de Constituição para a Córsega*). A *Lettre a Christophe de Beaumont* (*Carta a Christophe de Beaumont*), uma apologia ao *Emílio*, é redigida e publicada no ano seguinte.

Em 1763, Rousseau reconcilia-se com a burguesia genebrina; naquele mesmo ano, escreve o seu *Dictionnaire de musique* (*Dicionário de música*, publicado em 1767). O procurador

geral Tronchin publica *Lettres écrites de la Campagne (Cartas escritas do Campo)*, nas quais ataca as teses expostas no *Emílio* acerca da religião natural. No ano seguinte (1764), Rousseau, áspera e soberbamente, responder-lhe-á com as suas *Lettres écrites de La Montagne (Cartas escritas da Montanha)*, reafirmando as suas teses acerca da religião do vigário saboiano e, simultaneamente, denunciando princípios de liberdade política infringidos em Genebra. Também são desse período os primeiros interesses de Rousseau por Botânica. Atacado por Voltaire pelo fato de ter abandonado os próprios filhos, em sua obra *Sentiment des citoyens (Sentimento dos cidadãos)*, decide-se a escrever as suas *Confessions (Confissões)*.

Em 1765, as *Cartas da Montanha* são condenadas em Haia (Holanda) e em Paris; a mansão de Rousseau em Môtiers é apedrejada; Hume novamente lhe escreve, oferecendo-lhe asilo na Inglaterra; depois de viajar por cidades francesas e alemãs, aceita refugiar-se junto a seu amigo escocês. Em 1766, parte para a Inglaterra em companhia de Hume, desentendendo-se com o mesmo posteriormente. Sua saúde física e mental começa a agravar-se; os primeiros sintomas de uma paranóia iniciam-se; Rousseau começa a acreditar-se vítima de um complô universal, no qual Hume estaria envolvido. Um ano depois (1767), Rousseau retorna à França, instalando-se na casa do economista Mirabeau, sob o nome de Renou (uma vez que estava oficialmente proibido de pisar em solo francês) e, depois, no castelo de Trye, sob a proteção do príncipe Conti. Em 1768, Rousseau oficializa o seu casamento com Thérèse Levasseur; os sintomas de paranóia agravam-se; concebe, assim, planos de viajar pela Europa. Viaja para Lyon e Grenoble, levando consigo sua biblioteca e seu herbário; *Émile et Sophie, ou les solitaires (Emílio e Sofia, ou os solitários)*, uma continuação do *Emílio*, é desenvolvida, sob a forma de romance epistolar. No ano seguinte (1769), prossegue com as *Confissões*.

Em 1770, retorna a Paris, renunciando ao seu pseudônimo (Renou), uma vez que a sua proibição de retornar àquela cidade havia sido revogada, sob a condição de não publicar livro algum; todavia, isso não o impediu de continuar sua atividade literária. Desse modo, termina de redigir as *Confissões*, dando, pois, à humanidade uma das maiores obras do gênero autobiográfico; no entanto, tal obra só seria integralmente publicada em 1782, quatro anos depois da sua morte, pois Madadme d'Épinay ordenara à polícia que impedisse a sua leitura. Mesmo assim, ele as divulgava nos salões parisienses, para um público mais restrito e refinado. Além das *Confissões*, uma outra obra, intitulada *Considérations sur le Gouvernement de Pologne (Considerações sobre o governo da Polônia)*, resultado de um convite que lhe fizeram para dar

recomendações sobre uma nova constituição a ser elaborada para aquele país, na qual também trata de problemas educacionais (o capítulo IV traz como título ‘Educação’), é redigida em 1771, mas não publicada ainda.

Em 1772, uma outra obra começa a ser escrita: *Rousseau, juge de Jean-Jacques, Dialogues* (*Rousseau, juiz de Jean-Jacques, Diálogos*); nela, seu autor esforça-se por construir uma auto-imagem, a mesma que ele queria que tivessem dele próprio, sob a forma de diálogos entre ele mesmo e um ‘francês’; até 1776, dedicar-se-á à sua composição, terminada em 1776, ano em que começa a sua última obra, *Rêveries du Promeneur solitaire* (*Devaneios do caminhante solitário*), obra que morreria sem terminar. Em 1777, a situação econômica e financeira de Rousseau piora; seu protetor (o príncipe Conti) já havia falecido em 1776; Thérèse adocece; contudo, continua a escrever os *Devaneios*; um nobre (Conde Duprat) oferece-lhe asilo entre Lyon e Clermont, mas Rousseau recusa-o.

Em 1778, aceita o convite do Marquês René de Girardin e instala-se em Ermenonville, aproximadamente a 45 quilômetros a nordeste de Paris, onde prossegue com os seus trabalhos literários e botânicos. No dia 2 de Julho daquele ano, depois de desjejuar com sua esposa e com uma serva, Rousseau sai para uma caminhada matinal; seu estado de saúde, que já não estava bom, piorou repentinamente; sofrendo de males diversos, tem uma hemorragia, vindo a falecer às onze horas da manhã. Primeiramente, é enterrado em l’île des Peupliers e, finalmente, os seus restos mortais são trasladados, em 1794, para o Panthéon, em Paris, onde jazem até os dias atuais, próximos aos restos mortais de Voltaire, seu antigo amigo e contendor.

**CAPÍTULO II**  
**ALGUMAS CATEGORIAS DOS PENSAMENTOS**  
**DE JOHN LOCKE E DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

**2.1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

Este capítulo tem como propósito abordar algumas categorias dos pensamentos elaborados, respectivamente, por Locke e por Rousseau, fazendo-se, pois, um levantamento e uma articulação dessas categorias com as quais ambos estruturam e articulam o seu pensamento como um todo, dando-lhe a devida coerência e a adequada coesão não somente em relação a questões meramente especulativas mas, principalmente, no tocante a questões práticas, relevantes não apenas para a sua própria época, mas também para a época atual. Desse modo, tal abordagem levará a uma sistematização das concepções lockeanas e rousseauianas, à guisa de descortinar a maneira pela qual Locke e Rousseau propõem-se a discutir os problemas para os quais pretendiam dar respostas, respostas tais que se pretendem provar como válidas para se tratar de problemas dos tempos atuais.

À guisa de encontrar-se as categorias utilizadas por Locke e por Rousseau para a construção de seu pensamento filosófico como um todo, recorrer-se-á a alguns de seus escritos de

caráter epistemológico, político e teológico, principalmente as seguintes obras, a saber: a) para o tratamento das categorias epistemológicas, o *Ensaio*, o *Emílio* e o *Segundo Discurso*; b) para a abordagem das categorias políticas, os *Dois Tratados*, o *Contrato Social* e o *Segundo Discurso*; c) em relação às categorias teológicas, o *Ensaio*, as *Cartas Sobre Toletância*, o *Emílio (Profissão de fé do vigário saboiano)* e o *Contrato Social*; eventualmente, outras obras de Locke e de Rousseau aqui não mencionadas poderão ser utilizadas, bem como a correspondência que ambos mantiveram com os seus respectivos contemporâneos, sempre que se julgar conveniente.

Começando-se a catalogar, a discorrer e a relacionar as categorias do pensamento lockeano e rousseuniano, atividades com as quais se espera somar esforços no sentido de lançar luzes sobre as pesquisas em relação ao pensamento pedagógico presente em Locke e em Rousseau, chama-se a atenção para o fato de que tais categorias serão classificadas no presente estudo do seguinte modo: a) Categorias Epistemológicas<sup>59</sup>; b) Categorias Políticas<sup>60</sup>; c) Categorias Teológicas<sup>61</sup>.

## 2.2 AS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS LOCKEANAS E ROUSSEUNIANAS

### 2.2.1 EXPERIÊNCIA

Uma vez entendendo-se por categorias epistemológicas os elementos que fundamentam o pensamento acerca de questões sobre o conhecimento, a epistemologia que se encontra simultaneamente em Locke e em Rousseau permite enquadrá-los na corrente filosófica conhecida como ‘empirismo’<sup>62</sup>, que, sumariamente, defende a tese de que a origem, o fundamento, a extensão, as condições de possibilidade e de validade do conhecimento estão determinados a

---

<sup>59</sup> Expressão aqui utilizada para designar os termos que expressam os conceitos pelos quais se estrutura e se articula o pensamento acerca da origem, da fundamentação, da extensão, do limite, da possibilidade e da validade do conhecimento (teórico ou prático).

<sup>60</sup> Similarmente às categorias epistemológicas, designam os termos pelos quais se exprimem as concepções sobre os princípios, os fundamentos, as fronteiras, o alcance, a possibilidade e o valor da política (teórica e prática).

<sup>61</sup> As categorias teológicas reúnem as concepções acerca da divindade, bem como de todos e quaisquer tipos de relações da mesma com a humanidade, sobretudo através da religião.

<sup>62</sup> A palavra ‘Empirismo’ deriva da palavra grega *εμπειρία* (empeiria ou empiria), que significa ‘experiência’. Estabelecendo o primado da experiência, “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). Trata-se, pois, de um movimento filosófico que tem entre as suas finalidades emancipar epistemologicamente o ser humano, isto é, dar-lhe inteira, total, completa e plena autoridade e responsabilidade sobre as questões que dizem respeito ao conhecimento.

partir da experiência. Conseqüentemente, o empirismo refuta todo e qualquer tipo de conhecimento que não tenha a experiência como sua pedra de toque, ou seja, sua base. Sendo assim, a categoria *experiência* é a primeira que deve ser abordada à guisa de explicitação da epistemologia lockeana e rousseauiano.

De acordo com a seguinte citação, extraída do *Ensaio*, tem-se o que Locke entende por experiência:

Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel em branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de ideias, que a activa e ilimitada fantasia do homem nele pintou, com uma variedade quase infinita? De onde tira todos os *materiais* da razão e do conhecimento? A isto respondo com uma só palavra: da EXPERIÊNCIA. Aí está o fundamento de todo o nosso conhecimento; em última instância daí deriva todo ele. São as observações que fazemos sobre os objectos exteriores e sensíveis ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios reflectimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os seus pensamentos. Estas são as duas fontes de conhecimento, de onde brotam todas as ideias que temos ou podemos naturalmente ter (LOCKE, 2005, p. 106-107 – grifos do autor).

Experiência é, portanto, segundo tal perspectiva, tanto a observação do contato feito entre os sentidos e os objetos externos à mente (observação tal que pode ser resumidamente denominada ‘sensação’ ou ‘experiência externa’) quanto a observação que a mente faz das suas próprias atividades a partir dos dados fornecidos pela sensação (observação que, por seu turno, pode ser sumariamente reconhecida como ‘reflexão’ ou ‘experiência interna’).

No que diz respeito àquilo que Rousseau declara acerca da experiência, ele o faz, no *Emílio*, alegando que a mesma identifica-se com aquilo que denomina ‘a educação das coisas’, isto é: “a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas” (ROUSSEAU, 2004, p. 9). Desse modo, verifica-se que, segundo Rousseau, sem a ocorrência da experiência não haveria como o ser humano conhecer o mundo que o cerca, o que o vincula, portanto, à perspectiva empirista. Apesar de não discorrer tanto quanto Locke acerca da problemática gnosiológica, Rousseau adota uma perspectiva empirista inspirada, principalmente, em Condillac, uma vez que, assim como para Condillac o conhecimento humano funda-se tão somente na experiência sensorial (sensação), Rousseau também dá a entender que as idéias que podem ser formadas na mente humana só podem, igualmente, ser oriundas dos cinco sentidos, até

mesmo as idéias mais abstratas<sup>63</sup>. Além disso, no Livro II do *Emílio*, Rousseau trata da dependência que o indivíduo tem dos seus cinco sentidos não somente para conhecer, mas, sobretudo, para sobreviver, razão pela qual precisam ser devidamente educados para que o indivíduo viva bem.

A *experiência* constitui, portanto, uma categoria importante não somente para se compreender o que Locke e Rousseau pensam acerca do conhecimento mas também para se apropriar do seu pensamento pedagógico, haja vista que ela tem, para ambos, primazia no processo educativo pelo fato de que a sua ausência simplesmente inviabilizaria a eficiência da atividade pedagógica.

## 2.2.2 MENTE

Em se tratando da categoria *mente*, faz-se oportuno salientar que Rousseau, ao que parece, não trata especificamente de uma concepção acerca da mente humana, ao contrário de Locke, que o faz de modo extensivo. Todavia, devido à vinculação de Rousseau com o empirismo, há que se convir que, ainda que implicitamente, há, em seus escritos, uma concepção de mente que guarda vínculo com a abordagem lockeana. Desse modo, este estudo serve-se de algumas metáforas utilizadas por Locke para definir a mente, dentre as quais a mais conhecida é a da **tabula rasa**<sup>64</sup>. As outras metáforas das quais se tem notícia são: a) a folha de papel em branco; b) o quarto escuro; e c) o armário vedado contra a luz, com pequenas aberturas pelas quais imagens das coisas visíveis no exterior podem entrar. Conforme testemunha Yolton:

A expressão *tabula rasa* [távola vazia] aparece nos primeiros *Ensaio sobre a lei da natureza*, de Locke, onde diz que os “recém-nascidos são simplesmente *rasae tabulae* [távolas 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”

---

<sup>63</sup> No *Segundo Discurso*, Rousseau escreve: “as idéias gerais só podem introduzir-se no espírito com o auxílio das palavras” (ROUSSEAU, 1978, p. 249); ou seja, dependem, pelo menos, dos sentidos da visão e da audição, uma vez que as palavras precisam ser, pelo menos, vistas ou ouvidas para formarem idéias na mente.

<sup>64</sup> Távola rasa, ou seja, mesa vazia. Tal metáfora não é originalmente lockeana, já que pertence ao jargão filosófico desde Aristóteles (384-322 a.C), que provavelmente a empregou pela primeira vez na história do pensamento filosófico ocidental. O sentido de tal metáfora é afirmar que a mente é, em princípio, uma instância desprovida de todo e qualquer conteúdo, razão pela qual não se lhe deve imputar como inato o que quer que seja, a não ser, obviamente, as suas faculdades ou capacidades, que são as suas formas, porém, não os seus conteúdos, adquiridos, pois, somente pelas duas vias supracitadas, a saber: a sensação e a reflexão.

(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, uma das principais operações da 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).

Por tais metáforas, conclui-se que Locke tinha como escopo fazer entender que a mente não é, em sua origem, dotada de elementos inatos, afirmação fundamental em sua argumentação contra o ‘inatismo’<sup>65</sup>, sobretudo o de matriz cartesiana<sup>66</sup>. Ao atacar dessa forma o racionalismo, o antiinatismo defendido por Locke constitui, sob a perspectiva dialética adotada nesta pesquisa, em uma antítese que procurava abalar até aos últimos fundamentos a tese racionalista, apresentando argumentos que advogam a veracidade dessa antítese empirista. Os três primeiros capítulos do *Ensaio* são destinados a destruir a tese de que existem princípios inatos, sejam eles teóricos ou práticos. Os argumentos apresentados para tal vão no sentido de que é possível, apenas pelo simples emprego das faculdades mentais do ser humano, que lhe são naturais, chegar ao conhecimento da verdade sem a intermediação de idéias inatas, motivo pelo qual não há necessidade de, tampouco razoabilidade em, admiti-las, sendo até mesmo um absurdo fazê-lo<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> ‘Inatismo’ deriva de ‘inato’ que, por sua vez, significa tudo aquilo que vem desde o nascimento. Filosoficamente, os termos ‘inato’ e ‘inatismo’ são tomados para designar todo e qualquer tipo de pensamento que afirma que a mente do indivíduo dispõe de conteúdos (princípios e idéias) que lhe são herdados por alguma instância superior (Deus, por exemplo), concomitantemente ao momento em que passa a existir.

<sup>66</sup> O inatismo (também conhecido como racionalismo) cartesiano leva tal epíteto por causa de seu fundador, René Descartes (1596-1650), cujo nome, em latim, é **Renatus Cartesius**. De acordo com ele, a mente é dotada de três tipos de idéias, a saber: idéias inatas, idéias adventícias e idéias fictícias: “Mas dessas idéias umas me parecem inatas, outras adventícias, outras feitas por mim” (DESCARTES, 1993, p. 13-14).

<sup>67</sup> Assim Locke principia o I Capítulo do Livro I do *Ensaio Sobre O Entendimento Humano*:

É opinião corrente entre alguns homens de que há no entendimento, como que impressos, certos princípios inatos, noções primitivas ou *comuns*, que a alma teria recebido ao ser criada e trazido com ela para este mundo. Para convencer os leitores sem preconceitos da falsidade desta suposição, bastará mostrar (como espero fazê-lo no seguimento deste Discurso) que os homens podem chegar a todos os seus conhecimentos pelo simples uso das faculdades naturais e sem o auxílio de qualquer impressão inata; e ainda que podem atingir conhecimentos certos sem o recurso a tais noções ou princípios originários. Na verdade, todos reconhecerão que é absurda a hipótese de serem inatas as ideias das cores em criaturas que receberam de Deus o sentido da vista e o poder de as captar nos objectos externos; da mesma forma, não é razoável fundamentar certas verdades em impressões originárias ou caracteres inatos, quando pudermos observar em nós próprios faculdades capazes de as apreender tão fácil e seguramente como se o fossem (LOCKE, 2005, p. 32-33 – grifo do autor).

Devido à sua relevância não somente para com a epistemologia, mas também para com a pedagogia lockeana, tais argumentos serão apresentados.

O primeiro argumento contra a tese inatista é o de que não se deve concluir a existência de princípios inatos na mente humana pelo fato de partir-se da hipótese da humanidade como um todo reconhecê-lo. Locke rebate essa tese inatista do consenso humanitário em dois momentos: no primeiro, ainda que tal hipótese fosse verdadeira, dela não se concluiria que nas mentes de todos e quaisquer seres humanos haveria princípios inatos; no segundo, a veracidade do consenso universal pode ser contestada pelo fato de que a humanidade em geral nem sempre aquiesce aos mesmos princípios. Tomando dois princípios extraídos da Lógica Aristotélica, a saber: o ‘Princípio da Identidade’ (cuja proposição é:  $A = A$ ) e o ‘Princípio do Terceiro Excluído’ (cuja proposição é:  $A \vee \sim A$ ) – os quais são considerados inatos pelos racionalistas – Locke nega que tais tautologias o sejam apresentadas a seguinte argumentação:

De facto, nem as crianças nem os idiotas [isto é, pessoas mentalmente insanas] têm delas o menor conhecimento. E tanto bastará para destruir o consenso universal exigido pelas verdades inatas. Efectivamente, afigura-se-me quase uma contradição dizer que há verdades impressas na alma que podem não ser conhecidas: *imprimir* [grifo do autor], neste caso, se significa alguma coisa, significa precisamente tornar conhecido; pois a impressão, no espírito, de verdades que o espírito ignore, dificilmente terá algum sentido. E assim, se as crianças e os idiotas têm alma (ou espírito), com os tais princípios nela impressos terão forçosamente de se aperceber deles, e de conhecer e aceitar, necessariamente, a sua verdade. Ora, como tal não acontece, é evidente que não existem impressões desse gênero (LOCKE, 2005, p. 33).

O segundo argumento apresentado pelos inatistas e que será também refutado por Locke é o que afirma que princípios são reconhecidos pelos seres humanos quando os mesmos se tornam racionais, o que provaria serem inatos. Para replicar esta tese, Locke serve-se de duas hipóteses: 1<sup>a</sup>. Tais princípios passam a ser conhecidos pelos seres humanos quando atingem a idade de serem racionais; 2<sup>a</sup>. A razão permite-lhes descobri-los e conhecê-los (Cf. LOCKE, 2005, p. 35).

Em se examinando a primeira hipótese, Locke faz compreender que a mesma fica descartada por duas razões: 1<sup>a</sup>. Na mente, os princípios não surgem concomitantemente à aquisição do uso da razão; 2<sup>a</sup>. Mesmo atingida a idade da razão, existem princípios que ainda podem ser desconhecidos para a mente humana<sup>68</sup>. Em conclusão, Locke assim se posiciona:

---

<sup>68</sup> Esta argumentação feita por Locke é relevante em se tratando de considerar a sua tese de que as crianças já não só podem como devem ser tratadas como seres racionais, princípio este que deve ordenar a atividade pedagógica do educador:

Quantas manifestações do uso da razão não observamos em crianças muito tempo antes de elas terem qualquer conhecimento deste princípio: “É impossível que uma coisa seja

“considero necessário que os homens atinjam o uso da razão para que cheguem ao conhecimento dessas verdades gerais; mas nego que a sua demonstração se dê na altura em que entram no uso da razão” (LOCKE, 2005, p. 38).

Em consideração à segunda hipótese, Locke questiona o fato da razão ser necessária para trazer à mente o conhecimento de princípios supostamente inatos que, se o fossem, significaria afirmar que tais princípios são e não são conhecidos, o que seria contraditório, ou seja: “Mas se, como já observamos, estar no espírito é o mesmo que ser conhecido, teria de admitir-se então que esses princípios eram já conhecidos por nós, o que equivaleria afinal a dizer que os homens *conhecem e não conhecem* tais princípios” (LOCKE, 2005, p. 36 – grifos do autor).

Depois de refutar o argumento do consenso geral e o argumento do uso da razão, Locke passa a considerar um terceiro que, segundo ele, trata-se de uma reformulação do primeiro, expresso nos seguintes termos: “as verdades inatas, a que chamam máximas, são imediatamente aceites, quer pelos homens, quer pelas crianças, desde que os termos que as exprimem sejam ouvidos e entendidos” (LOCKE, 2005, p. 41)<sup>69</sup>.

Ao interpretar esse argumento racionalista, Locke o faz alegando que sobre a evidência de tais princípios repousaria a sua veracidade, na qual, por sua vez, repousaria o seu Inatismo, assim como, para Descartes, as idéias inatas só poderiam ser verdadeiras pelo fato de seu Autor (Deus), ser veraz. Para recusar esse argumento, Locke postula que a evidência não prova o inatismo de nenhuma proposição que traga consigo algum princípio ou idéia inata, porquanto a evidência não depende de nenhuma impressão inata na mente, mas sim da atividade de observação e de reflexão

---

e não seja ao mesmo tempo”? Por outro lado, uma grande parte do povo inculto e dos selvagens passa muitos anos, dentro da idade da razão, sem nunca pensar neste princípio ou noutros semelhantes (LOCKE, 2005, p. 37).

<sup>69</sup> Trata-se de um argumento extraído da primeira das regras que Descartes apresenta em seu *Discurso do Método*, a saber: a ‘Regra da Evidência’, enunciada pela pena dele próprio do seguinte modo:

nunca aceitar como verdadeira qualquer coisa sem a conhecer evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; não incluir nos meus juízos nada que se não apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito que não tivesse nenhuma ocasião para o pôr em dúvida (DESCARTES, 1938, p. 17).

<sup>69</sup> De facto, não pode negar-se que muitos homens tomam conhecimento de algumas verdades evidentes porque elas lhes foram ensinadas; e é certo também que, depois disso, eles se dão conta de que passaram a conhecer, indubitável e definitivamente, algo que ignoravam antes. Isso explica-se, contudo, não porque elas sejam inatas, mas porque o conteúdo das ideias expressas não lhes permite pensar de outro modo. Efectivamente, se tudo aquilo cuja veracidade aceitamos, mal ouvimos e entendemos os termos que lhe dão expressão, deve passar por um princípio inato – toda e qualquer observação particular bem fundada que elejamos em lei geral deve sê-lo também, embora sejam unicamente as cabeças sagazes a ver primeiro uma verdade universal nessas observações, e o façam, não por virtude de um pretenso inatismo, mas devido à correcta observação e à reflexão que se fez (LOCKE, 2005, p. 44).

que esta faz sobre os dados que lhe são fornecidos pelos objetos externos<sup>70</sup>. Além disso, Locke rejeita a tese racionalista segundo a qual os princípios e as idéias gerais sejam inatos pelo fato de que é a partir dos mesmos que se deduzem princípios e idéias particulares, pois estes podem ser conhecidos anterior e mesmo sem aqueles, conforme o atesta a experiência<sup>71</sup>.

Ainda considerando esse argumento, Locke coloca a hipótese inatista segundo a qual a mente teria conhecimento implícito de princípios ou de idéias, o que provaria serem inatos. Em refutação a esta hipótese, Locke questiona que sentido existiria em tratar de conhecimento implícito, assim como recorre àquilo que acontece com as demonstrações matemáticas, que não apontam, segundo ele, para a existência de conteúdos mentais inatos<sup>72</sup>.

Uma outra observação tecida por Locke no que se refere ao argumento racionalista ainda em questão é aquela que, se tal argumento fosse válido, então nada de novo se aprenderia, o que Locke nega, pois “algo de que éramos ignorantes se aprende de facto” (LOCKE, 2005, p. 45). Desse modo, Locke defende que a mente procede gradualmente, partindo da percepção das idéias, bem como de seus nomes, até chegar às conexões que estabelecem entre si. Exemplificando sua argumentação, Locke novamente recorre ao comportamento da mente da criança, cujo raciocínio procede de elementos mais simples e particulares para, posteriormente, chegar a questões mais complexas e gerais:

---

<sup>70</sup> De facto, não pode negar-se que muitos homens tomam conhecimento de algumas verdades evidentes porque elas lhes foram ensinadas; e é certo também que, depois disso, eles se dão conta de que passaram a conhecer, indubitável e definitivamente, algo que ignoravam antes. Isso explica-se, contudo, não porque elas sejam inatas, mas porque o conteúdo das ideias expressas não lhes permite pensar de outro modo. Efectivamente, se tudo aquilo cuja veracidade aceitamos, mal ouvimos e entendemos os termos que lhe dão expressão, deve passar por um princípio inato – toda e qualquer observação particular bem fundada que elejamos em lei geral deve sê-lo também, embora sejam unicamente as cabeças sagazes a ver primeiro uma verdade universal nessas observações, e o façam, não por virtude de um pretenso inatismo, mas devido à correcta observação e à reflexão que se fez (LOCKE, 2005, p. 44).

<sup>71</sup> [...] o espírito começa por apreender as proposições evidentes particulares, e só posteriormente, à medida que se vai desenvolvendo, apreende os chamados primeiros princípios. [...] há muitos homens que conhecem muitas verdades particulares, mas ignoram tais princípios até que lhes chamam a atenção para eles. Na verdade, se eles fossem inatos, que necessidade haveria, para melhor aceitação, de serem ensinados por outrem? Não teria bastado a sua impressão natural e originária no espírito? Todavia, tal não acontece. Pelo contrário, conhecemos melhor esses princípios depois de nos terem sido ensinados do que antes, ou seja, eles podem ser para nós mais evidentes pela aprendizagem do que por natureza, verificação que não se quadra com a hipótese do seu inatismo, lhes diminui a autoridade e os torna impróprios para servirem de base aos restantes conhecimentos [...] (LOCKE, 2005, p. 43-44).

<sup>72</sup> É difícil, porém, conceber qual o sentido desse conhecimento implícito, a menos que por isso se entenda ser o espírito capaz, ou apto, para conhecer e dar o seu firme assentimento a tais proposições. Mas a ser assim, também as demonstrações matemáticas, como os primeiros princípios, teriam sido originariamente impressas no espírito; o que custará a admitir, pois é muito mais difícil demonstrar uma proposição do que aceita-la como verdadeira depois de demonstrada. E poucos matemáticos acreditariam serem as figuras que congeminaram e traçaram simples cópias de caracteres gravados nas suas almas pela Natureza (LOCKE, 2005, p. 44-45).

Assim, por exemplo, uma criança rapidamente concordará com que “uma maçã não é o fogo”, depois de ter aprendido no convívio familiar as distintas ideias dessas duas diferentes coisas, e de ter aprendido também que as palavras *maçã* e *fogo* servem para designar; mas só muito mais tarde, por certo, a mesma criança verá a verdade da seguinte afirmação: “É impossível que a mesma coisa seja e não seja”. E isso porque, sendo embora as suas palavras igualmente fáceis de aprender, já o mesmo se não passa com o seu significado, mais amplo e abstracto do que aquelas coisas sensíveis de que a criança teve experiência directa muito antes de aprender o seu exacto sentido; na verdade, a aquisição dessas ideias gerais requer muito mais tempo. E até que tal se verifique, será debalde que tentaremos fazer compreender a uma criança qualquer proposição formada com ideias desse género; todavia, à medida que as for apreendendo, e que apreender os seus nomes, logo dará o seu assentimento tão facilmente a essas proposições como às anteriores; e tanto a umas como a outras, pelo mesmo motivo: por verificar que as ideias que tinha na cabeça concordam ou discordam, consoante as palavras que as designam são afirmadas ou negadas umas das outras (LOCKE, 2005, p. 46 – grifos do autor).

Depois de empenhar-se em discorrer acerca da sua repugnância em admitir princípios especulativos inatos, Locke dedicar-se-á, em seqüência, a argumentar contra a existência de princípios inatos práticos (ou morais). Ele não negou a evidência, tampouco a validade, dos princípios teóricos, apesar de negar-lhes, conforme acima, o inatismo; em relação às máximas (princípios) morais, verificar-se-á que o procedimento adotado será o mesmo, haja vista que, assim como para com os princípios teóricos, “as máximas morais requerem a aplicação do entendimento para poder descobrir-se a certeza das verdades que encerram” (LOCKE, 2005, p. 53).

Construindo a sua argumentação contra a existência de princípios morais inatos, Locke retoma a hipótese inatista do consenso universal, indagando se, ao longo da sua história, a humanidade teve alguma máxima moral que fosse seguida em todo e qualquer tempo e lugar (Cf. LOCKE, 2005, p. 54). Examinando a possibilidade da justiça e do cumprimento dos contratos serem máximas práticas inatas, Locke conclui que não o são pelo fato de que se tratam apenas de questões de conveniência para que todo e qualquer grupo de indivíduos se mantenha coeso:

*A Justiça e a observância dos contratos é a matéria sobre a qual a maior parte dos homens parece estar de acordo; até nas cavernas dos ladrões e nos bandos de malféitores se respeitam; e mesmo aqueles que hostilizam o resto da Humanidade guardam entre si tais princípios, da mesma forma que o fazem os que estão fora da lei. Mas não o fazem, compreensivelmente, como se fossem leis inatas da Natureza. Respeitam-nas como regras de conveniência, dentro das suas próprias comunidades. Não faz sentido admitir que observem a Justiça como um princípio prático universal aqueles que, fora do círculo restrito dos seus associados, cometem as maiores violências e vilanias (LOCKE, 2005, p. 54-55 – grifo do autor).*

Ainda em refutação a esse argumento, Locke verifica a hipótese de que existem máximas morais inatas, ainda que sejam negadas pelas ações dos indivíduos que as infringem, cometendo, por exemplo, crimes contra elas. Em réplica a tal argumento, Locke o faz em dois momentos, transcritos a seguir:

A isso responderei, primeiro, observando que sempre tive as acções dos homens pela melhor expressão do seu pensamento. Mas, enfim, como é certo que muitos homens negam ou discutem tais princípios, não só na prática mas também pela confissão do seu íntimo sentir, será impossível que os mesmos gozem de um consenso universal (ainda que circunscrito aos homens adultos) sem o que não poderão ser tidos por inatos. Em segundo lugar, é estranho e pouco razoável supor que tais princípios inatos de ordem prática determinem só uma mera contemplação; pelo contrário, devem ser activos e levar à realização de actos que lhes sejam conformes; de outra forma, se nada mais produzissem do que o mero assentimento teórico às verdades que contêm, não se distinguiriam dos princípios especulativos (LOCKE, 2005, p. 55).

Mesmo dando a resposta acima, ainda resta a Locke discutir se a busca pela felicidade e a fuga da infelicidade (ou miséria) seriam ou não princípios práticos inatos. Nesta argumentação, Locke parece ter-se contradito, uma vez que ele os reconhece como tais. No entanto, é preciso verificar sob qual aspecto o faz, já que tais princípios estão no âmbito das inclinações<sup>73</sup> do ser humano, não dizendo, portanto, respeito a alguma verdade impressa na sua mente desde o nascimento. Por tal razão, diz ele que:

É certo que a Natureza pôs no homem o desejo da felicidade e a aversão à miséria. E estes, sim, são princípios práticos inatos que, como tais, influenciam constantemente nossas acções e podem ser observados em todas as pessoas e em todas as idades. Mas trata-se de inclinações do nosso desejo para o bem e não de impressões da verdade sobre o entendimento. Aliás, eu não nego que existam no homem certas inclinações naturais impressas no seu espírito, por virtude das quais, desde as primeiras impressões dos sentidos, algumas coisas nos agradam e outras não, algumas coisas nos atraem e outras nos causam repulsa. Tais inclinações não são todavia caracteres impressos originariamente em nosso espírito pela Natureza, ou seja, princípios cognoscitivos destinados a regular as nossas acções. Estes não os encontramos nós, quando é certo que, se existissem,

---

<sup>73</sup> Aqui tomadas como sinônimas de ‘tendências’, tratam-se, segundo Abbagnano (que também admite a sinonímica desses termos), em seu verbete **TENDÊNCIA**, de “todo impulso habitual e constante para a ação. Nisso a [tendência] distingue-se do *impulso* [...], que é a ação súbita e temporária” (ABBAGNANO, 2003, p. 948 – grifo do autor). O termo ‘inclinação’ é de extrema relevância para o pensamento lockeano, principalmente em se tratando de compreender a finalidade mais importante da educação, que é, para Locke, a virtude, que consiste no hábito de ser racional, ainda que os desejos e inclinações se oponham a tal, conforme se verifica na Seção 33 dos seus *Pensamentos*:

Como a resistência do corpo repousa principalmente em ser capaz de suportar privações, assim também o é em relação à mente. E o grande princípio e fundação de toda virtude e valor está colocado nisto, que um homem seja capaz de *negar-se a si mesmo* os seus próprios desejos, contrariar suas próprias inclinações, e puramente seguir aquilo que a razão ordena como o melhor, apesar do apetite inclinar-se para o outro caminho (LOCKE, 1996, p. 25 – grifos do autor; tradução nossa).

deveriam operar permanentemente no nosso espírito influenciando o nosso conhecimento como aqueles outros influenciam a nossa vontade e desejos (LOCKE, 2005, p. 55-56).

Outra razão que leva Locke a não admitir princípios práticos inatos é a necessidade que os mesmos têm de fundamentação, necessidade essa que, conforme o alega, reduz ao absurdo o seu inatismo: “não há normas de que se não possa, com justiça, exigir o fundamento, o que seria perfeitamente ridículo e absurdo se fossem inatas, ou sequer evidentes por si mesmas, pois nesse caso não necessitariam de qualquer prova” (LOCKE, 2005, p. 56). Desse modo, Locke aponta, em sua filosofia, tanto para a problemática referente à fundamentação da moral quanto para a obrigatoriedade de seguir regras morais, o que indubitavelmente se torna um problema pedagógico, uma vez que a educação diz respeito àquilo que o ser humano deve aprender a fazer, apresentando, simultaneamente, as razões que legitimam tal fazer. Ao colocar o problema do fundamento da moral, Locke questiona também a universalidade que supostamente se imputa à moralidade, argumentando que, ao longo da história, nunca houve regras que fossem universalmente aceitas e seguidas pelas sociedades humanas, a não ser aquelas que diziam respeito à sua própria conservação<sup>74</sup>. Portanto, ele mesmo conclui que

[...] quando uma regra prática é violada em qualquer parte do mundo, geral e pacificamente, - não pode admitir-se que seja inata. Pois, é impossível que os homens possam quebrar, serena e confiadamente, sem medo nem vergonha, uma norma que claramente soubessem instituída por Deus, dado suporem então que os transgressores não deixariam de ser punidos (LOCKE, 2005, p. 64).

Locke abre precedentes para se pensar a moralidade como um fato histórico-social, sujeito a modificações temporais e espaciais, feitas pelas comunidades de seres humanos nas quais está inserida. O caráter histórico-social da moral, conseqüentemente, faz dela algo relativo, o que levanta a seguinte questão: não sendo a moralidade absoluta, como fazer dela um denominador comum que regule as relações que os seres humanos (com as suas mais diversas e múltiplas maneiras de pensar, de sentir e de agir) inevitavelmente mantêm entre si? Além disso, esta pergunta remete, por sua vez, às seguintes indagações: que critério deve ser adotado para a educação moral do ser humano? E que código moral deve ser prescrito ao educador para que este, por sua vez, repasse-o ao educando? Tais questões (e quaisquer outras que lhes sejam pertinentes)

---

<sup>74</sup> Quem percorrer a História da Humanidade e olhar, no seu conjunto, todas as nações que hoje cobrem a Terra, para aí estudar o seu comportamento, verificará por si mesmo que não existem regras de moral universais, salvo aquelas cuja observância é absolutamente indispensável para a sobrevivência das sociedades; essas mesmas, sem embargo, são desrespeitadas pelos grupos sociais nas suas relações com outros grupos estranhos (LOCKE, 2005, p. 61). Aqui se percebe uma aproximação com a categoria rousseauiano *amor de si mesmo*, pois esta consiste em um sentimento de autoconservação.

delimitam o campo de investigação comum à Ética e à Filosofia da Educação. Rousseau, recorrendo à sua categoria *bondade natural* (a qual será esboçada em tempo oportuno), apresenta uma solução para tais questões, uma vez que, sendo naturalmente bons, seria possível prescrever um código moral universal para todos e quaisquer seres humanos.

Em busca de fundamentar a moralidade sobre bases naturais sem negar, contudo, a existência de Deus (pois Locke não era ateu, conforme o atestam suas obras), conquanto se recuse a admitir que Deus imprima, na mente humana, desde o seu nascimento, idéias inatas, a solução apresentada por ele principia por distinguir entre aquilo que é natural e aquilo que é inato, uma vez que algo, por ser natural, não significa que seja inato; assim sendo, negar o inato não implica, por via de consequência, negar o natural, pois:

Há uma grande diferença entre uma lei inata e uma lei natural, entre algo que foi impresso originariamente no nosso espírito, e algo que, embora ignorado por nós, pode vir a ser conhecido por virtude de uma correcta aplicação das nossas faculdades naturais. E eu penso que tanto ofende a verdade quem afirma que existem leis inatas como quem nega que existem leis cognoscíveis pela luz natural, ou seja, sem a ajuda de uma revelação positiva (LOCKE, 2005, p. 66).

A diferença entre o inato e o natural proposta por Locke é de vital importância para dar coerência e coesão ao seu pensamento; através dela, concilia-se o seu empirismo com a sua crença na Revelação Divina, possibilitando-se, pois, não somente separar-se e compatibilizar-se o conhecimento e a fé, mas, sobretudo, converter-se a própria crença na Revelação em uma prova contra o inatismo, uma vez que tal revelação não seria necessária, tampouco útil, se Deus já tivesse imprimido, de antemão, idéias (inatas) no espírito humano.

A refutação do inatismo tanto no campo teórico (epistemológico) quanto no campo prático (moral) da parte de Locke possibilita-lhe argumentar em prol de uma educação menos autoritária, arbitrária e dogmática, que possa, em contrapartida, conclamar tanto os docentes quanto os discentes a serem mais investigativos, mais reflexivos e, portanto, mais críticos, pois, de outro modo, não seria possível educar o indivíduo para tornar-se uma pessoa autônoma, intelectual e moralmente guiada por sua própria faculdade racional, independente em seu modo de pensar, de sentir e de agir e absolutamente responsável por si própria. Assim sendo, Locke denuncia aqueles que, por preguiça intelectual, desobrigam-se de empreender esforços no sentido de examinar se, de fato, existem princípios (e idéias) inatos, admitindo-os como tais e arvorando-

se em preceptores, fazendo do seu ofício um instrumento para dominar e governar os indivíduos cujas mentes são menos incipientes e mais ingênuas, ao invés de ensiná-los e de orientá-los<sup>75</sup>.

Conforme assinalado no início deste tópico, Rousseau não trata da categoria *mente* de maneira tão prolixa quanto Locke. Entretanto, é oportuno frisar que Rousseau, por sofrer influência do empirismo (do qual Locke é um dos principais organizadores teóricos), acaba por dever-lhe suas principais idéias acerca da natureza e da atividade da mente; por exemplo, em Rousseau, verifica-se que, na mente, não há princípios (teóricos e práticos) tampouco idéias inatas, razão pela qual uns e outras só podem ser adquiridos pelo exercício dos sentidos e das faculdades mentais. A seguinte passagem do *Segundo Discurso* demonstra a vinculação de Rousseau ao empirismo: “Todo animal tem idéias, posto que tem sentidos; chega mesmo a combinar suas idéias até certo ponto e o homem, a esse respeito, só se diferencia da besta pela intensidade” (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

### 2.2.3 FACULDADES E IDÉIAS

O fato de Locke não admitir a existência de princípios (tampouco de idéias) inatos, quer sejam teóricos, quer sejam práticos, não significa que a mente não possuía, como inatas, certas faculdades ou poderes, através dos quais trabalha com os dados sensoriais, produzindo e reproduzindo os seus conteúdos, que Locke denomina ‘idéias’. Assim, as categorias *faculdade* e *idéia* serão as próximas a serem discutidas por este trabalho, já que são indispensáveis para uma compreensão mais ampla e profunda do pensamento lockeano (e também rousseuista, uma vez que Rousseau, embora não esboçando em sua obra uma concepção de *faculdade*, tampouco de *idéia*, parece tributário de Locke, em se tratando de tais categorias).

---

<sup>75</sup>Quando foram encontradas algumas proposições gerais que, ao serem entendidas, não admitiam dúvida, bem sei que o caminho mais fácil e mais curto foi concluir que eram inatas. Aceite esta conclusão, os preguiçosos viram-se livres do trabalho de fazer investigações, e isso mesmo impediu a busca por parte dos duvidosos, a respeito de tudo que se havia declarado inato. E foi de não pouca vantagem para os que presumem de mestres e professores poderem converter, em princípio de todos os princípios, *que os princípios são indiscutíveis*. Porque tendo estabelecido o axioma de que há princípios inatos, obrigaram os seus discípulos a receber *algumas* doutrinas como tal; o que equivalia a impedir-lhes o uso da sua própria razão e juízo, e a forçá-los a crer nessas doutrinas, sem exame; colocados assim numa atitude de cega credulidade, facilmente podem dominá-los e deles se servirem para os seus fins, aqueles que por habilidade ou ofício têm de os orientar a governar. E não é pequeno esse poder de ditar princípios e ensinar verdades indiscutíveis; e fazer que se receba, como se fosse um princípio inato, o que sirva para os fins de quem assim o ensina. Se, pelo contrário, tivessem examinado a maneira pela qual os homens alcançam muitas verdades universais, teriam visto que se formam na mente a partir das próprias coisas, quando devidamente consideradas; e que se descobrem pelo uso adequado dessas faculdades de que foram dotados pela natureza, precisamente para as receber e julgar (LOCKE, 2005, p.100-101 – grifos do autor).

### 2.2.3.1 FACULDADES

Principiando-se pela abordagem acerca da categoria *faculdade*, tem-se que ela designa, segundo Locke, toda e qualquer forma de ação mental. Yolton mapeia os tipos de faculdades aos quais Locke faz menção:

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 de 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 ou 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 – grifos do autor).

Discorrer aqui sobre as faculdades mentais significa descrever a maneira pela qual Locke concebe as estruturas e as funções das quais o ser humano é capaz em termos intelectuais, racionais, cognoscitivos, emocionais, afetivos e volitivos. Tais capacidades fazem, pois, com que a mente não seja um mero receptáculo passivo de impressões sensoriais de objetos externos, mas, sobretudo, uma instância ativa que, trabalhando a partir das idéias formadas desses mesmos objetos, tem o poder de fazer com os mesmos, assim como consigo mesma, diversas operações, tais como: a comparação, a repetição, a ampliação e a abstração. Yolton, conforme a citação que será feita em seguida, oferece uma valorosa contribuição no tocante ao elenco de atividades que Locke imputa à mente:

[...] 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 requerer tempo”; muitas de suas ações “são acumuladas num só instante” (YOLTON, 1996, p. 193 – grifos do autor).

Em se discorrendo acerca das faculdades mentais, algumas merecem especial atenção, as mesmas que, por sua vez, constituem também categorias epistemológicas do pensamento lockeano e rousseauiano. São elas: o *entendimento*, a *razão*, a *percepção*, a *retenção*, o *discernimento*, o *engenho*, o *juízo*, a *comparação*, a *composição* e a *abstração*.

O entendimento é, segundo Locke, a principal faculdade mental, uma vez que ele é responsável pela elevação do gênero humano em relação aos demais seres terrenos, motivo pelo qual dedica o seu *Ensaio* à tarefa de investigar essa capacidade mental, com o intuito de desvelar o seu poder, o seu alicerce, o seu limite e a sua extensão. Assim se expressão na *Introdução* de sua referida obra:

Uma vez que é o *Entendimento* que eleva o homem acima dos outros seres sensíveis, lhe dá as vantagens de que goza e lhe permite o domínio que sobre eles tem – certamente que o seu estudo é merecedor de todo o interesse e digno da maior aplicação. O entendimento, tal como os olhos, embora nos permita ver e compreender todas as coisas, não se apercebe a si próprio; e é precisa muita arte e esforço para colocá-lo à distância que lhe permita constituir-se um objecto para si mesmo. Mas, quaisquer que sejam as dificuldades que barrem o caminho desta investigação, e haja o que houver capaz de nos ocultar teimosamente a nós próprios, estou certo de que toda a luz com que pudermos iluminar os nossos próprios espíritos, todo o conhecimento que obtivermos sobre o nosso próprio entendimento, nos dará a maior alegria e nos permitirá ainda grandes progressos no conhecimento das restantes coisas (LOCKE, 2005, p. 21 – grifo do autor).

Sendo o entendimento a faculdade mais nobre do ser humano (pela qual o mesmo conduz-se a si próprio), é preciso, portanto, discipliná-lo para que faça jus a tal atributo, a fim de que conduza as demais faculdades mentais corretamente, levando o ser humano à senda da virtude, uma vez que, quando mal orientado, produz o danoso efeito de uma conduta imprópria para o ser humano, qual seja, um comportamento repleto de vícios, eis o que Locke e Rousseau, sob sua influência, propõem. Desse modo, a proposta pedagógica lockeana e rousseauiano consiste em fazer com que o entendimento humano seja educado de forma a buscar o conhecimento para a virtude, sem a qual o homem não se tornaria senhor de si mesmo. Logo no começo de sua obra intitulada *Sobre A Conduta Do Entendimento*, Locke não poupa esforços no sentido de argumentar acerca da supremacia que o entendimento exerce sobre a vontade humana que, por mais rebelde que seja, acaba seguindo-o em última instância, motivo pelo qual a educação do entendimento requer tanto cuidado:

O último recurso ao qual um homem tem a recorrer na conduta de si mesmo é seu entendimento, o qual nós distinguimos entre as faculdades da mente e damos o supremo comando da vontade como o de um agente, embora a verdade seja que o homem que é o agente determina a si mesmo para esta ou aquela ação voluntária sobre algum conhecimento precedente, ou aparência de conhecimento, no entendimento. Nenhum homem nunca se posicionou sobre qualquer coisa exceto sobre alguma visão ou outra coisa que lhe servisse de razão para aquilo que faz; e quaisquer faculdades que ele empregue, o entendimento, com tal luz que tenha, bem ou mal informado, constantemente lidera; e através daquela luz, verdadeira ou falsa, todos seus poderes operativos são dirigidos. A própria vontade, por mais absoluta e incontrolável no que quer que possa ser pensado, nunca falha em sua obediência aos ditados do entendimento. Os templos têm as suas imagens sacras, e nós vemos que influência elas sempre têm tido sobre uma grande parte da humanidade. Mas em verdade as idéias e imagens nas mentes dos homens são os poderes invisíveis que constantemente os governam, aos quais eles todos universalmente tributam uma pronta submissão. É, portanto, da mais alta preocupação que grande cuidado deveria ser tomado acerca do entendimento, para conduzi-lo correto na busca do conhecimento e nos julgamentos que ele faça (LOCKE, 1996, p. 167 – tradução nossa).

Ao tratar da categoria *razão*, Locke incumbe-se de precisar os diferentes significados que tal palavra possui. Devido, pois, à polissemia de tal vocábulo, o filósofo inglês esmera-se em dar-lhe um significado mais exato, a fim de, com isso, conferir maior inteligibilidade a seus escritos. No Capítulo XVII do IV Livro do seu *Ensaio*, assim se expressa:

A palavra *razão* tem diferentes significados na língua inglesa. Às vezes, aplica-se a princípios verdadeiros e claros; outras vezes, a deduções claras e justas desses princípios; e outras, aplica-se à causa, e particularmente à causa final. Mas considerá-la-ei aqui com um significado diferente de todos estes, e esse significa *a faculdade do homem pela qual se supõe que ele se distingue dos animais e os ultrapassa em muito* (LOCKE, 2005, p. 929 – grifos nossos).

Através do supracitado significado dado à palavra ‘razão’, nota-se que Locke não a distingue rigorosamente daquilo que concebe como ‘entendimento’, motivo pelo qual podem ser tratados, sob a sua perspectiva, como sinônimos, haja vista que ambos (entendimento e razão) são as faculdades mentais responsáveis pela diferenciação e pela elevação da natureza humana em relação aos demais seres presentes no mundo sensível. Todavia, poder-se-ia fazer uma objeção a Locke no tocante ao fato de que, sendo a razão e o entendimento sinônimos, que motivo haveria, então, para se falar de uma e de outro? Em resposta a tal objeção que lhe pudesse ser feita, esta citação, extraída do mesmo capítulo ao qual se fez menção no final do parágrafo anterior, lança luzes no que diz respeito à necessidade da parte de Locke em explicitar a importância da atividade racional, uma vez que, através dela, torna-se possível ao ser humano ter o seu conhecimento ampliado e o seu assentimento organizado, o que o entendimento sozinho não

conseguiria. Conseqüentemente, entendimento e razão seriam, assim, quase sinônimos, uma vez que, embora a ambos se deva ao fato do ser humano ser superior aos demais seres terrestres, é a razão a faculdade que coroa o entendimento, conferindo-lhe a magnitude que se lhe tributa e auxiliando as demais faculdades mentais. A presente citação faz-se útil para um melhor esclarecimento quanto ao papel desempenhado pela razão:

Se o conhecimento geral, como se mostrou, consiste numa percepção de acordo ou desacordo das nossas próprias ideias, e o conhecimento da existência de todas as coisas fora de nós (com a única exceção de Deus, cuja existência todo o homem pode certamente conhecer e demonstrar a si próprio a partir da sua própria existência<sup>76</sup>) unicamente se obtém pelos sentidos – então, que lugar fica para o exercício de qualquer outra faculdade que não seja a *percepção exterior* e a *percepção interior*? Que necessidade há de *razão*? Muita: tanto para o desenvolvimento do nosso conhecimento como para regular o nosso assentimento, porque tem que ver tanto com o conhecimento como com a opinião, e é necessária para auxiliar todas as nossas outras faculdades intelectuais, e na verdade contém duas delas, a saber: *sagacidade* e *ilação* (LOCKE, 2005, p. 929 – grifos do autor).

De acordo com o que se pode observar dessa citação, verifica-se que Locke concebe a razão como uma faculdade que se bifurca em outras duas (*sagacidade* e *ilação*). Desse modo, para se compreender a atividade racional humana, é preciso entender como essas duas faculdades, que também se constituem categorias epistemológicas do seu pensamento. Da pena do próprio Locke tem-se uma explicação das suas funções:

Pela primeira [isto é, pela categoria *sagacidade*], descobrem-se as ideias intermediárias; e pela segunda [ou seja, pela categoria *ilação*] ordenam-se, de maneira que possam revelar que conexão existe em cada elo da cadeia que una os dois extremos, e desse modo apresenta à vista, por assim dizer, a verdade procurada que é aquilo a que chamamos *ilação* ou *inferência*, que não consiste senão na percepção da conexão que há entre as ideias, em cada passo da dedução, pelo que o espírito chega a ver ou a certa concordância ou discordância de duas ideias, como na demonstração que a conduz ao *conhecimento*, ou a sua provável conexão, à qual concede ou recusa o seu assentimento, como na *opinião*. [...] A maior parte do nosso conhecimento depende das deduções e ideias intermediárias; e naqueles casos em que estamos dispostos a substituir o assentimento pelo conhecimento e a tomar as proposições por verdadeiras, sem ter a certeza de que seja assim, temos necessidade de descobrir, examinar e comparar os fundamentos da sua probabilidade. Em ambos os casos, a faculdade que descobre os meios e que os aplica devidamente para descobrir a certeza ou a probabilidade, é o que chamamos é o que chamamos *razão* (LOCKE, 2005, p. 929-930 – grifos do autor).

Explicando a atividade racional humana pelas conexões estabelecidas por ela entre as ideias que se encontram na mente, através da faculdade da *sagacidade*, assim como afirmando

---

<sup>76</sup> Note-se aqui a aproximação de Locke com Descartes, para o qual a certeza da existência de Deus pode ser deduzida a partir da certeza da existência que o indivíduo tem de si mesmo.

que, pela faculdade da ilação, a mente humana tem a percepção da concordância ou da discordância entre essas mesmas idéias, Locke coloca essa última faculdade como uma forma de percepção. Contudo, não se deve deduzir disso que, da parte de Locke, a categoria *percepção* seja reduzida à simples ilação, uma vez que nem toda percepção é ilação (conquanto toda ilação seja percepção), haja vista que aquela é uma faculdade bem mais abrangente, que ele a conceitua da seguinte maneira:

A percepção, sendo a primeira faculdade do espírito que se ocupa das nossas ideias, é também a primeira e a mais simples ideia que recebemos por meio da reflexão. Alguns designam-na pelo nome geral de *pensamento*; mas, como esta última palavra, na língua inglesa, significa propriamente essa espécie de operação da mente acerca das suas ideias – operação na qual a mente é activa e pela qual considero algo com um certo grau de atenção voluntária –, é preferível empregar aqui o termo *percepção*; porque ordinariamente naquilo a que se chama pura e simplesmente percepção, a mente é apenas passiva, não podendo deixar de perceber o que realmente percebe (LOCKE, 2005, p. 169 – grifos do autor).

Em relação àquilo que Rousseau diz sobre a categoria *razão*, nota-se que ele não o faz de modo tão claro e preciso quanto Locke. No entanto, faz-se necessário discorrer sobre o que Rousseau pensa a seu respeito, pois isso é algo indispensável para se compreender devidamente o seu pensamento. Conforme se expressa Dent, poder-se-ia resumir o modo como Rousseau trata da razão nos seguintes termos:

Rousseau discute a natureza, âmbito e limites da razão em muitos contextos diferentes. Por vezes, critica o poder da razão, pelo menos na medida em que foi aplicada a questões nas quais não exerce nenhum papel adequado – por exemplo, fornecer uma base para a crença religiosa ou para princípios morais. Em outras ocasiões, sublinha o valor do uso da razão para ampliar o entendimento humano e corrigir o preconceito. Reconheceu que tinha, por vezes, dificuldade em apresentar com clareza as suas idéias no tocante à razão (DENT, 1996, p. 192).

A citação acima remete ao fato de que Rousseau concebe a razão como uma faculdade circunscrita pelos limites da religião e da moral, haja vista que, para ele, a razão não está autorizada a pronunciar-se acerca de questões religiosas e morais pelo fato de que as mesmas repousam sobre outras bases, a saber: a consciência e o sentimento. Assim sendo, para Rousseau, a razão torna-se estéril e inútil em assuntos religiosos porque não consegue apresentar argumentos que, por exemplo, selem definitivamente o problema da existência de Deus<sup>77</sup>; muito

---

<sup>77</sup> “Percebo Deus por toda parte em suas obras; sinto-o em mim, vejo-o por toda parte ao meu redor; mas assim que quero contemplá-lo em si mesmo, assim que quero procurar onde ele está, o que ele é, qual a sua substância, ele me escapa e meu espírito perturbado nada mais percebe” (ROUSSEAU, 2004, p. 390). Com tal afirmação, Rousseau estabelece que Deus é algo que pode ser apenas percebido (não direta, mas sim indiretamente, através de tudo aquilo

pelo contrário, os cultores da razão, isto é, os filósofos, têm-se ocupado apenas em fazer prevalecer, em debate, os seus próprios posicionamentos, o que em nada dirime a dúvida daquele que procura alguma solução em tal assunto; na *Profissão de fé do vigário saboiano*, eis o que diz Rousseau, pela boca do seu personagem (O Vigário Saboiano):

Consultei os filósofos, folheei seus livros, examinei suas diversas opiniões. Achei-os todos altivos, peremptórios, dogmáticos, mesmo em seu pretenso ceticismo, nada ignorando, nada provando, zombando uns dos outros; e esse ponto, comum a todos, pareceu-me o único sobre o qual todos tinham razão. Triunfantes quando atacam, não têm vigor ao se defenderem. Se ponderares as razões, verás que só as têm para destruir; se contares as palavras, cada um está reduzido à sua; só entram em acordo para discutir; escutá-los não era a maneira de sair de minha incerteza (ROUSSEAU, 2004, p. 375).

Desse modo, Rousseau expressa não somente a sua falta de credibilidade na razão no que tange ao tratamento de questões religiosas, mas também no que concerne a problemas morais, já que os mesmos são, igualmente, muito mais da competência da consciência e, principalmente, do sentimento<sup>78</sup>. Destarte: “As convicções e a conduta morais originam-se em nossos sentimentos e afetos, assim como na CONSCIÊNCIA; é um erro, portanto, pensar que só a razão é a fonte da compreensão e da ação morais” (DENT, 1996, p. 193 – grifo do autor). Com isso, verifica-se que, por um lado, Rousseau não exclui por completo a razão do tratamento das questões morais (uma vez que lhe compete tornar o ser humano senhor de sua própria conduta<sup>79</sup>), mas deixa bem claro, por outro lado, que ela, sozinha, não consegue abarcá-las com a devida propriedade, o que se comprova com a seguinte citação:

O próprio preceito de agir para com os outros como queremos que ajam conosco só tem como verdadeiro fundamento a consciência e o sentimento, pois onde está a razão precisa de agir, sendo eu, como se eu fosse outro, sobretudo quando

---

que criou, isto é, a natureza) e/ou sentido, mas não raciocinado, o que prova ser a razão insuficiente para que o ser humano conheça a divindade, a qual só se daria a conhecer na medida em que o homem se dispusesse a percebê-la e a senti-la, o que dispensa, de certo modo, a atuação da razão. Nas categorias teológicas, será retomado o tratamento dado por Rousseau a respeito de Deus.

<sup>78</sup> Ao contrário do que reza a tradição filosófica em geral, que toma a racionalidade como a principal fonte ou critério para se atingir o conhecimento da verdade, Rousseau propõe um outro caminho, qual seja, o do sentimento, uma vez que este é algo mais sólido com o qual se pode contar a fim de chegar-se à certeza; o sentimento que franqueia a veracidade ao ser humano, entretanto, não é qualquer tipo de sentimento, haja vista que, segundo o seu pensamento:

Haveria duas categorias de sentimento: os que são relativos e condicionados pela sociedade, surgindo por comparação com o agir dos outros; e o sentimento absoluto, que provém da natureza, criando uma identidade independente da relação socialmente constituída entre os indivíduos. É só na segunda categoria que reside a “sinceridade”, quando resulta do sentimento natural que sobrevive na instância da “consciência”, permitindo-nos permanecer próximos à natureza, ao que se é (DAMIÃO, 2005, p. 193).

<sup>79</sup> Eis o que Rousseau preceitua para o seu educando: “não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão” (ROUSSEAU, 2004, p. 356). Locke, por sua vez, declara que: “A razão deve ser o nosso último juiz e guia em tudo” (LOCKE, 2005, p. 977 – grifos do autor).

estou moralmente certo de nunca me encontrar no mesmo caso? E quem me garantirá que, seguindo com toda fidelidade essa máxima, conseguirei que a sigam igualmente comigo? O mau tira vantagem da probidade do justo e de sua própria injustiça; é muito cômodo que todos sejam justos, exceto ele. Digam o que disserem, esse acordo não é vantajoso para as pessoas de bem. Mas, quando a força de uma alma expansiva identifica-se com meu semelhante sinto-me, por assim dizer, nele, é para não sofrer que não quero que ele sofra; interesso-me por ele por amor de mim e a razão do preceito está na própria natureza que me inspira o desejo de meu bem-estar em qualquer lugar em que me sinta existir. *Dáí concludo que não é verdade que os preceitos da lei natural estejam baseados unicamente na razão, pois eles têm uma base mais sólida e mais segura.* O amor dos homens derivado do amor de si é o princípio da justiça humana. O sumário de toda a moral é dado no Evangelho pelo da lei (ROUSSEAU, 2004, p. 324 – grifos nossos).

As considerações tecidas por Rousseau acerca da razão sugerem, pois, uma oscilação entre a sua utilidade e a sua inutilidade, uma vez que, por tratá-la de maneira tão geral, verifica-se que, de acordo com Dent:

As idéias de Rousseau sobre o poder da razão poderiam ser mais claras se ele tivesse especificado que capacidades e realizações, em seu ponto de vista, a “razão” contém. Certamente parece significar para ele o poder para comparar, analisar e inferir, equipando desse modo a pessoa, a partir de suas próprias experiências e interesses, a julgar e compreender para além de suas atuais circunstâncias. A razão, em seu lógico e científico emprego, parece contar com a sua aprovação; ela excede o seu âmbito apropriado quando o estabelecimento dos objetivos ou as bases da convicção moral e religiosa estão envolvidos (DENT, 1996, p. 194).

De qualquer maneira, tanto Locke quanto Rousseau consideram, cada um a seu modo, que a razão é uma faculdade cuja finalidade é orientar a conduta do ser humano, motivo pelo qual o mesmo deve ser educado no sentido de submeter-se-lhe. Todavia, reconhecem-lhe as limitações; da parte de Rousseau, já se mencionou o que ele pensa em relação aos limites da razão; quanto a Locke, seguem-se cinco argumentos por ele apresentados no sentido de demonstrar que a racionalidade humana é falível, os quais serão aqui denominados da seguinte maneira: 1º. Argumento da falta de idéias – consiste nisto: em se faltando idéias, a razão não tem como operar<sup>80</sup>; 2º. Argumento dos defeitos das idéias – significa que, se a matéria do raciocínio, ou seja, as idéias, apresentam incorreções, a razão também confluirá em erro<sup>81</sup>; 3º. Argumento da insuficiência perceptiva – quando a razão não se apercebe da conexão ou da desconexão entre as

---

<sup>80</sup> “Falha-nos completamente, quando as nossas ideias nos faltam. Não se estende nem pode ir mais além do que elas vão. E, portanto, onde carecemos de ideias, aí se detém o nosso raciocínio, e somos chegados ao fim da nossa especulação” (LOCKE, 2005, p. 946).

<sup>81</sup> “A nossa razão encontra-se muitas vezes atrapalhada e embaraçada, por causa da obscuridade, confusão ou imperfeição das idéias em que se ocupa; e aí, estamos envoltos em dificuldades e contradições” (LOCKE, 2005, p. 947).

idéias com as quais opera<sup>82</sup>; 4º. Argumento dos princípios falsos – ou seja, partindo de princípios falsos, o raciocínio incorrerá em contradições e em obstáculos intransponíveis<sup>83</sup>; 5º. Argumento das palavras duvidosas e dos sinais equívocos – isto é, quando os elementos que devem remeter a razão às idéias que lhe devem correspondência não o fazem<sup>84</sup>.

A *retenção* é a categoria que permite a Locke tratar da capacidade que a mente tem de conservar em si mesma as idéias que elabora. Tal capacidade, imprescindível, segundo ele, para o progresso do conhecimento humano, possui dois modos de operação, que são a ‘contemplação’ e a ‘memória’:

A outra faculdade da mente, pela qual progride mais no conhecimento, é a que denomino a *retenção*, que é a conservação daquelas ideias simples que recebeu da sensação ou da reflexão. Isto realiza-se de dois modos. Primeiro, conservando a ideia que foi introduzida na mente, actualmente presente durante algum tempo, o que se chama a *contemplação*. O segundo modo de retenção é o poder de revisar outra vez na nossa mente aquelas ideias que, depois de terem sido impressas, desapareceram ou foram, por assim dizer, postas de lado e longe da vista. É o que fazemos quando concebemos o calor ou a luz, o amarelo ou o doce, estando ausente o objecto que produziu essas sensações. Trata-se da *memória* que é, por assim dizer, o armazém das nossas idéias (LOCKE, 2005, p. 179 – grifos do autor).

O *discernimento* é a categoria que franqueia a Locke argumentar que não basta à mente elaborar idéias a partir da sensação e da reflexão, pois sem uma faculdade que lhe permitisse separá-las entre si, o conhecimento humano ficaria muito confuso e limitado pelo fato de seu conteúdo (as idéias) estarem obscuras. Desse modo, eis como Locke trata dessa faculdade tão importante para conferir clareza e distinção tanto às idéias quanto ao conhecimento, delas derivado:

Outra faculdade da nossa mente, que poderemos assinalar, é a faculdade de *discernir* e *distinguir* entre as várias ideias que ela tem. Não basta ter uma percepção confusa de qualquer coisa em geral. Se a mente não tivesse, além disso, uma percepção distinta dos diferentes objectos e das suas diversas qualidades, unicamente poderia obter um número muito reduzido de

---

<sup>82</sup> “A nossa razão detém-se, às vezes, porque não consegue perceber essas ideias que podiam servir para mostrar a concordância ou a discordância certa ou provável entre outras duas ideias” (LOCKE, 2005, p. 947).

<sup>83</sup> O espírito, partindo de princípios falsos, enreda-se em absurdos e dificuldades e vê-se metido em apertos e contradições, sem saber como libertar-se: e, nesse caso, em vão se implora o auxílio da razão, a não ser para descobrir a falsidade e rejeitar a influência daqueles princípios errados. A razão está tão longe de remover as dificuldades que a construção sobre falsos princípios traz ao homem que, se ele persevera, ela o enredará ainda mais e envolvê-lo-á numa perplexidade ainda mais profunda (LOCKE, 2005, p. 947).

<sup>84</sup> Assim como as ideias obscuras e imperfeitas entorpecem a nossa razão, assim também, pelo mesmo motivo, as palavras duvidosas e os sinais equívocos, quando não se atendem com cautela os discursos e argumentações, embarçam a razão dos homens e conduzem-nos a uma atrapalhão. Mas isto é culpa nossa e não da razão. Todavia, as conseqüências delas são óbvias e as perplexidades ou erros com que enchem os espíritos dos homens são observáveis em toda a parte (LOCKE, 2005, p. 948).

conhecimentos, mesmo que a acção dos corpos que nos afectam e nos rodeiam fosse tão viva como é agora, e ainda que a mente estivesse continuamente ocupada a pensar. Desta faculdade de distinguir uma coisa de outra dependem a evidência e a certeza de várias proposições, e algumas mesmo de ordem muito geral, que foram tidas como verdades inatas (LOCKE, 2005, p. 189 – grifos do autor).

Depois de tratar das faculdades da *retenção* e do *discernimento* (categorias que Rousseau, ao que tudo indica, parece não ter abordado), Locke passa a discorrer, simultaneamente, sobre outras duas, que são o *engenho* e o *juízo* (igualmente omitidas por Rousseau). Pela categoria *engenho*, Locke estabelece que, por seu intermédio, a mente consegue reunir, rapidamente, várias idéias semelhantes, assim como pela categoria *juízo* afirma que a mente é capaz de separar as diferenças, por mínimas que sejam, entre as idéias:

Porque o *engenho* consiste principalmente na reunião de várias ideias, juntando, com prontidão e variedade, aquelas que apresentem alguma semelhança ou congruência, produzindo assim quadros aprazíveis e visões agradáveis à imaginação. O *juízo*, pelo contrário, é o oposto, porque consiste na separação cuidadosa daquelas ideias que apresentam uma diferença mínima a fim de evitar, desse modo, ser enganado pela semelhança e tomar, por afinidade, uma coisa por outra (LOCKE, 2005, p. 190 – grifos do autor).

Sobre a categoria *comparação*, a mesma é uma faculdade que, para Locke, atua como o discernimento; todavia, trata-se de uma forma mais abrangente e profunda do mesmo, uma vez que, pelo discernimento, a mente apercebe-se apenas das diferenças e das semelhanças entre as idéias; pela comparação, a mente tem ao seu dispor o poder de estabelecer relações mais complexas entre elas:

Outra operação da mente acerca das suas idéias consiste na COMPARAÇÃO de umas com outras, relativamente ao tamanho, aos graus, ao tempo, ao lugar ou a qualquer outra circunstância. Desta operação depende uma ampla série de idéias compreendidas sob o nome de *relação*, de cuja extensão terei ocasião de falar mais adiante<sup>85</sup> (LOCKE, 2005, p. 192 – grifos do autor).

---

<sup>85</sup> No Capítulo XXV do II Livro do *Ensaio Sobre O Entendimento Humano*, cujo título é ‘Da relação’, Locke dedica-se a discorrer sobre esta idéia, principiando nos seguintes termos:

Para além das ideias, simples ou complexas, que a mente tem das coisas como estas são em si mesmas, existem outras que obtém através da comparação de uma com a outra. O entendimento, ao considerar algo, não está confinado a esse objecto preciso, pode transmitir uma ideia como se estivesse para além de si, ou, pelo menos, pode ver para além dela de forma a observar como é que se posiciona em relação a qualquer outro. Quando a mente assim considera uma coisa, de forma que a traz e a coloca ao lado de outra, e transporta a perspectiva de uma para a outra, ou seja, como as palavras significam, *relação* e *referência*; e às denominações atribuídas a coisas positivas, anunciando essa referência, e servindo como marcas que conduzem os pensamentos para além do sujeito, em si denominado, em direcção a algo distinto, a estas chamamos *relativos*. E às coisas que, dessa forma, surgem em conjunto, chamamos *relacionadas* (LOCKE, 2005, p. 419 – grifos do autor).

Rousseau, ao empenhar-se em discorrer sobre a comparação, ele o faz em dois níveis, os quais serão aqui respectivamente denominados como positivo e negativo. Em nível positivo, fazer comparações significa aprender tanto a igualar quanto a distinguir, o que leva o indivíduo a considerar as próprias capacidades em relação às de outrem, ou seja, à medida que se desenvolve mentalmente, torna-se possível ao ser humano perceber as semelhanças e as diferenças entre as coisas e as pessoas, o que, na opinião de Rousseau e de acordo com o testemunho de Dent, “é visto como algo que os seres humanos realizam inevitavelmente e serve a fins necessários e desejáveis” (DENT, 1996, p. 70). Em nível negativo, o ato de comparar é concebido como algo pernicioso ao indivíduo, uma vez que o leva a tornar-se orgulhoso, isto é, a supervalorizar-se, abrindo-se, conseqüentemente, o caminho para a corrupção da natureza humana, já que o orgulho requer consideração da parte das demais pessoas, uma vez que consiste no “desejo de que se façam comparações favoráveis à pessoa e em detrimento das outras” (DENT, 1996, p. 71); por tal razão, esse tipo de comparação é condenável, segundo Rousseau, já que: “O prazer que queremos ter ante os olhos dos outros perde-se para todos: não o temos nem para eles, nem para nós mesmos” (ROUSSEAU, 2004, p. 507). Assim sendo, a comparação não implica, necessariamente, em algo maléfico ao ser humano; muito pelo contrário: é por seu intermédio que se separam o bem e o mal, o útil e o inútil, o justo e o injusto, o correto e o incorreto, o devido e o indevido etc, o que Rousseau não censuraria pelo fato de ser algo impreterível até mesmo para que o seu pupilo imaginário seja educado segundo os seus princípios; o que se encontra, pois, em questão, é se a comparação serve ao *amor-de-si mesmo* ou ao *amor-próprio* (categorias que serão abordadas em tempo oportuno), pois, em servindo ao primeiro, não há como ser algo nocivo, uma vez que o amor-de-si-mesmo é sempre bom (Cf. ROUSSEAU, 2004, p. 288); em contrapartida, se a comparação serve ao segundo, torna-se um instrumento para a disseminação da degenerescência do indivíduo, pois o amor-próprio leva-o a fazer-se preferido tanto de sua parte quanto da parte dos outros indivíduos (Cf. ROUSSEAU, 2004, p. 289).

Para encerrar esta abordagem acerca das faculdades mentais humanas, serão tratadas, a seguir, a *composição* e a *abstração* categorias esboçadas por Locke (mas não por Rousseau). No que tange à sua abordagem acerca da categoria *composição*, Locke conceitua-a da seguinte maneira: “Outra operação que podemos observar na mente, em relação às suas ideias, é a COMPOSIÇÃO, pela qual a mente reúne várias daquelas ideias simples, que recebeu da sensação e da reflexão, e as combina para formar ideias complexas” (LOCKE, 2005, p. 193 – grifo do

autor); trata-se, portanto, de uma faculdade mental sem a qual não seria possível elaborar idéias complexas, como, por exemplo, as idéias de ‘exército’ (composta pelas idéias de ‘homem’, de ‘arma’, de ‘disciplina’ etc) e de ‘ouro’ (formada por idéias de ‘amarelo’, de ‘maleável’, de ‘dúctil’ etc). Quanto à categoria *abstração*, tem-se que Locke concebe-a como uma faculdade através da qual a mente compõe idéias gerais (como, por exemplo, a idéia de ‘homem’), ou seja, idéias que abarcam grupos de outras idéias particulares (como por exemplo, as idéias de ‘inglês’ ou de ‘francês’ que, por sua vez, estão contidas nas idéias gerais de ‘europeu’ e de ‘homem’). Essa faculdade é de vital praticidade para a mente, uma vez que, se para cada objeto em particular tivesse de ser elaborada uma idéia que lhe correspondesse, não seria possível à mesma fazer generalizações, prejudicando-se, conseqüentemente, a elaboração do conhecimento de determinado grupo de objetos em geral. Assim sendo:

Como o uso das palavras serve de sinal externo das nossas ideias internas, e dado que essas ideias são tomadas das coisas particulares, se cada ideia particular tivesse um nome diferente os nomes seriam em número infinito. Para evitar isto, a mente faz com que as ideias particulares, recebidas de objectos particulares, se convertam em gerais, e consegue-o, considerando-as tal como essas aparências estão na mente: separadas de todas as existências e circunstâncias da existência real, tais como o tempo, o lugar ou quaisquer outras ideias concomitantes. A isto chama-se ABSTRACÇÃO, capacidade por meio da qual as ideias tomadas de seres particulares se convertem em nomes gerais, aplicáveis a tudo quanto exista e que convenha a estas idéias abstractas (LOCKE, 2005, p. 194-195 – grifos do autor).

Rousseau, de acordo com o que se afirmou no início deste tópico, não trata ostensivamente acerca das faculdades mentais do modo como o faz Locke. Contudo, ele o faz por um outro viés, qual seja, aborda as faculdades priorizando-se os aspectos do desenvolvimento sensorial humano (o que é feito exaustivamente ao longo do Livro II do *Emílio*), haja vista que, para ele:

As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; são as únicas que são esquecidas, ou as mais desdenhadas. [§] Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir, a não ser da maneira como aprendemos (ROUSSEAU, 2004, p. 160).

### 2.2.3.2 IDÉIAS

Depois de discorrer sobre as faculdades mentais lockeanas e rousseunianas, apresentando que, no que concerne ao pensamento proposto por Locke e Rousseau, a mente é uma instância desprovida de princípios, bem como de idéias, que sejam inatos, tanto de ordem especulativa quanto de ordem pragmática; cumpre, portanto, examinar, a partir de então, a natureza das idéias, uma vez que elas são, tanto para Locke quanto para Rousseau, todos e quaisquer conteúdos com os quais a mente possa operar.

A *idéia* é a categoria fundamental da qual Locke e Rousseau utilizam-se para designar todo e qualquer conteúdo que se encontre na mente, ou seja, a *idéia* é a matéria-prima com a qual a mente constrói o pensamento; destarte: “Se todo o homem tem por si mesmo consciência de que pensa e se aquilo a que o seu espírito se aplica, quando pensa, são as *idéias* que aí estão, não há dúvida de que os homens têm no seu espírito várias idéias” (LOCKE, 2005, p.105 – grifo do autor). Em uma outra passagem do *Ensaio*, Locke apresenta uma concepção mais precisa daquilo que denomina ‘idéia’: “Chamo *idéia* a tudo aquilo que a mente percebe *em si mesma*, tudo o que é objecto imediato de percepção, de pensamento ou de entendimento” (LOCKE, 2005, p. 156). Ao investigar a origem das idéias, sem as quais não pode haver objeto da percepção, do pensamento ou do entendimento, Locke argumenta que, no tocante à sua origem, existe, a rigor, uma só fonte que origina idéias, qual seja: a experiência; esta, por sua vez, bifurca-se em: sensação (experiência externa) e reflexão (experiência interna)<sup>86</sup>. Rousseau, por sua vez, não apresenta, de modo tão preciso quanto Locke, aquilo que entende por *idéia*; no entanto, o uso que faz de tal categoria em seu pensamento aproxima-o do empirismo não somente de Locke, mas, principalmente, do empirismo de Condillac, uma vez que Condillac e Rousseau reconhecem apenas a sensação como a fonte das idéias.

De acordo com o que foi apresentado quando se tratou da categoria *experiência, sensação e reflexão* são, portanto, as duas categorias que não somente explicam a origem empírica das idéias, mas permitem a Locke trazer à tona o seu primeiro critério para fazer a classificação das idéias. Desse modo, em relação à sua origem ou fonte, as idéias são classificadas em: ‘idéias de sensação’, ‘idéias de reflexão’ e ‘idéias de sensação e de reflexão’.

---

<sup>86</sup> “Estas duas fontes, isto é, as coisas externas materiais, como objectos de SENSACÃO, e as operações internas da nossa mente, como objectos da REFLEXÃO, são, para mim, os únicos princípios de onde todas as nossas idéias originariamente procedem” (LOCKE, 2005, p. 108 – grifos do autor).

Sendo a sensação a capacidade mental de reter dados oriundos dos sentidos, as idéias de sensação são aquelas que, por sua vez, formam-se na mente sempre que os sentidos são afetados por objetos externos, por exemplo: vendo-se, pela primeira vez, um objeto vermelho, forma-se a idéia de vermelho; a reflexão, entendida como a faculdade da qual a mente dispõe para trabalhar internamente consigo mesma, a partir dos dados sensoriais, produzindo, assim, idéias, estas não são outras a não ser as idéias de reflexão; por exemplo, a idéia que se tem da própria mente é uma idéia de reflexão, uma vez que não se pode percebê-la imediatamente pela via sensorial, haja vista que a idéia que a mente faz de si mesma é resultado da percepção que ela faz de si mesma, o que é possível mediante a atividade de reflexão; quanto às idéias que são, simultaneamente, de sensação e de reflexão, tem-se que as mesmas são concomitantemente formadas pelo concurso da sensação e da reflexão; por exemplo: as idéias de ‘prazer’ e de ‘dor’, formadas tanto pela via da sensação (quando são sentidos) quanto pela via da reflexão (quando são pensados), uma vez que sentir prazer ou dor é, de certo modo, pensar neles e, ao se pensar neles, são sentidos de alguma maneira<sup>87</sup>.

O segundo critério do qual Locke se serve para classificar as idéias é o seu grau de simplicidade ou de complexidade<sup>88</sup>. Desse modo, as idéias podem ser classificadas em: *idéias simples* e *idéias complexas*. Por essas categorias, tem-se que as primeiras (idéias simples) são aquelas que não podem ser decompostas, uma vez que não são formadas por vários elementos ou de diferentes partes, sendo, portanto, irreduzíveis; por exemplo, a idéia de ‘vermelho’; em relação às segundas (idéias complexas), trata-se daquelas formadas por conexão de duas ou mais idéias simples, sendo-lhes possível, assim, ser decomponíveis em ou redutíveis a idéias simples; por exemplo, a idéia de ‘vermelho-escuro’ que, por sua vez, pode ser decomposta nas idéias simples de ‘vermelho’ e de ‘escuro’, sendo, portanto, redutível às mesmas.

O terceiro critério de classificação das idéias a que Locke lança mão é o critério da realidade/fantasia, ou seja, as idéias podem ser reais ou fantásticas, de acordo com a coerência que têm ou não para com a existência das coisas que representam; isso significa que a *idéia real* é

---

<sup>87</sup> Por prazer ou dor quero significar tudo o que nos deleite ou incomoda, quer proceda dos pensamentos dos nossos espíritos quer provenha de qualquer coisa que actue sobre os nossos corpos. Porque, quer falemos, por um lado, de satisfação, deleite, prazer, felicidade, etc., quer falemos, por outro lado, de desgosto, pena, dor, tormento, angústia, miséria, etc., no fundo isso são mais que diferentes graus da mesma coisa e pertencem às ideias de prazer e dor, deleite ou desgosto” (LOCKE, 2005, p. 147).

<sup>88</sup> “Para melhor entender a natureza, o modo e a extensão do nosso conhecimento, há que observar atentamente algo que diz respeito às idéias que temos, a saber: que algumas delas são *simples* e outras *complexas*” (LOCKE, 2005, p. 127 – grifos do autor).

uma categoria que designa toda e qualquer idéia que se refere a um ser que de fato existe (por exemplo, a idéia de ‘cavalo’) enquanto pela categoria *idéia fantástica* designa-se a representação de algo que não se encontra no âmbito das coisas consideradas reais (por exemplo, a idéia de ‘Pégaso’<sup>89</sup>). Assim se expressa Locke em relação à sua concepção de idéias reais e de idéias fantásticas:

[...] por *ideias reais* refiro as que têm uma base na natureza, as que estão em conformidade com o ser concreto e com a existência das coisas ou com os seus arquétipos. Por *fantásticas* ou *químéricas* designo as que não possuem qualquer fundamento na natureza, nem demonstram qualquer conformidade com essa realidade do ser ao qual são implicitamente imputadas, como aos seus arquétipos (LOCKE, 2005, p. 493 – grifos do autor).

O quarto critério de classificação das idéias que se encontra em Locke é o critério da adequação/inadequação. A *idéia adequada* é a categoria pela qual Locke se refere àquela idéia conectada a uma outra, ajustando-se-lhe perfeitamente (por exemplo, a idéia de ‘calor’ conecta-se à idéia de ‘fogo’, pois não só pode ser dele extraída como se lhe ajusta perfeitamente, haja vista que não há fogo que não seja quente); quanto à *idéia inadequada*, tem-se que a mesma é uma categoria que se refere àquela idéia que, mesmo podendo ser conectada a uma outra, não se lhe encaixa completamente (por exemplo, a idéia de ‘fumo’, embora podendo ser conectada à idéia de ‘fogo’, é-lhe inadequada, posto que, conquanto o fogo seja capaz de produzir fumo, isso não significa, necessariamente, que, para haver fumo, é preciso, primeiro, haver fogo, da mesma forma que, ao ter-se o fogo, isso não quer dizer que se produza, inevitavelmente, fumo). Conforme as palavras de Locke:

Aquelas que designo como *adequadas* representam perfeitamente aqueles arquétipos dos quais a mente as julga terem sido retiradas, que supõe essas idéias representarem e aos quais as refere. *Idéias inadequadas* são aquelas que são uma representação parcial ou incompleta desses arquétipos aos quais se referem (LOCKE, 2005, p. 497 – grifos do autor).

O quinto critério de classificação das idéias apresentado por Locke é o de verdade/falsidade. Embora postulando que verdade e falsidade são termos que se aplicam, rigorosamente, às proposições e não às idéias, porquanto estas, consideradas em si mesmas, são todas verdadeiras, Locke admite que, ao aplicar suas idéias àquilo que lhe é exterior, a mente encontra-se em condições de julgar se as mesmas são verdadeiras ou falsas. Desse modo, *idéia verdadeira* é a categoria que designa aquele tipo de idéia que se tem em mente sempre que esta percebe alguma idéia que apresente congruência em relação à existência real do objeto ao qual se

---

<sup>89</sup> Animal mitológico, o qual era representado como um cavalo branco e alado.

refere e, se tal congruência não houver, tal idéia será denominada pela categoria *idéia falsa*. De acordo com as palavras de Locke:

Uma vez que a verdade e a falsidade residem sempre nalgum tipo de afirmação ou negação, mental ou verbal, as nossas ideias não são susceptíveis, nenhuma delas, de serem falsas, até que a mente se pronuncie acerca delas, isto é, afirme ou negue algo que existe nas mesmas. [...] Quando a mente aplica alguma das suas ideias a algo que lhes é exterior, então são susceptíveis de serem denominadas verdadeiras ou falsas. Porque a mente, nessa aplicação, efectua uma suposição implícita da sua conformidade com essa coisa; consoante essa suposição é verdadeira ou falsa, assim o são denominadas as ideias (LOCKE, 2005, p. 512).

#### 2.2.4 CONHECIMENTO

Depois de ser passada em revista a categoria *idéia*, bem como as categorias a elas atinentes, torna-se momento oportuno discorrer acerca da categoria *conhecimento*, assim como acerca das categorias que a ele dizem respeito de maneira mais próxima, pois o conhecimento é uma das peças mais importantes para se montar o curioso quebra-cabeça que constitui o pensamento lockeano e rousseauiano; afinal, todos e quaisquer esforços empreendidos principalmente por Locke em seu *Ensaio* convergem para um só fim: tratar da problemática do conhecimento (que, por sua vez, conflui para a problemática educacional). Assim sendo, faz-se necessário apresentar a definição saída da pena do próprio Locke sobre o que ele entende pela categoria *conhecimento* – definição essa da qual Rousseau compartilha:

Parece-me que o *conhecimento* não é outra coisa senão a *percepção da conexão e do acordo*, ou do *desacordo e da oposição em quaisquer das nossas ideias*. É só nisto que ele consiste. Onde esta percepção estiver, há conhecimento, e onde não estiver, nós não poderemos chegar ao conhecimento, embora possamos imaginar, conjecturar ou acreditar (LOCKE, 2005, p. 719 – grifos do autor).

Conforme essa citação, Locke, além de distinguir o conhecimento da imaginação, da conjectura e da crença, define-o principiando pela categoria *percepção*, a qual já foi abordada pelo presente estudo; em seguida, o filósofo recorre a outros quatro termos (conexão ou acordo, desacordo ou oposição); tratando os dois primeiros como sinônimos entre si, bem como os dois últimos. Apesar de não se preocupar em defini-los, ele, por um lado, trata de explicitar de quais tipos podem ser, ocupando-se, por outro lado, de definir tal tipologia, constituindo-os, assim, em categorias do seu pensamento. As espécies de acordo ou de desacordo que menciona são quatro, a

saber: *identidade* ou *diversidade*<sup>90</sup>; *relação*<sup>91</sup>; *coexistência* ou *conexão necessária*<sup>92</sup>; *existência real*<sup>93</sup>.

Além de sugerir a sua própria definição de conhecimento, Locke também se empenha em examinar outras acepções desse termo. Assim, antes de expor os graus de conhecimento defendidos por ele, eis que o mesmo se dedica a explicar sobre outras formas pelas quais o conhecimento é concebido; são elas: *conhecimento atual* e *conhecimento habitual*. *Conhecimento atual* é a categoria pela qual Locke designa “a percepção presente que o espírito tem do acordo ou do desacordo de algumas das suas ideias ou da relação que elas têm umas com as outras” (LOCKE, 2005, p. 725), isto é, trata-se do conhecimento que consiste na percepção que a mente tem em um dado momento atual ou presente de sua atividade. Em relação ao *conhecimento habitual*, tem-se que tal categoria expressa, segundo Locke, aquele conhecimento que ocorre quando:

um homem conhece uma proposição quanto esta proposição esteve uma vez presente no seu espírito e ele percebeu evidentemente o acordo ou o desacordo das ideias de que ela é composta e a fixou de tal maneira na sua memória que, todas as vezes que volte a reflectir sobre esta proposição, e a vê-la sempre sob o seu verdadeiro ponto de vista, sem dúvida, nem hesitação, lhe dá o seu assentimento, e está seguro da verdade que ela contém. É o que se pode chamar,

---

<sup>90</sup> Eis como Locke define as categorias *identidade* e a *diversidade*: “Falemos da primeira espécie de acordo ou desacordo, isto é, a *identidade* ou a *diversidade*. O primeiro e principal acto do espírito, quando tem alguns sentimentos ou ideias, é de perceber as ideias que tem, e tanto quanto as percebe, de ver o que cada uma é, e, por esse meio, perceber também a sua diferença, e como uma não é a outra” (LOCKE, 2005, p. 720 – grifos do autor).

<sup>91</sup> A categoria *relação* é assim conceituada por Locke: “A segunda espécie de acordo ou desacordo que o espírito percebe em qualquer uma das suas ideias pode, julgo eu, ser chamada *relativa* e não é outra coisa senão a percepção da relação entre duas ideias, qualquer que seja a sua espécie, quer sejam substâncias, modos ou quaisquer outras” (LOCKE, 2005, p. 721 – grifos do autor).

<sup>92</sup> Em relação à categoria denominada *coexistência* ou *conexão necessária*, Locke define-a nos seguintes termos:

A terceira espécie de acordo ou desacordo que se encontra nas nossas ideias, e sobre a qual se exerce a percepção do espírito, é a *coexistência* ou *não coexistência*, no mesmo objecto, e isto pertence particularmente às substâncias. Assim, quando declaramos a respeito do ouro que é não-volátil, o conhecimento que temos desta verdade reduz-se unicamente a isto: que a não volatilidade ou o poder de permanecer no fogo sem se consumir é uma ideia que se encontra sempre junta com esta espécie particular de cor amarela, peso, fusibilidade, maleabilidade e solubilidade em *aqua regia*, que forma a nossa idéia complexa que designamos pela palavra *ouro* (LOCKE, 2005, p. 722 – grifos do autor).

<sup>93</sup> Quanto à categoria existência real, assim Locke discorre sobre ela:

A quarta e última espécie é a de uma *existência actual e real* que concorda com qualquer ideia. Dentro destas quatro espécies de acordo ou desacordo está, suponho eu, contido todo o conhecimento que temos ou que poderemos ter. Pois todas as investigações que possamos fazer relativas a qualquer das nossas ideias, tudo o que nós conhecemos ou podemos afirmar relativo a qualquer delas é que ela é, ou não é, a mesma que uma outra; que ela coexiste ou não coexiste sempre com qualquer outra ideia, no mesmo objecto; que ela mantém esta ou aquela relação com qualquer outra idéia; ou que ela tem uma existência real fora do espírito (LOCKE, 2005, p. 722-723 – grifos do autor).

segundo a minha opinião, *conhecimento habitual* (LOCKE, 2005, p. 725 – grifos do autor).

Assim sendo, nota-se que o conhecimento habitual é o conhecimento que consiste no registro que a mente faz através da memorização da percepção, ou seja, é o conhecimento que é franqueado à mente através da sua faculdade mnemônica, o que leva à conclusão de que, sem a memória, não seria possível falar em tal acepção de conhecimento. Locke ainda aborda dois graus de conhecimento habitual, fazendo-o nos seguintes termos:

Há também, vulgarmente falando, dois graus de conhecimento habitual. [§] Um diz respeito àquelas verdades armazenadas na memória que, todas as vezes que vêm ao espírito, este vê a relação existente entre essas ideias. Isto é o que se encontra em todas as verdades das quais temos um conhecimento intuitivo, onde as próprias ideias descobrem, por uma visão imediata, o acordo ou o desacordo que há entre elas. [§] O segundo grau do conhecimento habitual pertence àquelas verdades de que o espírito, quando dói alguma vez convencido, *retém a memória da convicção sem as provas* (LOCKE, 2005, p. 725-726 – grifos do autor).

Prosseguindo em sua tarefa de discorrer acerca do conhecimento, Locke expõe que o mesmo possui três graus, que são por ele designados pelas seguintes categorias: *conhecimento intuitivo* (ou, simplesmente, *intuição*), *conhecimento demonstrativo* (ou, simplesmente, *demonstração*) e *conhecimento sensitivo*.

Em se tratando do conhecimento intuitivo, tem-se a declarar que tal grau de conhecimento ocorre, conforme Locke, nas seguintes circunstâncias:

Se reflectirmos sobre a nossa maneira de pensar, veremos que algumas vezes o espírito se apercebe do acordo ou desacordo de duas idéias *imediatamente por elas próprias* sem a intervenção de uma outra, o que, eu penso, se pode chamar *conhecimento intuitivo* (LOCKE, 2005, p. 729 – grifos do autor).

Em se considerando o conhecimento demonstrativo, percebe-se que se trata do grau de conhecimento no qual “a mente percebe mediatamente 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” (BATISTA, 2003, p. 61). Tal grau de conhecimento ocorre devido à insuficiência da mente em sempre perceber o acordo ou o desacordo entre as suas idéias de forma imediata. Assim sendo:

quando o espírito não pode juntar as suas ideias para perceber o seu acordo ou desacordo, por meio de uma imediata comparação, e por assim dizer justapondo-as ou aplicando-as umas às outras, é então obrigado a servir-se *da intervenção de outras idéias* (uma ou mais, conforme o caso) para descobrir o acordo ou o desacordo que procura; e isto é o que chamamos *demonstração* (LOCKE, 2005, p. 730-731 – grifos do autor).

A demonstração consiste, pois, no grau de conhecimento que requer, segundo Locke, a categoria que ele denominou *prova*<sup>94</sup>, a qual, consoante o parecer de Yolton, atua no seguinte âmbito:

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 – grifo do autor).

O conhecimento demonstrativo, além de envolver, sobretudo, a categoria *prova*, também envolve outra categoria, a saber: a *proposição*. Conforme o comentário feito por Yolton acerca dessa categoria utilizada por Locke:

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 – grifos do autor).

Em se considerando a categoria *proposição*, há que se remeter à categoria *sinal*, uma vez que são os sinais que constituem as proposições, conforme se depreende da citação acima. De acordo com o que se pode inferir do pensamento lockeano, os sinais são, em princípio, “os dispositivos mentais pelos quais a mente estabelece o vínculo entre as idéias e as coisas” (BATISTA, 2003, p. 62), isto é, os sinais são idéias secundárias, feitas para se remeter às idéias primárias dos objetos que se encontram na mente, seja via da sensação, seja via da reflexão, seja por via de ambas simultaneamente; por exemplo, tome-se a palavra ‘cavalo’; esta é um sinal, pois

---

<sup>94</sup> “Essas ideias intermediárias que servem para mostrar o acordo de duas outras, são chamadas *provas*; e quando por meio destas provas se apercebe distinta e claramente o acordo ou o desacordo das idéias, a isto chama-se *demonstração*; sendo esta demonstração *mostrada* ao entendimento, o espírito vê que isto é assim” (LOCKE, 2005, p. 731 – grifos do autor).

se refere à idéia que representa na mente o objeto ‘cavalo’, de sorte que 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 seres humanos interagem entre si (Cf. BATISTA, 2003, p. 63). Os sinais constituem, pois, para o ser humano, “símbolos das ideias que tem no espírito, a fim de estas poderem ser, por tal meio, manifestadas aos outros, e os pensamentos dos homens poderem ser transmitidos entre eles” (LOCKE, 2005, p. 541). Todavia, há que se observar que, conforme ressalva Locke, nem todos os sinais servem para se referir a uma ou a mais idéias, haja vista que existem sinais (palavras) que são empregadas pelos seres humanos e que designam nenhuma idéia, mas sim a sua ausência:

Além destes nomes que significam ideias, há outras palavras que o homem emprega, não para significar qualquer ideia, mas a falta ou a ausência de uma certa ideia simples ou complexa, ou de todas as ideias conjuntamente, como, por exemplo, as palavras *nada*, *ignorância*, *esterilidade*. Não se pode dizer que todas estas palavras negativas ou de privação não pertençam ou signifiquem qualquer ideia, porque, nesse caso, seriam sons sem sentido; mas, reportando-se a ideias positivas, designam a sua ausência (LOCKE, 2005, p. 542 – grifos do autor).

A abordagem lockeana acerca dos sinais é um elo de vital importância para se compreender não apenas outras categorias de seu pensamento, mas o seu pensamento como um todo. Em relação às categorias que estão vinculadas de maneira mais próxima à categoria *sinal*, elas são: *linguagem* e *verdade* (que serão abordadas no próximo tópico).

Considerando-se o *conhecimento sensitivo*, tem-se que se trata de uma categoria que expressa o grau de conhecimento que consiste na percepção da existência particular de objetos externos, percepção essa que se encontra entre a certeza imediata da intuição e a probabilidade<sup>95</sup> mediata da demonstração, sendo, pois diferente de ambas. Ao se referir ao conhecimento sensitivo, Locke fá-lo nos seguintes termos:

Na realidade, o espírito tem ainda da *existência particular dos seres finitos fora de nós* uma outra percepção, que indo para além da simples probabilidade, mas não atingindo perfeitamente nenhum dos precedentes graus de certeza, passa sob o nome de *conhecimento*. [...] É por isso que, julgo eu, podemos acrescentar às

---

<sup>95</sup> Aqui se faz necessário trazer à baila a definição de uma outra categoria apresentada por Locke, a saber, a categoria *probabilidade*:

Tal como *demonstrar* é mostrar o acordo ou desacordo de duas ideias, pela intervenção de uma ou mais provas, que têm uma constante, imutável e visível ligação de uma com a outra, assim a *probabilidade* não é outra coisa senão a aparência de tal acordo ou desacordo, pela intervenção de provas, cuja conexão não é constante e imutável, ou, pelo menos, não se percebe que o seja, mas é, ou parece de um modo geral ser assim, e basta para induzir a mente a julgar a proposição verdadeira ou falsa, mais do que o contrário (LOCKE, 2005, p. 909 – grifos do autor).

duas espécies anteriores de conhecimento também a que diz respeito à existência de objectos particulares exteriores, em virtude desta percepção e conhecimento que temos da entrada das ideias que nos vêm destes objectos, e, assim, podemos admitir estes três graus de conhecimento, a saber: o *intuitivo*, o *demonstrativo* e o *sensitivo*, em cada um dos quais há diferentes graus e meios de evidência e de certeza (LOCKE, 2005, p. 738-739 – grifos do autor).

À luz dessa citação, verifica-se que, no que tange ao fato de estar mais próximo da certeza (estado em que a percepção torna-se conhecimento indubitável) e da evidência (estado em que a percepção torna-se conhecimento claro e distinto), o conhecimento sensitivo encontra-se entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento demonstrativo, pois sendo o conhecimento sensitivo, por um lado, inferior à intuição (pelo fato de não possuir os mesmos níveis de certeza e de evidência que ela), é, por outro lado, superior à demonstração (considerando-se que se encontra em um patamar no qual a sua certeza e a sua evidência são superiores àquelas que se fazem presentes na demonstração). Assim sendo, 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 (Cf. BATISTA, 2003, p. 65).

Depois de abordar os tipos e os graus de conhecimento, Locke trata de explicitar que o ato de conhecer é algo circunscrito ao âmbito das ideias, haja vista que:

Considerando o conhecimento, como já se disse, na percepção do acordo ou desacordo das nossas ideias, daí resulta, primeiramente, que não podemos ter conhecimento senão enquanto temos *ideias*. [§] Em segundo lugar, que só podemos ter conhecimento enquanto temos a *percepção* desse acordo ou desacordo. Essa percepção é: 1.º Ou por *intuição*, isto é, pela comparação imediata de duas ideias; 2.º ou por *razão*, examinando o acordo ou desacordo de duas ideias, pela intervenção de algumas outras; 3.º ou por *sensação*, percebendo a existência de coisas particulares. [§] Donde se segue, em terceiro lugar, que nós não podemos ter um *conhecimento intuitivo* que se estenda a todas as nossas ideias e a tudo o que quereríamos saber acerca delas, porque não podemos examinar e perceber todas as relações que elas mantêm umas com as outras, por justaposição, ou comparação imediata de uma com a outra. [...] [§] Em quarto lugar [...] o nosso *conhecimento racional* não pode abranger toda a extensão das nossas ideias porque, entre duas ideias que queremos examinar,

não encontramos sempre ideias intermediárias que possamos ligar, umas com as outras, por um conhecimento intuitivo, em todas as partes da dedução; e, onde quer que isso falte, falta-nos também o conhecimento e a demonstração. [§] Em quinto lugar, como o *conhecimento sensitivo* não se estende para além da existência das coisas que se apresentam aos nossos sentidos, é muito mais limitado do que os dois precedentes. [§] Em sexto lugar, de tudo isto se segue evidentemente que a extensão do nosso conhecimento fica não só aquém da realidade das coisas, mas mesmo da extensão das nossas próprias ideias (LOCKE, 2005, p. 741 – grifos do autor).

Desse modo, não é possível, por um lado, conhecer além das ideias que se têm, apesar de ser possível, por outro lado, conhecer aquém das ideias tidas em mente, uma vez que o conhecimento não somente está condicionado à percepção das ideias, mas, sobretudo, consiste exatamente nisso. Conseqüentemente, as ideias são as balizas que determinam a extensão do conhecimento, delimitando, pois, não somente aquilo que faz parte da esfera do conhecer, mas também aquilo que do mesmo não faz parte. Tal afirmação é indispensável para se entender a distinção feita por Locke entre *conhecimento* e *opinião* ou entre *conhecimento* ou *fé/crença*, categorias essas (*opinião* e *fé/crença*) que serão abordadas a seguir. Antes, porém, é preciso frisar que, em se tratando de expor a extensão do conhecimento, Locke enfatiza que, apesar do conhecimento não transcender as ideias que lhe dão suporte, isso não faz com que a sua natureza seja conforme a natureza das ideias:

Mas uma vez que o nosso conhecimento é fundado e usado somente sobre as nossas ideias, daqui não se seguirá que ele seja conforme às nossas ideias, e que onde nossas ideias forem claras e distintas, ou obscuras e confusas, o nosso conhecimento será também assim? A isso respondo: não, pois como o nosso conhecimento consiste na percepção do acordo ou desacordo que há entre duas ideias, a sua clareza, ou a sua obscuridade, consiste na clareza, ou na obscuridade, dessa percepção, e não na clareza ou obscuridade das próprias ideias (LOCKE, 2005, p. 740).

As considerações elaboradas por Locke acerca do conhecimento convergem para o fato de que é preciso concebê-lo como algo diferente daquilo que ele denomina *opinião* e *fé*, razão pela qual essas não devem ser com ele confundidas. Por via de conseqüência, Locke vê-se obrigado a apresentar as suas definições acerca da *opinião* e da *fé*, o que faz delas categorias epistemológicas e, no caso da *fé*, categorias teológicas de seu pensamento, motivo pelo qual a mesma será tratada de maneira mais minuciosa quando serem passadas em revistas as categorias teológicas lockeanas.

O denominador comum do qual se serve Locke para abordar opinião e fé é o fato de que ambas estão excluídas tanto do âmbito da intuição quanto do âmbito da demonstração<sup>96</sup>; logo, não são conhecimento; com isso, Locke pretende expulsar da filosofia e, conseqüentemente, da pedagogia, toda e qualquer forma de dogmatismo<sup>97</sup>. Todavia, isso ainda não é suficiente para precisar o seu significado, o que requer, da parte de Locke, uma explicitação mais exata.

Para definir a categoria *opinião*, Locke chama a atenção para o fato de que, na mente, a faculdade de conhecer (conhecimento) e a faculdade de julgar (juízo) não são as mesmas, pois conhecimento e juízo, também entendidos como as respectivas atividades dessas duas faculdades mentais, não se identificam, apesar de serem interconectados pela faculdade racional (razão). Destarte, a diferença entre um e outro reside nisto: “O conhecimento (entendido não como resultado mas como atividade mental) implica a percepção do acordo ou desacordo entre idéias. O julgamento [isto é, o juízo] corresponde ao ato de relacionar idéias quando o acordo ou desacordo entre elas não é percebido pelo entendimento mas simplesmente suposto” (TADIÉ, 2005, p. 157).

A separação entre conhecimento e juízo faculta a Locke circunscrever a opinião à esfera do juízo, atividade que também consiste em “pensar ou supor que duas ideias concordam ou discordam, pela intervenção de uma ou mais, cuja concordância ou discordância com elas não se percebe mas se tem observado ser *frequente e habitual* (LOCKE, 2005, p. 950 – grifos do autor). Desse modo, o juízo é uma faculdade mental que opera não em nível de certeza, mas sim em nível de probabilidade; conseqüentemente, a opinião também será condicionada pela mesma. Assim sendo, a *opinião* é o resultado da operação do juízo acerca daquilo que é apenas provável ou, dito pelo próprio Locke:

A probabilidade é a verossimilhança de que uma coisa seja verdadeira; o termo indica mesmo uma proposição para a qual existem argumentos ou provas que permitem que ela seja recebida como verdadeira. A consideração que o espírito dá a esta espécie de proposições chama-se *crença, assentimento* ou *opinião*, que é o admitir ou receber qualquer proposição como verdadeira, em vista de argumentos ou provas que permitem persuadir-nos a recebê-la como verdadeira, sem o certo conhecimento de que o seja. E nisto está a diferença entre

---

<sup>96</sup> Locke afirma que: “Estes, isto é, a intuição e a demonstração, são os dois graus do nosso *conhecimento*. O que não puder reportar-se a um dos dois, seja qual for a segurança com que se receba, é apenas *fé* ou *opinião* mas não conhecimento, pelo menos relativamente a todas as verdades gerais” (LOCKE, 2005, p. 738 – grifos do autor).

<sup>97</sup> Tal termo aqui é entendido à luz de uma de suas várias concepções que, segundo Abbagnano, o qual, apoiando-se na concepção kantiana, no verbete intitulado DOGMATISMO, escreve que o mesmo “consiste em aventurar-se a razão em pesquisas que estão fora de sua alçada, por estarem além da esfera da experiência possível” (ABBAGNANO, 2003, p. 293).

*probabilidade e certeza, fé e conhecimento* (LOCKE, 2005, p. 910-911 – grifos do autor).

Em relação àquilo que se encontra em Rousseau no tocante à questão do conhecimento, há que se afirmar que a sua vinculação ao empirismo faz com que o conhecimento seja, para ele, tal como postula essa corrente filosófica, aquilo que resulta da experiência. Entretanto, cumpre salientar que o empirismo de Rousseau, pelo menos no que tange ao problema da experiência, vincula-se ao empirismo de Condillac e não ao de Locke pelo fato de Rousseau restringir a experiência à sensação, dela descartando a reflexão, tal como o faz Condillac, mas não Locke, já que, para este, a reflexão é a experiência interna, ao passo que a sensação é a experiência externa. Rousseau, em contrapartida, encontra-se influenciado por Locke em se tratando de distinguir conhecimento e crença, uma vez que, para o filósofo genebrino, a fé é uma questão de sentimento que extrapola os limites do cognoscível, tal como se encontra na sua *Profissão de fé do vigário saboiano*.

## 2.2.5 LINGUAGEM E VERDADE

A *linguagem* é concebida por Locke como a capacidade que Deus conferiu ao ser humano para que este não apenas pudesse viver em sociedade<sup>98</sup>, mas para que pudesse interagir, por meio dela, com os seus semelhantes, seja expressando seus próprios pensamentos, seja internalizando pensamentos alheios<sup>99</sup>. Além disso, a linguagem presta-se também à instrução e ao conhecimento do ser humano<sup>100</sup> – daí a sua imprescindibilidade no processo educativo, uma vez que, devendo o gentil-homem ser educado para viver em sociedade, sua educação (que se faz, principalmente,

---

<sup>98</sup> Assim se expressa Locke:

Deus, ao criar o homem para ser uma criatura sociável, não somente lhe inspirou o desejo e lhe inculcou a necessidade de viver com os da sua espécie, como, além disso, lhe deu a faculdade de falar, para que a linguagem fosse o grande instrumento e o elo de união da sociedade. É por isso que o homem tem naturalmente órgãos aptos a formar os sons articulados a que chamamos palavras (LOCKE, 2005, p. 541).

<sup>99</sup> Dito pelas palavras de Locke:

Embora o homem possua uma grande diversidade de pensamentos, a tal ponto que os outros e ele próprio podem disso tirar proveito e prazer, estão, no entanto, todos eles fechados no seu espírito, invisíveis e escondidos, não podendo por si só aparecer. Tal como não saberíamos usufruir das vantagens nem das comodidades da sociedade sem uma comunicação de pensamentos, da mesma maneira era necessário que o homem inventasse alguns sinais exteriores e sensíveis pelos quais estas ideias invisíveis, de que se compõem os seus pensamentos, pudessem ser manifestadas aos outros (LOCKE, 2005, p. 545).

<sup>100</sup> Cf. LOCKE, 2005, p. 544.

por meio da linguagem) dará provas de sua eficácia se o mesmo nela souber viver bem (ou seja, virtuosamente) na sociedade em que estiver inserido e, para sua conduta virtuosa ser reconhecida pelos seus pares, é indispensável que saiba servir-se dos vários recursos disponibilizados pela linguagem a fim de expressar-se da maneira que melhor convém a um cavalheiro.

Rousseau, por sua vez, dá um tratamento próprio à questão da linguagem, conforme se verifica em seu *Segundo Discurso* e no seu *Ensaio sobre a origem das línguas*. A primeira dificuldade apontada por Rousseau no que tange às dificuldades de se explicarem o surgimento das línguas (que outra coisa não são senão a concretização da linguagem) é a sua razão de existir, haja vista que, estando os homens, no estado de natureza, isolados entre si, não teriam, conseqüentemente, necessidade delas<sup>101</sup>. Esforçando-se no sentido de não se confundir o homem natural com o homem civil, uma vez que Rousseau chama a atenção para o que fizeram aqueles que, ao tentarem descrever o primeiro, acabaram por descrever o segundo – “falavam do homem selvagem<sup>102</sup> e descreviam o homem civil” (ROUSSEAU, 1978, p. 236) – de igual maneira assinala que não se deve explicar o surgimento das línguas partindo-se do estado civil e atribuindo-se tal surgimento no estado natural.

Rousseau não se ocupa de resolver tal dificuldade e raciocina hipoteticamente, supondo a necessidade que os homens tiveram de estabelecer a comunicação entre si por intermédio das línguas e daí conclui que mesmo assim haveria uma nova dificuldade maior, por ele formulada nos seguintes termos:

se os homens tiveram necessidade de palavra para aprender a pensar, tiveram muito mais necessidade ainda de saber pensar para encontrar a arte da palavra e, quando se chegasse a compreender como os sons da voz foram tomados como intérpretes convencionais de nossas idéias, ainda restaria por saber quais puderam ser os intérpretes dessa convenção para aquelas idéias que, não tendo de modo algum um objeto sensível, não se poderiam indicar nem pelo gesto, nem pela voz (ROUSSEAU, 1978, p. 247).

Depois de apontar essas duas dificuldades para se explicar como surgiram as línguas, Rousseau afirma que a primeira língua do ser humano é aquela por ele denominada como ‘o grito da natureza’, o qual, por sua vez, serve para expressar os instintos humanos: “A primeira língua

---

<sup>101</sup> No *Segundo Discurso*, escreve Rousseau: “A primeira que se apresenta será imaginar como elas puderam tornar-se necessárias, pois, não tendo os homens quaisquer correspondência entre si, nem necessidade alguma de tê-la, não se conceberia nem a necessidade dessa invenção nem a sua possibilidade se não fora indispensável” (ROUSSEAU, 1978, p. 247).

<sup>102</sup> Homem selvagem esse que, no *Discurso da desigualdade*, ainda não é o homem natural, embora esteja mais próximo deste do que o homem civil; desse modo, Rousseau contesta a opinião daqueles que identificaram o homem selvagem com o homem natural: “Evitemos, pois, confundir o homem selvagem com os homens que temos diante dos olhos” (ROUSSEAU, 1978, p. 241).

do homem, a língua mais universal, a mais enérgica e a única de que se necessitou antes de precisar-se persuadir homens reunidos, é o grito da natureza” (ROUSSEAU, 1978, p. 248). Todavia, Rousseau alega que tal grito não teria sido utilizado tão freqüentemente, uma vez que o seu uso ter-se-ia restringido a situações especiais, o que demonstra a sua incapacidade de originar as línguas convencionais existentes em sua época: “Como esse grito só era proferido por uma espécie de instinto nas ocasiões mais prementes, para implorar socorro nos grandes perigos ou alívio nas dores violentas, não era de muito uso no curso comum da vida, onde reinam sentimentos mais moderados” (ROUSSEAU, 1978, p. 248). Assim, o que teria ocasionado a origem das línguas seria o aumento das idéias dos seres humanos e o estabelecimento de uma interação mais próxima entre os mesmos, o que, por sua vez, teria engendrado a necessidade de expressá-las de modo preciso, ou seja:

Quando as idéias dos homens começaram a estender-se e a multiplicar-se, e se estabeleceu entre eles uma comunicação mais íntima, procuraram sinais mais numerosos e uma língua mais extensa; multiplicaram as inflexões de voz e juntaram-lhes gestos que, por sua natureza, são mais expressivos e cujo sentido depende menos de uma determinação anterior. Expressaram, pois, os objetos visíveis e móveis graças a gestos, e aqueles que atingem a audição graças a sons imitativos; mas, como o gesto só indica os objetos presentes ou fáceis de serem descritos e as ações visíveis, como o gesto não é de uso universal, porquanto a obscuridade ou a interposição de um corpo o torna inútil, e como o gesto mais exige do que excita a atenção, resolveram então substituí-lo pelas articulações da voz que, sem ter a mesma relação com certas idéias, são as mais apropriadas a representá-las como sinais instituídos. Tal consentimento só pôde fazer-se com o consentimento comum e de maneira bastante difícil para ser praticada por homens cujos órgãos grosseiros não possuíam ainda qualquer exercício, sendo essa substituição mais difícil de conceber-se em si mesma, posto que aquele acordo unânime teve que ser motivado e a palavra parece ter sido muito necessária para estabelecer-se o uso da palavra (ROUSSEAU, 1978, p. 248).

Apesar de um tanto quanto longa, a citação acima revela a maneira pela qual Rousseau concebe a progressiva transformação da linguagem puramente natural em linguagem estritamente convencional, o que não se fez **ex abrupto**, uma vez que, à medida que se socializavam e se intelectualizavam, os seres humanos serviram-se de diferentes maneiras para se comunicarem, isto é, da emissão de sons e de gestos instintivos (naturais) passaram a exprimir sons e gestos imitativos (onomatopéicos) e, finalmente, chegaram a expressar-se recorrendo a sons e a gestos simbólicos (convencionais). A partir de então ter-se-iam diferenciado as línguas, assim como teria surgido a língua escrita, o que foi possibilitado pelo surgimento da palavra, unidade mínima da língua convencional, que marcaria, portanto, a fronteira entre o ser humano e os demais animais, razão pela qual Rousseau abre o seu *Ensaio sobre a origem das línguas* com as

seguintes palavras: “A palavra distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si – não se sabe de onde é um homem antes de ter ele falado” (ROUSSEAU, 1978, p. 159).

No seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau desenvolve idéias mais avançadas acerca da linguagem, as quais não serão aqui esboçadas pelo fato de, para atender os propósitos do presente estudo, já se considera suficiente a abordagem feita sobre o que pensa o Rousseau do *Discurso da desigualdade* acerca da linguagem, pensamento esse que, tal como o de Locke, concebe a linguagem, em última instância, como algo convencional, assim como Locke e Rousseau estão de acordo no sentido de que, naturalmente, o ser humano é um animal loquaz (o que o diferencia dos demais animais), embora a concretização final de tal capacidade seja feita por convenção, o que confere, portanto, autonomia lingüística ao ser humano, uma vez que este é o criador da língua, argumento que fere a opinião daqueles que, por exemplo, viam a língua como algo de origem divina<sup>103</sup>. Desse modo, Locke e Rousseau tratam da questão da linguagem como algo que se restringe estritamente à dimensão humana. Contudo, divergem pelo fato de que Locke prioriza o pensamento ao tratar de questões lingüísticas (praticamente negligenciando o sentimento), ao passo que Rousseau o faz priorizando o sentimento (embora não se descuidando de mencionar o pensamento), conforme se verifica na seguinte citação: “Desde que um homem foi reconhecido por outro com um ser *sensível, pensante* e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus *sentimentos e pensamentos* fizeram-no buscar meios para isso” (ROUSSEAU, 1978, p. 159 – grifos nossos).

Em relação à categoria *verdade*, uma das maiores e mais antigas indagações filosóficas, Locke define-a nos seguintes termos:

Parece-me então que a verdade não é outra coisa, segundo a significação própria da palavra, senão *a união ou a separação de sinais, conforme as coisas significadas por elas concordem ou discordem entre si*. A união ou separação de sinais aqui significadas é o que nós chamamos por outro nome: *proposição*; de maneira que a verdade pertence propriamente só às proposições. Há duas espécies delas, a saber: mentais e verbais; como também há duas espécies de sinais de que nos servimos vulgarmente, a saber: as ideias e as palavras (LOCKE, 2005, p. 791 – grifos do autor).

De acordo com essa citação, percebe-se que, para Locke, a verdade não é apenas uma questão epistemológica de caráter metafísico ou ontológico, ético ou moral, mas sim uma questão

---

<sup>103</sup> Tadié, por exemplo, escreve: “Locke também afirma o caráter convencional da linguagem. Enquanto uma parte da tradição filosófica, até o século XVII, via na linguagem a criação de Deus (ou de Adão), e em sua degenerescência após a Queda a causa das imperfeições da linguagem, Locke afirma de imediato a sua natureza humana” (TADIÉ, 2005, p. 179). O mesmo poderia ser afirmado em relação a Rousseau.

lingüística e semântica, ou seja, é um problema de significação terminológica, que consiste não na realidade, tampouco na representação que dela se faz na mente por intermédio das idéias, mas sim no acordo ou no desacordo entre os termos (sinais) que as representam. Assim sendo, afirmar que, por exemplo, ‘um centauro é um ser mítico feito metade homem, metade cavalo’, é tão verdadeiro quanto afirmar que ‘o triângulo é uma figura de três lados’, já que, em cada uma das proposições, existe um acordo entre os seus sinais, franqueado pela concordância que mantêm entre si. Contudo, Locke admite que a verdade também possui caráter metafísico e moral, o que se comprova com a seguinte citação:

Além da verdade tomada no rigoroso sentido atrás mencionado, há outras espécies de verdades. Uma delas é a verdade moral, que consiste em falar das coisas segundo a convicção do nosso espírito, embora a proposição que pronunciamos não concorde com a realidade das coisas. Outra é a verdade metafísica que mais não é do que a existência real das coisas, conformes com as idéias às quais ligámos os seus nomes (LOCKE, 2005, p. 797).

Ao tratar do problema da verdade, Rousseau, por sua vez, não o faz como uma questão fundamentalmente semântica, tal como se encontra em Locke, mas sim como um problema fundamentalmente moral, haja vista que um de seus lemas é: **Vitam impendere vero**<sup>104</sup>, com o qual Rousseau procura demonstrar o seu projeto de existência pessoal, bem como o seu pensamento, como algo baseado naquilo que é verdadeiro, o que, conseqüentemente, levanta a indagação acerca do que seria, pois, a verdade, segundo o seu posicionamento. Estando imbuído da preocupação em ser sincero para com os seus interlocutores, Rousseau declara que, por um lado, sua vida estava consagrada à verdade, mas que, por outro lado, reconhece a sua impossibilidade de sempre cumprir o seu lema, assim como reconhece que as suas ações nem sempre foram coerentes com o seu desejo de sempre ser autêntico, dadas as suas limitações pessoais. Em uma nota à *Carta a d’Alembert*, eis o que escreve:

*Vitam impendere vero.* Eis a divisa que eu escolhi e da qual me sinto digno. Leitores, eu posso enganar-me a mim mesmo, mas não enganar-vos voluntariamente; temei meus erros e não minha má fé. O amor do bem público é a única paixão que me faz falar ao público, eu sei então esquecer-me de mim mesmo e se alguém me ofende eu me calo sob pena de temer que a cólera não me torne injusto. Esta máxima é boa aos meus inimigos, naquilo em que eles me prejudicam a seu contento e sem temor de represálias, aos Leitores que não temem que meu ódio lhes impressione, sobretudo a mim, que permaneço em paz enquanto se me ultraja, não há mal algum que se me faça, nem mesmo aquele que eu ainda experimentarei a tornar-se. Santa e pura verdade a que eu consagrei

---

<sup>104</sup> Consagrar a vida à verdade; Rousseau tomou esse lema do poeta latino Juvenal, citando-o, por exemplo, em sua *Carta a d’Alembert*, nos seus *Devaneios do caminhante solitário (Quarta Caminhada)* e na epígrafe das suas *Cartas escritas da montanha*.

minha vida, jamais minhas paixões mancharão o sincero amor que tenho por ti, o interesse nem o temor mudarão a veneração que eu amo oferecer-te, e minha pena não te negará jamais nada que ela tema atribuir à vingança (ROUSSEAU, 1995, p. 120 – tradução nossa).

Pela citação acima, nota-se que Rousseau apela à verdade à guisa de justificar a sua conduta perante as circunstâncias nas quais esteve envolvido. Assim sendo, Rousseau, tomando a verdade para seu partido, espera fazer dela um instrumento a serviço da sua própria legitimação perante os seus leitores, da mesma forma que se serve dela para se colocar na posição de vítima por parte daqueles que contradiziam suas idéias. A *verdade* constitui, portanto, para Rousseau, uma categoria com a qual se defende dos seus adversários, motivo pelo qual se julga em paz consigo mesmo pelo fato de estar a serviço daquilo que é correto em seu ponto de vista. Por tal razão, Rousseau não mede esforços no sentido de cultuar a verdade, tal como o faz na citação acima, do mesmo modo que, na *Quarta Caminhada*, escreve que:

A verdade geral e abstrata é o mais precioso de todos os bens. Sem ela o homem é cego; ela é o olho da razão. É por ela que o homem aprende a se conduzir, a ser aquilo que deve ser, a fazer aquilo que deve fazer, a tender a seu verdadeiro fim. A verdade particular e individual não é sempre um bem, ela é por vezes um mal, muito freqüentemente uma coisa indiferente (ROUSSEAU, 1995, p. 1026 – tradução nossa).

Essa citação, por sua vez, traz à baila a distinção que Rousseau faz entre *verdade geral e abstrata* e *verdade particular e individual*. A finalidade de tal distinção sugere que nem sempre Rousseau admite que a verdade é algo digno de ser cultuado; nem sempre a verdade é útil para fazer do homem um ser sábio e feliz neste mundo; é preciso, pois, distinguir qual é a verdade que, de fato, beneficia o ser humano, já que essa seria, no fim das contas, aquilo que deve ser por ele buscado e pelo qual deve ser educado. Assim sendo, a verdade pela qual Rousseau se interessa não é aquela que se encontra nas contingências, nos gostos, nas preferências e nas opiniões dos indivíduos (já que esse tipo de verdade é, para ele, particular e individual), mas sim aquela verdade que se encontra no âmago de cada ser humano, ou seja, aquilo que é fruto da sua consciência ou do seu instinto moral, razão pela qual tal se trata de algo geral e abstrato. Seguindo essa linha de raciocínio, a verdade para a qual aponta Rousseau e à qual ele se consagrou somente poderia ser a verdade geral e abstrata, a qual, por sua vez, tem a sua fonte no instinto moral, porquanto Rousseau alega que:

Jamais o instinto moral enganou-me: ele guardou até agora suficiente pureza em meu coração para que nele pudesse confiar e se, em minha conduta, às vezes ele silencia diante de minhas paixões, retoma judiciosamente seu império em minhas lembranças. Assim, julgo-me a mim mesmo, talvez, com tanta

severidade como serei julgado pelo soberano juiz depois desta vida (ROUSSEAU, 1995, p. 1028 – tradução nossa).

De acordo com o que se pode inferir do recorte aqui feito no tocante às abordagens lockena e rousseuniana acerca da problemática da verdade, verifica-se que Locke e Rousseau tratam-na não apenas como uma questão teórica mas, principalmente, como uma questão prática, uma vez que ambos a concebem como o critério máximo que deve ser adotado para que o ser humano norteie tanto os seus pensamentos quanto as suas ações. Assim sendo, o valor da verdade para Locke e Rousseau repousa no fato de que, por seu intermédio, chega-se ao conhecimento correto da realidade, do mesmo modo que é através dela que se executa a ação moral devida; esse estatuto epistemológico e ético conferido à verdade por Locke e Rousseau possibilita-lhes fazer dela uma fortíssima aliada no processo de construção e de estabelecimento do seu pensamento filosófico em geral e do seu pensamento pedagógico em particular. Outrossim, ao serem passadas em revista algumas das categorias epistemológicas lockeanas e rousseunianas, as quais foram selecionadas considerando-se o seu nível de relevância para melhor compreender a estruturação e a articulação do pensamento pedagógico lockeano e rousseuniano, a partir de então serão abordadas as suas categorias políticas, haja vista que as mesmas também se fazem indispensáveis para se interpretar de modo mais abrangente e profundo o que Locke e Rousseau entendem por educar e como eles concebem a realização desse mesmo educar.

### 2.3 AS CATEGORIAS POLÍTICAS LOCKEANAS E ROUSSEUNIANAS

As categorias pelas quais o pensamento político lockeano e rousseuniano estrutura-se e articula-se encontram-se, principalmente, em suas obras que tratam especificamente de teoria política, quais sejam, os *Dois Tratados Sobre O Governo* e *Do Contrato Social*. Neles, Locke e Rousseau respectivamente empenham-se não apenas em apresentar aquilo que pensam em matéria social e política, mas também em refutar doutrinas que vão de encontro às suas; por exemplo, o *Primeiro* dos *Dois Tratados* é dedicado, principalmente, à refutação das teses em favor da monarquia absoluta, da qual Sir Robert Filmer<sup>105</sup> (1588-1653) é considerado um dos

---

<sup>105</sup> Nascido no seio de uma próspera família aristocrática, em Kent, Inglaterra, era o primogênito dentre os seus dezoito irmãos. Recebeu uma educação típica dos aristocratas da época. Em 1604, entrou para o Trinity College, em Cambridge, mas não chegou a graduar-se. Em 1618, casou-se com Anne Heton, filha do bispo anglicano de Ely. Em 1619, foi sagrado cavaleiro, motivo pelo qual passou a ser conhecido como ‘Sir Robert Filmer’. Por muitos anos o casal Filmer viveu em Porter’s Lodge, na Abadia de Westminster, local em que Filmer travou contatos com Peter Heylin, um clérigo de quem Filmer tornar-se-ia amigo e que seria, posteriormente, um dos primeiros simpatizantes

seus principais apologistas; já o segundo livro (*O Segundo Tratado*) é dedicado à explanação das idéias lockeanas acerca da política e da sociedade, motivo pelo qual é considerado a principal obra na qual se encontram condensadas as idéias que formam a teoria política e social concebida pelo filósofo inglês. Assim sendo, as categorias políticas lockeanas que serão abordadas por este estudo serão extraídas, em sua maior parte, do *Segundo Tratado* sem, contudo, olvidar por completo aquelas passagens do *Primeiro Tratado* que também se fizerem relevantes para a compreensão do seu pensamento político e social. Quanto às categorias políticas rousseauianas, as mesmas serão extraídas principalmente do *Contrato*, o que igualmente não impede o recurso a outras obras suas, tais como: o *Emílio* e os *Discursos*.

### 2.3.1 O ESTADO DE NATUREZA

A categoria pela qual se principia esta abordagem desenvolvida acerca do pensamento filosófico-político lockeano e rousseauiano é o *estado de natureza* ou *estado natural*. Por intermédio desta, Locke e Rousseau, ainda que por caminhos próprios, descrevem o modo pelo qual concebem a condição em que o ser humano, individual e/ou coletivamente, encontra-se em relação a todos e quaisquer indivíduos e/ou comunidades com os quais não estabeleceu ainda o *contrato* ou o *pacto social* (categoria que será analisada posteriormente). No Segundo Capítulo do *Segundo Tratado*, cujo título é ‘Do estado de natureza’, Locke expressa o pensamento que nutre em relação à situação primária da humanidade:

---

do seu pensamento político, bem como o responsável pela primeira impressão da sua mais conhecida obra em matéria de teoria política, a saber: *Patriarcha (Patriarca)*, publicada, postumamente, em 1680 (já que Filmer morrera em 1653). Pelo fato de ser casado com a filha de um bispo anglicano e por suas ligações com Heylin, Filmer pôde conceber idéias muito próximas da opinião política que o clero anglicano mantinha nas décadas antes das Guerras Civis Inglesas e, por estar vinculado à aristocracia inglesa, seu pensamento constituiu uma síntese das idéias defendidas por aqueles que defendiam a monarquia absoluta de direito divino, ou seja, os ‘royalistas’ ou ‘realistas’, também conhecidos como ‘tories’. Partidário que era da causa da Casa dos Stuarts, Filmer, além do *Patriarcha*, também ofereceu em prol da causa realista outros produtos da sua literária política, tais como: *The Necessity of the Absolute Power of all Kings (A Necessidade do Poder Absoluto de todos os Reis)* – de 1648; *The Anarchy of a Limited or Mixed Monarchy (A Anarquia de uma Monarquia Limitada ou Mista)* – também de 1648; *Observations concerning the Originall of Government (Observações acerca da Origem do Governo)* – de 1652, nas quais contesta as doutrinas contratualistas; são também de 1652 as obras intituladas *Observations upon Aristotles Politics concerning Forms of Government (Observações sobre a Política de Aristóteles acerca das Formas de Governo)* e *Directions for Obedience to Government in Dangerous and Doubtful Times (Direções para a Obediência ao Governo em Tempos Perigosos e Duvidosos)*. Em síntese, as obras políticas de Filmer, assim como as de Locke, encontram-se inseridas no cenário seiscentista como peças que permitem montar o quebra-cabeças das principais discussões teóricas acerca da natureza, dos fundamentos, das origens, dos limites e das extensões da prática política legítima no Século XVII, razão pela qual ambos por este trabalho são tomados como os intelectuais que sintetizaram as principais idéias acerca dos debates em torno da legitimidade do poder político nos Seiscentos.

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. [§] Um estado também de *igualdade*, em que é recíproco todo o poder e jurisdição, não tendo ninguém mais que outro qualquer – sendo absolutamente evidente que criaturas da mesma espécie e posição, promiscuamente nascidas para todas as mesmas vantagens da natureza e para o uso das mesmas faculdades, devam ser também iguais umas às outras, sem subordinação ou sujeição, a menos que o Senhor e amo de todas elas, mediante qualquer declaração manifesta de Sua vontade, colocasse uma acima de outra e lhe conferisse, por evidente e clara indicação, um direito indubitável ao domínio e à soberania [...]. [§] 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. 381-382 – grifos do autor).

Conforme a citação acima, verifica-se que Locke descreve o estado de natureza como uma situação real em que os seres humanos são, simultaneamente, livres em relação uns aos outros e iguais entre si, o que, por sua vez, remete a outras cinco categorias de seu pensamento político, quais sejam: *liberdade*, *igualdade*, *lei* e *autoconservação*, sem as quais não se consegue compreender com a devida propriedade o que Locke quer dizer sempre que menciona o *estado de natureza*. Tais categorias (com exceção da categoria *lei*, cujo tratamento será dado no tópico sobre o estado de sociedade) serão abordadas tão logo sejam tecidas as considerações acerca do estado de natureza rousseauiano.

Em relação ao que pensa Rousseau sobre o *estado natural*, tem-se que o mesmo o toma como uma situação hipotética (ao contrário de Locke, para o qual o estado de natureza é algo efetivo). No prefácio do *Discurso da desigualdade*, Rousseau refere-se-lhe como “um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente” (ROUSSEAU, 1978, p. 228-229). Todavia, a finalidade do recurso à hipótese do estado natural de Rousseau é a mesma finalidade apresentada por Locke, qual seja, a compreensão do *estado de sociedade* ou *estado civil* (categoria a ser abordada em tempo hábil). Embora o *estado natural* constitua, portanto, uma categoria basilar do pensamento filosófico-político lockeano e rousseauiano, é preciso ater-se ao fato de que se trata de algo concebido de maneira diferente, razão pela qual cumpre examinar as divergências existentes.

Locke, de acordo com a citação acima, concebe o estado de natureza principalmente como um estado de liberdade e de igualdade, o que constitui um outro aspecto convergente com a descrição do estado de natureza dada por Rousseau, já que, para ele, o homem, em estado natural, a nada estaria submetido a não ser às limitações impostas por sua condição primária, o que implica afirmar que, naturalmente, o ser humano nasce livre<sup>106</sup>. Assim sendo, tomar-se-á a *liberdade* como a próxima categoria a ser examinada à guisa de descortinar o que esses dois autores entendem pela mesma.

Ao tratar da liberdade, Locke descreve-a em dois níveis, um epistemológico e outro político, razão pela qual também poderia ser tomada como uma categoria epistemológica lockeana; contudo, à guisa de condensar a abordagem feita sobre tal categoria, a mesma encontrar-se-á lotada entre as categorias políticas. Epistemologicamente, eis como Locke, em seu *Ensaio*, refere-se à liberdade:

Todas as acções que temos em mente se reduzem, como já foi dito, a estas duas: pensamento e movimento; na medida em que o homem tenha o poder de pensar ou não, de movimentar ou não, de acordo com a preferência ou inclinação da sua mente, será *livre*. Quando a realização ou a suspensão não estão igualmente no poder do homem, quando realizar ou não realizar não decorre da preferência da sua mente, então ele não será livre, embora a acção talvez possa ser voluntária. Por isso, a ideia de *liberdade* é a ideia de um poder que um agente tem para realizar ou suspender uma acção, de acordo com a determinação ou pensamento da mente, pelo qual uma das acções é preferida em relação à outra: quando uma delas não está sob o poder do agente para ser concretizada de acordo com a sua volição, então não há liberdade: esse agente está sob *necessidade*. Portanto, liberdade não pode estar onde não há pensamento, volição ou vontade; contudo, pode haver pensamento, vontade e volição e não haver liberdade (LOCKE, 2005, p. 313 – grifos do autor).

Estando, pois, a idéia de liberdade associada à idéia de poder, sendo ambas idéias complexas, há que se remeter posteriormente a essa categoria a fim de entender a *liberdade* não apenas em seu nível epistemológico, mas também em seu nível político. Antes, porém, de se proceder à abordagem lockeana da idéia de *poder*, há que se mencionar o que politicamente Locke entende por liberdade, o que é feito mediante uma outra categoria, a saber: a categoria *lei* (que também será devidamente abordada). No *Segundo Tratado*, Locke escreve:

[...] 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*. 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

---

<sup>106</sup> Afirmação essa que se confirma com a frase inicial do Primeiro Capítulo do *Contrato*: “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1978, p. 22).

nos foi dito, *liberdade para que cada um faça o que 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 –grifos do autor).

Essa citação revela que tal liberdade é aquela herdada pelo indivíduo humano em seu estado natural, franqueada pela lei da razão e que possibilita a adesão à sociedade política; trata-se, portanto, de uma liberdade natural que, em Locke, já pressupõe a moralidade, uma vez que tal liberdade não consiste em permitir que cada um faça ou omita o que bem entender sem ater-se aos ditames racionais, ou seja, a liberdade natural não é absoluta, mas sim condicionada pela racionalidade. Desse modo, a liberdade natural lockeana diverge-se da liberdade natural rousseauiana, uma vez que, para Rousseau, as ações humanas só adquirem justiça e moralidade a partir do momento em que os indivíduos encontram-se em estado civil, o que se comprova com a seguinte citação do *Contrato Social*: “A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela *justiça* e dando às suas ações a *moralidade* que antes lhes faltava” (ROUSSEAU, 1978, p. 36 –grifos nossos).

Tanto Locke quanto Rousseau admitem que, em havendo um estado natural e um estado civil da humanidade, haverá, conseqüentemente, uma liberdade correspondente a cada um desses estados (isto é, uma liberdade natural e uma liberdade civil); apesar de estarem também de acordo no tocante ao fato de que a transição do estado natural para o estado civil determina a transformação da liberdade natural em civil, discordam em relação à questão moral, já que Rousseau não admite que o homem seja um ser moral em estado natural.

Depois de ser tratada, em linhas sumárias, a questão da liberdade em Locke e em Rousseau, há que se discorrer acerca da categoria *igualdade*, haja vista que a mesma é, neles, uma categoria que, assim como a liberdade, define o estado de natureza. Destarte, em Locke, a *igualdade* é algo que descreve o mesmo nível em que todos e quaisquer seres humanos encontram-se em relação às leis, sejam elas divinas ou naturais, políticas ou civis. Conseqüentemente, a igualdade, segundo Locke, pode aqui ser enquadrada na definição que lhe dá Abbagnano, para o qual esta consiste em uma:

Relação entre dois *termos*, em que um pode substituir o outro. Geralmente, dois termos são considerados iguais quando podem ser substituídos um pelo outro no mesmo contexto, sem que mude o valor do contexto. [...] [§] A noção de igualdade assim generalizada (como possibilidade de substituição) presta-se

tanto para as relações puramente formais de equivalência ou de equi-polência quanto às relações políticas, morais e jurídicas que se denominam de igualdade. Por exemplo, a igualdade dos cidadãos perante a lei pode ser reduzida à possibilidade de substituição dos cidadãos nas situações previstas pela lei sem que mude o procedimento da lei, de tal forma que, por exemplo, o réu por um crime *d* nas circunstâncias *c* pode ser substituído por qualquer outro réu do mesmo crime na mesma circunstância, sem que o procedimento legal seja alterado. Do mesmo modo, pode-se descrever a igualdade moral ou jurídica dizendo que, nela, *x* que se encontre em determinadas condições possui prerrogativas ou possibilidades não diferentes das possuídas por qualquer outro *x* nas mesmas condições (ABBAGNANO, 2003, p. 534 – grifos do autor).

Ao descrever o estado de natureza como um estado de igualdade pelo fato de que os indivíduos que nele se encontram não são superiores, tampouco inferiores entre si, isso não significa que, com tal assertiva, Locke recuse-se a admitir as diferenças existentes no tocante às capacidades físicas e mentais que os indivíduos naturalmente apresentam<sup>107</sup>, o que leva a deduzir que a igualdade da qual trata é uma igualdade relativa, mas não incondicional. Nesse sentido, a noção de igualdade lockeana aproxima-se daquela presente em Rousseau, haja vista que, no *Segundo Discurso*, ele constrói a sua concepção de *igualdade* a partir do seu antônimo, conforme se verifica na citação abaixo:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo dos outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 1978, p. 235).

Rousseau, embora admitindo que os seres humanos sejam naturalmente desiguais (já que isso contribui para a sua individualidade), não concede que os mesmos devam sê-lo em estado civil, uma vez que a desigualdade natural não implicaria na desigualdade civil; conseqüentemente, a desigualdade civil só poderia ser, segundo o seu parecer, algo artificial, ou seja, contrário à natureza humana. Assim sendo, para se acercar daquilo que Rousseau entende por *igualdade*, há que se remeter a duas outras categorias que, apesar de serem seus pares

---

<sup>107</sup> Em várias passagens dos seus *Pensamentos*, Locke defende que as crianças dispõem naturalmente de vários temperamentos (alegando, igualmente, que nelas podem existir também temperamentos adquiridos), que são os conjuntos dos caracteres físicos e mentais que constituem as suas personalidades; os temperamentos são, portanto, os fatores responsáveis pelas diferenças individuais existentes. À guisa de exemplificação, na Seção 101 da referida obra, Locke escreve que: “Alguns homens, pela inalterável estrutura de suas constituições, são *fortes*, outros *tímidos*, alguns *confiantes*, outros *modestos*, *dóceis* ou *obstinados*, *curiosos* ou *descuidados*, *rápidos* ou *lentos*” (LOCKE, 1996, p. 76 – grifos do autor; tradução nossa).

contrários, servem, em contrapartida, para ajudar a entender a concepção de igualdade rousseuniana; são elas: *desigualdade natural* e *desigualdade política*. Através da categoria *desigualdade natural*, Rousseau expressa o conjunto das condições físicas do indivíduo humano, as quais lhe foram dadas espontaneamente pela natureza e sobre as quais não tem escolha, isto é, ao nascer um homem, este não determina a data, nem o local, nem a família de seu nascimento; tampouco lhe é permitido optar por esta ou por aquela classe social, econômica ou política; além disso, as várias circunstâncias nas quais veio ao mundo não são de sua deliberação (tais como: guerras, doenças, fome etc); assim sendo, os indivíduos diferenciam-se desde os seus nascimentos. Em contrapartida, a categoria *desigualdade política* exprime o elenco das situações em que o indivíduo humano encontra-se em nível não apenas político, mas também em nível econômico e social. Com isso, Rousseau quer dizer que tal tipo de desigualdade, além de não ser natural, portanto não espontânea, pode até mesmo contrariar a própria natureza a que a humanidade estaria destinada, razão pela qual se empenhará em averiguar-lhes tanto as causas quanto as conseqüências.

Deixando, à parte, a categoria *desigualdade física*, a qual não é necessária abordar ainda mais, tampouco averiguar se existe algum tipo de vínculo substancial com a *desigualdade moral*<sup>108</sup>, Rousseau debruça-se sobre esta categoria com o intuito de explicar a maneira pela qual o ser humano passou a viver em sociedade e, conseqüentemente, entrou em uma situação de desigualdade não apenas em relação ao seu semelhante, mas também em relação a si mesmo, uma vez que, vivendo em sociedade, o homem adquiriu uma segunda existência, que Rousseau classificará como uma existência ‘desnaturada’; conseqüentemente, o ser humano tornou-se, segundo tal perspectiva, um ser dual, isto é, por um lado, tem-se o *homem natural*<sup>109</sup> e, por outro lado, o *homem social*<sup>110</sup> (civilizado).

---

<sup>108</sup> Na seguinte passagem, Rousseau exime-se de tratar mais longamente da desigualdade natural:

Não se pode perguntar qual a fonte da desigualdade natural, porque a resposta estaria enunciada na simples definição da palavra. Pode-se, ainda menos, procurar a existência de qualquer ligação essencial entre essas duas desigualdades, pois, em outras palavras, seria perguntar se aqueles que mandam valem necessariamente mais do que os que obedecem e se a força do corpo ou do espírito, a sabedoria e a virtude sempre se encontram, nos mesmos indivíduos, na proporção do poder ou da riqueza; tal seria uma boa questão para discutir entre escravos ouvidos por seus senhores, mas que não convém a homens razoáveis e livres, que procuram a verdade (ROUSSEAU, 1978, p. 235).

<sup>109</sup> Esta passagem do *Segundo Discurso* pode ilustrar bem como Rousseau concebe o ser humano natural:

Despojando esse ser, assim constituído, de todos os dons sobrenaturais que ele pôde receber e de todas as faculdades artificiais que ele só pôde adquirir por meio de progressos muito longos, considerando-o, numa só palavra, tal como deve ter saído das

O ponto de partida de Rousseau é a já mencionada hipótese do estado natural, que consiste em supor que, anteriormente ao estabelecimento da sociedade, o ser humano teria experimentado um outro modo de viver, que ele considera o mais autêntico e puro, por ser verdadeiramente natural, ao passo que a atual maneira de viver da humanidade, isto é, a vida civilizada, teria acarretado a corrupção da natureza humana, sobre cujas causas e efeitos está disposto a debater. Assim, ao tratar das causas que levaram os homens à desigualdade política, Rousseau, mesmo esquivando-se, por um lado, de examinar ampla e profundamente as desigualdades naturais, por outro lado, é levado a tratar do *estado natural*, categoria essa que se funda sobre um raciocínio hipotético-dedutivo acerca da condição humana, uma vez que se trata de uma situação supostamente real, não mais efetivamente real, embora possível e simultaneamente necessária para se compreender o estado de sociedade. Assim sendo, a questão que Rousseau propõe-se a responder é esta: o que é o estado natural? Tal questão, colocada de uma outra forma, porém, com o mesmo significado, consiste nesta outra: o que é o *homem natural*? Uma vez que, em citação anterior, já foi dada uma descrição acerca da concepção do homem natural rousseauiano, tal questão pode ser considerada já respondida. Entretanto, resta sublinhar que estas categorias intercambiáveis (*estado natural* e *homem natural*) também fundam o método que Rousseau adotará em seu pensamento, pois Paul Arbousse-Bastide, em um comentário feito em uma nota de rodapé que se encontra na edição aqui utilizada do *Segundo Discurso*, ressalta que:

Rousseau tem como objetivo reencontrar, por meio da hipótese [isto é, a hipótese do estado natural do homem], a história da evolução, no decorrer da qual os homens se elevaram até o estado social. O método empregado por ele é psicológico; o estado de natureza, como o define aqui, é o homem, fazendo-se abstração da vida social; o problema é, então, saber quais são, no homem, os elementos que derivam da constituição do indivíduo (Cf. ROUSSEAU, 1978, p. 228).

---

mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros, mas, em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais. Vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades (ROUSSEAU, 1978, p. 238).

<sup>110</sup> Rousseau, ao criticar os filósofos que, segundo o seu parecer, apresentaram erroneamente o estado de natureza do ser humano, pelo fato de descreverem, em seu lugar, o estado de sociedade do mesmo, oferece uma breve descrição da forma pela qual concebe o homem civilizado: “Enfim, todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza idéias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (ROUSSEAU, 1978, p. 236). E, em outra passagem do *Segundo Discurso*, apresenta o homem no estado de sociedade como: “Tornando-se sociável e escravo, torna-se fraco, medroso e subserviente, e sua maneira de viver, frouxa e afeminada, acaba por debilitar ao mesmo tempo sua força e sua coragem” (ROUSSEAU, 1978, p. 241).

A hipótese do estado natural, de acordo com a citação acima, faz com que a abordagem rousseauiana abstraia o ser humano das situações concretas de sua existência (quais sejam, as circunstâncias sociais, econômicas e políticas); isso levanta a seguinte pergunta: por que Rousseau, ao pretender julgar o estágio atual e concreto da humanidade (ou seja, o estado civil), recorre a um elemento possível e abstrato (isto é, o estado natural)? A resposta está no fato de que Rousseau enxerga a civilização como algo que é resultado da corrupção da natureza humana; assim sendo, o homem civil é um ser cuja essência corrompeu-se, razão pela qual estudá-lo sob a perspectiva social é ocupar-se de algo cuja verdadeira constituição já não está mais presente; conseqüentemente, faz-se necessário remover do homem tudo aquilo que não faz parte da sua natureza com o intuito de contemplá-lo tal qual é, ou seja, é preciso mapear o homem civil a fim de que, por eliminação deste, chegue-se ao homem natural, o que será feito por ocasião das considerações tecidas por Rousseau acerca do estado de sociedade. Por enquanto, resta registrar que a *igualdade* a que Locke e Rousseau referem-se é uma categoria que lhes franqueia a construção de uma argumentação em prol da tese de que os seres humanos, por pertencerem ao mesmo gênero e à mesma espécie, são, em princípio, portadores dos mesmos direitos e dos mesmos deveres fundamentais, tanto em relação a si mesmos quanto em relação aos outros, sendo, pois, os mesmos intransferíveis e inalienáveis. Tais direitos e deveres recíprocos são as propriedades fundamentais de todo e qualquer ser humano, a saber: a autoconservação, a liberdade, a própria igualdade e o trabalho, bem como tudo aquilo dele resultante, o que Locke resume em uma só categoria: *propriedade*, que será abordada no momento oportuno.

A *autoconservação*, como categoria política lockeana e rousseauiana, consiste no direito e no dever que o indivíduo humano tem de preservar e de ter preservada, tanto da parte de si mesmo quanto da parte de seus iguais, a sua própria existência, bem como a existência alheia, ou seja, assim como o indivíduo usufrui o direito perante os demais de ter garantida a sua própria vida, tem, em relação a estes, o dever de não atentar contra a vida de cada um deles, do mesmo modo que não tem o direito de atentar contra a própria vida, haja vista que:

Cada um está *obrigado a preservar-se*, e não abandonar sua posição por vontade própria; logo, pela mesma razão, quando sua própria preservação não estiver em jogo, cada um deve, tanto quanto puder, *preservar o resto da humanidade*, e não pode, a não ser que seja para fazer justiça a um infrator, tirar ou prejudicar a vida ou o que favorece a preservação da vida, liberdade, saúde, integridade ou bens de outrem (LOCKE, 2001, p. 385 – grifos do autor).

A conservação, tanto de si mesmo quanto de outrem funda, assim, o direito de gozar da *igualdade*, bem como o dever de respeitá-la e de fazê-la respeitada, uma vez que os seres

humanos foram nela naturalmente estabelecidos por Deus, cabendo-lhes, assim, zelar pela sua manutenção. De acordo com o próprio Locke:

E para que todos os homens sejam impedidos de invadir direitos alheios e de prejudicar uns aos outros, e para que seja observada a lei da natureza, que quer a paz e a *conservação de toda a humanidade*, a responsabilidade pela *execução* da lei da natureza é, nesse estado, depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o direito de punir os transgressores da dita lei em tal grau que impeça sua violação. Pois a *lei da natureza* seria vã, como todas as demais leis que dizem respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém que tivesse, no estado de natureza, um *poder para executar* essa lei e, com isso, preservar os inocentes e conter os transgressores. E se qualquer um no estado de natureza pode punir a outrem, por qualquer mal que tenha cometido, todos o podem fazer, pois, nesse *estado de perfeita igualdade*, no qual naturalmente não existe superioridade ou jurisdição de um sobre outro, aquilo que qualquer um pode fazer em prossecução dessa lei todos devem necessariamente ter o direito de fazer (LOCKE, 2001, p. 385-386 – grifos do autor).

### 2.3.2 PROPRIEDADE

Antes de adentrar-se à discussão lockeana e roussauniana sobre a categoria *propriedade*, há que se tratar, de antemão, da categoria *trabalho*, já que Locke e Rousseau incluem-no entre as propriedades que o indivíduo traz em sua pessoa, colocando-o como uma categoria pela qual o ser humano, individual e/ou coletivamente, apropria-se parcialmente dos recursos naturais necessários à sua sobrevivência. Desse modo, o trabalho é, por excelência, o instrumento que legitima o domínio que o homem passa a exercer sobre aquela parte da natureza na qual imprimiu o seu tempo, os seus esforços, as suas fadigas, disso resultando algo ao qual ninguém mais terá direito, a menos que o autor do trabalho empregado o conceda (Locke trata disso quando fala do direito de herança, no Capítulo XVI, § 190, do *Segundo Tratado*<sup>111</sup>). De acordo com as palavras de Locke:

Embora a Terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma *propriedade* em sua própria *pessoa*. A esta ninguém tem direito algum além dele mesmo. O *trabalho* de seu corpo e a *obra* de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua *propriedade*. Sendo por ele retirada do estado comum em que a natureza a deixou, a ela agregou, com esse trabalho, algo que a exclui do direito comum dos demais homens. Por ser esse

---

<sup>111</sup> “Todo homem nasce com um duplo direito: *em primeiro lugar*, o *direito à liberdade de sua pessoa*, sobre a qual ninguém mais tem nenhum poder, cabendo a ele dispor de si mesmo como quiser. *Em segundo lugar*, um *direito*, acima de qualquer outro homem, a *herdar*, com seus irmãos, os bens de seu pai” (LOCKE, 2001, p. 554 – grifos do autor).

*trabalho* propriedade inquestionável do trabalhador, homem nenhum além dele pode ter direito àquilo que a esse *trabalho* foi agregado, pelo menos enquanto houver bastante e de igual qualidade deixada em comum para os demais (LOCKE, 2001, p. 407-409 – grifos do autor).

Rousseau, embora não abordando o trabalho de maneira tão específica quanto Locke, nele se apóia para tratar da propriedade, quando escreve, por exemplo, no *Emílio* (Livro II) que a origem desta se vincula ao trabalho:

Trata-se, pois, de voltar à origem da propriedade, pois é de lá que a primeira idéia deve nascer. Vivendo no campo, a criança terá tido alguma noção dos trabalhos campestres; para isso, só é preciso lazer e olhos, e ela terá essas coisas. Em todas as idades, e sobretudo na sua, a criança quer criar, imitar, produzir, dar mostras de potência e de atividade. Não terá visto duas vezes lavrarem um jardim, semearem, germinarem e crescerem os legumes, e quererá também cultivar um jardim. [...] [§] Vimos todos os dias regar as favas, vemo-las germinar entre arroubos de alegria. Aumento ainda mais essa alegria dizendo-lhe: isto lhe pertence. E, explicando-lhe então a palavra *pertencer*, faço-a perceber que colocou ali seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa, enfim; que naquela terra existe algo que é dela mesma, que ela pode exigir contra quem quer que seja, da mesma forma como poderia retirar seu braço da mão de um outro homem que quisesse retê-lo contra a sua vontade (ROUSSEAU, 2004, p. 104-105 – grifo do autor).

De acordo com a citação acima, percebe-se que o *trabalho* é uma categoria que faz com que Locke e Rousseau convirjam no tocante à origem de uma outra categoria – a *propriedade* –, uma vez que é pela mediação do trabalho que esta se origina e, sobretudo, legitima-se. Assim, em se tratando, em primeiro lugar, da concepção lockeana de *propriedade*, há que se recorrer aos seus *Dois Tratados* (principalmente ao *Segundo*), uma vez que os mesmos são, de acordo com o testemunho saído da pena do próprio Locke, a melhor descrição feita por ele acerca da mesma<sup>112</sup>, razão pela qual podem ser também considerados como dois tratados sobre a propriedade. Além disso, o estudo dessa categoria é imprescindível para se entender de modo mais abrangente e profundo o seu pensamento político como um todo, já que este constitui um autêntico discurso apologético sobre a propriedade, motivo pelo qual tal tema tem também sido um dos mais controvertidos, senão o maior, não somente no âmbito do debate filosófico-político lockeano mas no debate filosófico-político em geral.

---

<sup>112</sup> Em uma correspondência, datada em 25 de Agosto de 1703 e supostamente dirigida a Richard King (1671-?), Locke, ao recomendar ao seu correspondente a leitura das melhores obras que julga terem tratado da melhor maneira possível os temas dos quais se incumbiram, oferece uma lista de títulos, escrevendo que, em matéria de propriedade, a melhor obra que julga ter tratado desse tema são os seus *Dois Tratados Sobre O Governo*: “Quanto à propriedade, em lugar algum eu não a encontrei mais claramente explanada do que em um livro intitulado *Dois Tratados Sobre o Governo*” (LOCKE, 2002, p. 315 – grifos do autor; tradução nossa).

Embora este estudo não venha a comprometer-se a tratar com a merecida amplitude um tema tão polêmico dentro do pensamento lockeano como o tema da propriedade, forçoso é admitir, em contrapartida, a impossibilidade de fugir completamente da polêmica que gira em torno do conceito de propriedade lockeano, uma vez que essa categoria é uma das mais importantes não apenas para a apropriação do pensamento político proposto por Locke, mas sim para se abarcar do seu pensamento filosófico em geral. Desse modo, será feita uma abordagem sobre a noção de propriedade em Locke o mais próximo possível da maneira em que o faz nos seus *Dois Tratados* sem, contudo, ter-se a pretensão, tampouco a presunção, de emitir os juízos mais acertados, bem como a palavra final, no tocante a essa sua categoria tão controversa.

O Capítulo V do *Segundo Tratado* traz como título ‘Da propriedade’; nele, John Locke tece a sua definição de *propriedade* a fim de que, por seu intermédio, estruture e articule o seu pensamento filosófico-político da seguinte maneira: Deus, o criador do mundo, nele incluindo a humanidade, dotou cada um dos membros desta de direitos que lhes franqueassem a própria preservação; assim sendo, cada ser humano, desde a sua origem, recebe, da parte de Deus, a propriedade de existir e de conservar a sua própria existência; trata-se da autoconservação, a qual já foi abordada anteriormente; para que possa levar a cabo a manutenção de sua própria subsistência, cada indivíduo tem, igualmente, o direito de apropriar-se dos recursos naturais que lhe sejam úteis, sem a necessidade de estabelecer, de antemão, um consenso com os seus semelhantes para tal; essa asserção é, segundo alega Locke, acessível a cada ser humano tanto em nível natural (através da razão humana) quanto em nível sobrenatural (através da revelação divina)<sup>113</sup>.

Conforme o parágrafo anterior, a propriedade é concebida por Locke como algo intrínseco ou essencial ao ser humano, uma vez que o mesmo, a partir do momento em que passa a existir, torna-se proprietário de si próprio e, ao ter de trabalhar para garantir o seu sustento, tudo aquilo em que puser o seu labor será, portanto, considerado sua propriedade, já que isso se torna, pelo seu trabalho, uma extensão de sua própria pessoa, ou seja:

---

<sup>113</sup> Eis como Locke principia o capítulo no qual discorre acerca da 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 (LOCKE, 2001, p. 405-406 – grifos do autor).

\* Essa categoria será tratada juntamente com as categorias teológicas do pensamento lockeano e rousseauiano.

O homem, por seu trabalho, aplica seu esforço sobre a natureza ou a uma parte retirada desta; ele a transforma e lhe junta seu trabalho. E como o trabalho é propriedade inegável do homem, aquilo a que ele juntou seu trabalho torna-se igualmente sua propriedade (TADIE, 2005, p. 58).

Deus, por um lado, concedeu aos homens o dom da vida, bem como os recursos eficazes para mantê-lo, por outro lado, então, deseja que os mesmos se esforcem para fazer jus a tais dádivas divinas, sendo o trabalho a atividade pela qual se legitimam as propriedades que os homens recebem ou adquirem ou que venham a receber ou a adquirir; Locke postula que a possibilidade do homem entender tais fatos é devido ao fato de ser uma criatura racional. Destarte:

Deus, que deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão, a fim de que dela fizessem uso para maior benefício e conveniência da vida. A Terra, e tudo quanto nela há, é dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência. E embora todos os frutos que ela naturalmente produz e os animais que alimenta pertençam à humanidade em comum, produzidos que são pela mão espontânea da natureza, e ninguém tenha originalmente um domínio particular sobre eles à exclusão de todo o resto da humanidade, por assim estarem todos em seu estado natural, é, contudo, necessário, por terem sido essas coisas dadas para uso dos homens, haver um meio de apropriar parte delas de um modo ou de outro para que possam ser de alguma utilidade ou benefício para qualquer homem em particular (LOCKE, 2001, p. 406-407).

A definição de propriedade apresentada por Locke suscita uma dupla questão, considerada relevante para este estudo: qual deve ser a extensão, assim como o limite, da propriedade? Esta pergunta precisa ser aqui respondida a fim de que não se conclua, da parte de Locke, que a propriedade seja para ele, em si mesma, necessariamente legítima, uma vez que admite a existência de apropriações ilegítimas, tais como aquelas que ocorrem pelo recurso a meios espúrios, de acordo com o que alega Jorge Filho (que também infere de Locke os meios de apropriação considerados legítimos por este):

Descartando-se a invasão, a usurpação ou a conquista, como meios para obter a propriedade, porquanto violentos ou injuriosos, resta o trabalho como único meio legítimo de apropriação. E dois são os limites à apropriação justa e pacífica, fixados pela natureza. O primeiro veta a apropriação individual privilegiada que acarrete a disponibilidade qualitativa e quantitativa inferior de recursos para a apropriação por cada um dos outros indivíduos. Tal limite obriga o indivíduo a deixar como reserva comum produtos naturais ou terras suficientes para que cada um dos outros homens possa, quando de mesma diligência que ele, apropriar-se de um quinhão pelo menos tão bom e tão farto quanto o de que ele se apropriou. Pode-se chamá-lo de limite de suficiência. [§] O segundo, que se pode chamar de limite de utilidade, obriga o indivíduo a restringir sua apropriação às utilidades, isto é, às necessidades de subsistência junto com as “conveniências da vida” (JORGE FILHO, 1992, p.80-81).

Para Jorge Filho, bem como para este estudo, Locke reconhece a propriedade como algo legítimo, desde que o proprietário respeite os limites de suficiência e de utilidade, haja vista que: “A natureza, Deus portanto, deu-nos de tudo com abundância; mas foi-nos dado para o uso condicionado pelo não-desperdício” (JORGE FILHO, 1992, p. 81), não cabendo, pois, ao homem, estragar ou destruir aquilo que Deus criou<sup>114</sup>.

Em relação às considerações empreendidas por Rousseau no que se refere à propriedade, além de apoiar-se em Locke, conforme afirmado anteriormente, Rousseau também se ocupa de denunciar a apropriação ilegítima dos recursos naturais, uma vez que, segundo Dent: “Quando a propriedade privada causa prejuízos e miséria é porque, na opinião de Rousseau, a extensão da propriedade por alguns tornou-se tão grande que compeliu à servidão ou privação da posse por outros” (DENT, 1996, p. 191); é sob essa perspectiva que a instituição da propriedade é vista como algo abominável aos olhos de Rousseau, que não a condenaria em si mesma, mas sim no seu uso inadequado, ou seja, na medida em que amplia e aprofunda as desigualdades políticas, econômicas e sociais entre as pessoas; por tal razão, a propriedade torna-se um importante aliado a serviço da degeneração da humanidade, motivo pelo qual Rousseau abre a segunda parte do seu *Segundo Discurso* com um verdadeiro vitupério àqueles que dela se servem para perpetuar tantos males que assolam as pessoas:

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores ao pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!” (ROUSSEAU, 1978, p. 259 – grifos do autor).

Servindo-se da categoria *propriedade* como uma peça que compõe a sua argumentação destinada a provar que a corrupção da natureza humana foi endossada também por ela, Rousseau acrescenta que a instituição da propriedade privada tornou-se um elemento indispensável para a diferenciação entre as pessoas no estado civil, uma vez que, conforme atesta Dent: “Quando os homens se juntam em sociedade, torna-se importante para eles obter odiosa distinção e prestígio pessoal para si próprios impondo ignomínia e miséria a outros” (DENT, 1996, p. 191). Assim sendo, a raiz desse processo repousa na transformação, ou melhor, na degeneração do amor-de-si-mesmo em amor-próprio, o que faz com que os indivíduos dêem tanto valor à propriedade para se

---

<sup>114</sup> “Nada foi feito por Deus para que o homem estrague ou destrua” (LOCKE, 2001, p. 412).

julgarem superiores e inferiores entre si, dado o seu insaciável desejo de reconhecimento mútuo, motivo pelo qual Rousseau passa a conceber a propriedade como uma poderosa alavanca a serviço das desigualdades políticas, econômicas e sociais, uma vez que, no estado civil contaminado pela corrupção da natureza humana, é ela que faz o forte e o fraco, o rico e o pobre, o nobre e o plebeu, o meritório e o demeritório<sup>115</sup>, ou seja, a sua presença, bem como a sua ausência, tornam-se, nos indivíduos, marcas de suas qualidades e de seus defeitos pessoais, determinando, além disso, a boa ou a má constituição do Estado.

Em conclusão, as considerações lockeanas e rousseauianas sobre a propriedade estão de acordo no tocante ao fato de que se trata de algo concomitantemente necessário e útil à manutenção do próprio indivíduo, uma vez que o seu ser já é uma propriedade sua e, como tal, inalienável ou intransferível, assim como sua vida e liberdade. Também concordam no que se refere ao fato de que ao Estado compete zelar pelas propriedades (legítimas) de seus membros, assim como aquiescem que, pelo trabalho, adquire-se o direito à propriedade de recursos naturais, desde que isso não implique na usurpação de direitos alheios; entretanto, em Locke, a propriedade é a razão de ser da sociedade civil, ao passo que, em Rousseau, a propriedade não serve para explicar a passagem do estado de natureza para o estado de sociedade, uma vez que, segundo ele, a propriedade constitui o estágio final a que chegou o estado civil, motivo pelo qual cumpre examiná-lo.

### 2.3.3 O ESTADO DE SOCIEDADE

Depois de abordar a categoria *propriedade*, torna-se oportuno tratar de uma outra categoria política lockeana e rousseauiana, qual seja: o *estado de sociedade* ou o *estado civil*, uma vez que é por seu intermédio que Locke e Rousseau dão prosseguimento às suas teorias políticas e sociais. A descrição do estado de natureza e da propriedade constitui a preparação

---

<sup>115</sup> Tais são os quatro tipos de desigualdades morais mencionadas por Rousseau que, afinal, reduzem-se apenas a uma delas:

Mas a riqueza, a nobreza ou condição, o poder e o mérito pessoal sendo, em geral, as distinções principais pelas quais as pessoas se medem na sociedade, provarei que o acordo ou o conflito dessas forças diversas são a indicação mais certa de um Estado bem ou mal constituído; mostrarei depois que, entre esses quatro tipos de desigualdade, constituindo as qualidades pessoais a origem de todas as outras, a riqueza é a última a que por fim elas se reduzem, porque, sendo a mais imediatamente útil ao bem-estar e a mais fácil de comunicar-se, servem-se dela com facilidade para comprar todo o resto (ROUSSEAU, 1978, p. 278).

conceptual para que Locke e Rousseau possam apresentar o seu conceito de estado de sociedade, pois este é o estágio mais recente que a humanidade já atingiu, sendo, pois, aquele que mais lhes interessa, não apenas para descrevê-lo, mas, principalmente, para legitimá-lo, uma vez que Locke e Rousseau não estão empenhados somente em discorrer acerca do passado da humanidade (qual seja, o estado de natureza que, pelo menos em Locke, sob certo aspecto ainda é um estado presente, considerando-se os indivíduos e as comunidades que ainda não firmaram entre si o contrato social), mas sim em mostrar como esta chegou ao estado no qual se encontra – o estado de sociedade – bem como as causas que levaram a esse desfecho e as finalidades para as quais passou a existir.

Em se tratando de abordar a categoria *estado de sociedade*, segundo Locke, este o identifica com a *comunidade política*, que, por sua vez, também é sinônimo de *sociedade política* ou de *corpo político*, de modo a constituírem termos intercambiáveis no seu pensamento político; em um dos nossos trabalhos anteriores, definimos essa categoria como: “a condição à qual passa o ser humano depois de estar no estado de natureza” (BATISTA, 2003. p. 68), significando que se trata, necessariamente, de uma situação secundária da humanidade, resultante do estabelecimento do *contrato* ou do *pacto social*, firmado entre indivíduos naturalmente livres e iguais que, por sua vez, submeter-se-ão às leis do corpo político do qual se fizeram membros. A razão de ser de tal estado consiste no fato de que, conforme Locke:

Tendo Deus feito o homem uma criatura tal que, segundo seu próprio juízo, não lhe era conveniente estar só, colocou-o sob fortes obrigações de necessidade, conveniência e inclinação para conduzi-lo para a *sociedade*, assim como o proveu de entendimento e linguagem para perpetuá-la e dela desfrutar (LOCKE, 2001, p. 451 – grifo do autor).

Apesar de Locke argumentar que o ser humano teria sido designado pelo seu Criador a viver em sociedade, tal desígnio não consiste em afirmar que o homem prescindia de um contrato que concretize tal modo de vida, o que significa alegar que a dimensão social do ser humano é uma realização de sua própria autoria, cabendo, pois, a Deus, conferir-lhe potencialidade para tal. Desse modo, a categoria *estado de sociedade* é condicionada por uma outra categoria, qual seja: o *pacto social*, razão pela qual compreender o estado civil pressupõe, primeiramente, a compreensão do contrato social.

Antes de tratar do pacto social, há que se considerar a versão rousseauiana do estado civil. Conforme já mencionado, Rousseau postula que o advento do estado de sociedade provoca transformações consideráveis na natureza humana, nela instaurando a justiça e a moralidade (Cf.

ROUSSEAU, 1978, p. 36); isso se torna possível graças ao fato de que Rousseau concebe o ser humano como alguém perfectível, ou seja, capaz de aprimorar-se a si mesmo, seja como indivíduo, seja como espécie, modificando-se e modificando o meio no qual se encontra. Desse modo, pela categoria *perfectibilidade* o homem torna-se, para Rousseau, um ser social (mas não somente social, conforme será demonstrado); tal categoria será abordada com devida profundidade e amplitude juntamente com as categorias pedagógicas em atenção aos objetivos deste estudo; por enquanto, importa mencionar que a descrição do homem no estado civil, dada por Rousseau, é feita nos seguintes termos:

Embora nesse estado se prive de muitas vantagens que frui da natureza, ganha outras de igual monta: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas idéias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem freqüentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem (ROUSSEAU, 1978, p. 36).

O estado civil, conforme atesta Rousseau, é responsável, em princípio, pelo aprimoramento intelectual, moral e afetivo do ser humano, o que significa afirmar que a vida em sociedade não é algo necessariamente maléfico; o problema é que a mesma condição que franqueia progresso à humanidade também lhe franqueia decadência, motivo pelo qual Rousseau ocupa-se de descobrir uma maneira de conciliar as vantagens do estado civil com a inocência, a pureza e a simplicidade humana do estado natural; principalmente o *Contrato Social* e o *Emílio* constituem os esboços maiores do projeto rousseauiano voltado a concretizar a sociedade e o indivíduo concomitantemente harmônicos com a natureza, o que derruba a tese de que Rousseau era contra a vida em sociedade (tal como, por exemplo, pensava Voltaire a seu respeito); o condenável no estado civil é, da parte de Rousseau, exatamente o fato do mesmo ter-se tornado uma condição inferior àquela da qual desfrutava o homem no estado natural, razão pela qual seria um absurdo para a humanidade abandonar uma situação melhor para cair numa pior, o que pode ser remediado fundando-se uma nova ordem social baseada em um pacto social, o qual passará a ser abordado depois das seguintes considerações sobre o estado de sociedade nas versões lockeana e rousseauiana.

Em suma, Locke e Rousseau concordam que o estado civil é preferível ao estado natural, uma vez que os benefícios trazidos por aquele superam as limitações deste, as quais, por sua vez, comprometeriam o desenvolvimento da espécie humana, tal é o que Rousseau afirma quando escreve que:

Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria (ROUSSEAU, 1978, p. 31).

Assim sendo, Locke e Rousseau são defensores confessos do estado civil, mas não o são incondicionalmente, uma vez que postulam que apenas o estado civil legítimo deve ser mantido, legitimidade essa que, por sua vez, é garantida pelo pacto social. Quanto às suas divergências em relação ao estado civil, verifica-se que as mesmas fundamentam-se na moralidade e na propriedade, de acordo com o que deles se afirmou nos tópicos sobre o estado de natureza e sobre a propriedade; no entanto, há um outro elemento a ser considerado, a saber: o pacto social, que, ao ser abordado, procurar-se-á desnudar não somente as convergências, mas também as divergências existentes entre Locke e Rousseau em se tratando do estado social.

Sendo o *pacto social* a categoria lockeana e rousseauiana que descreve uma das causas da autêntica sociedade política, uma vez que, sem ele, não seria possível nenhum corpo político legítimo (tal é a tese magna do contratualismo), tem-se que, ao definir o *contrato social*, Locke fá-lo afirmando que o mesmo é o resultado de um *consentimento expresse* ou *tácito*<sup>116</sup> da parte de cada um dos indivíduos que se encontram em condições de e dispostos a se integrarem em uma sociedade política qualquer. Assim sendo, o consentimento (explícito ou implícito) leva ao acordo (isto é, ao contrato social) que, por sua vez, leva à sociedade política, em cujo seio se estabelece o Estado, entidade cujo governo faz-se pela elaboração e pelo cumprimento das leis civis feitas por aqueles membros do corpo político encarregados de tais tarefas. O consentimento torna-se, pois, 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 expresse 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

---

<sup>116</sup> O *consentimento*, categoria que se bifurca em *consentimento expresse* e em *consentimento tácito*, constitui, portanto, a dupla coluna que sustenta a concepção lockeana de pacto social.

comportamento revele sua aceitação de viver nessa mesma sociedade, trata-se do consentimento implícito<sup>117</sup> (Cf. BATISTA, 2003, p. 71).

Depois de expor as considerações feitas por Locke acerca do pacto social, há que se registrar que, conforme testemunha Rousseau, o estabelecimento do contrato ter-se-ia dado a partir do momento em que os indivíduos perceberam que, vivendo juntos, seria preferível a viverem isolados, uma vez que, unindo suas forças, estariam a salvo de muitos perigos dos quais não seriam imunes se estivessem por sua própria conta e risco e, apesar de terem de fazê-lo ao preço do sacrifício de sua liberdade pessoal ou natural, a liberdade civil ou convencional contrabalançaria essa perda; é assim que Rousseau conjectura a origem do pacto, que, tal como a sua hipótese do estado natural, é igualmente suposto com o intuito de descrever e de justificar a existência do estado civil. Desse modo, resta explicitar em que consiste a hipótese rousseauiana do contrato social, o que pode ser feito recorrendo-se à seguinte citação:

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não têm eles outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto. [§] Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, poderá ser enunciada como segue: [§] “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, 1978, p. 31-32).

---

<sup>117</sup> À guisa de complementação, na seguinte passagem Locke exprime-se acerca daquilo que entende por consentimento, seja ele implícito ou explícito:

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 mesmo 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 meramente estar alguém nos territórios desse governo (LOCKE, 2001, p. 491-492 – grifos do autor).

Uma vez supondo em que consistiria o pacto social, Rousseau estabelece que as suas cláusulas poderiam ser simplificadas em apenas uma, a saber: a *alienação total*<sup>118</sup>, categoria que descreve a natureza do contrato social, colocando em pé de igualdade (política) todos e quaisquer indivíduos que participam do pacto, transformando-os, portanto, em membros do corpo político e submetendo-os, incondicionalmente, à vontade geral, haja vista que: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1978, p. 33). Desse modo, aqui se introduz uma outra categoria que medeia não somente a compreensão do pacto social rousseauiano, mas o seu pensamento filosófico-político em geral; trata-se da *vontade geral*.

A *vontade geral* talvez seja uma das categorias mais controvertidas do pensamento rousseauiano, razão pela qual este estudo dela não se ocupará com o seu devido merecimento; todavia, abordar o pensamento filosófico-político rousseauiano e prescindir completamente da vontade geral constitui grave impropriedade, haja vista que toda a problemática filosófico-política rousseauiana gira em torno da vontade geral, considerando-se que é por seu intermédio que se legitima a instituição do corpo político. Assim sendo, a pergunta que primeiro cumpre responder aqui e agora é esta: o que é a vontade geral? Em resposta a tal questão, tem-se que a vontade geral é formada, segundo Rousseau, a partir do momento em que se estabelece o pacto social, pois: “Imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu *eu* comum, sua vida e sua vontade” (ROUSSEAU, 1978, p. 33 – grifo do autor), ou seja, considerando-se a sociedade política como uma pessoa (artificial) e, como tal, dotada de vontade, tal seria, portanto, a essência da vontade geral; contudo, resta ainda explicitar a maneira pela qual tal vontade realizar-se-ia no âmbito político e social, o que será feito recorrendo-se a Dent, que escreve:

O CORPO SOBERANO no Estado de Rousseau (como em qualquer Estado) divulga instruções (leis) para regulamentar a vida comum de todos os membros desse Estado [...]. As diretivas que têm a forma de mandamento devem ser entendidas como declarações de vontade. Assim, o soberano tem uma vontade e as leis são expressões dessa vontade. Segundo Rousseau, tais leis são legítimas,

---

<sup>118</sup> Rousseau escreve que: “Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais” (ROUSSEAU, 1978, p. 32).

ordenam justa e corretamente que se lhes obedeça quando, e só quando, essa vontade soberana é a vontade geral (DENT, 1996, p. 216 – grifos do autor).

Ainda com o intuito de explicitar em que mais consistiria essa vontade geral, tem-se que a mesma não necessariamente se identifica com a *vontade de todos*, tampouco com a *vontade corporativa*, nem mesmo com a *vontade particular*, pois essas categorias são utilizadas por Rousseau com o propósito não apenas de defini-las, mas também com a intenção de diferenciá-las da vontade geral. Destarte, Rousseau escreve que:

Há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum; a outra, ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral (ROUSSEAU, 1978, p. 46-47).

Em consonância com esta diferenciação feita por Rousseau entre a vontade de todos e a vontade geral, tem-se que a primeira é formada pelo total de vontades particulares ou individuais envolvidas, isto é, trata-se de uma vontade quantitativa, porquanto consiste em números, ao passo que a vontade geral é qualitativa, ou seja, consiste naquilo que cada vontade particular tem em comum, isto é, o desejo de ter a garantia da própria conservação (pois é isso o que interessa a cada membro do corpo político), ainda que a vontade particular não rigorosamente coincida com a vontade geral, considerando-se o fato de que: “A ‘vontade particular’ de uma pessoa consiste no que ela quer só para si, não atribuindo peso ou consideração aos desejos ou interesses alheios, exceto na medida em que pode fazer uso desses para promover o seu próprio interesse como pessoa individual, preocupada consigo mesma” (DENT, 1996, p. 214). Em relação à vontade corporativa, a mesma poderia ser concebida como uma vontade particular ampliada, ou seja, trata-se de uma vontade resultante da aliança entre as vontades individuais de um certo número de membros do corpo político, podendo não implicar na vontade geral, uma vez que:

Em qualquer Estado, incluindo o melhor modelo de Estado – o qual Rousseau pretende descrever no CONTRATO SOCIAL –, haverá grupos de pessoas que, devido a sua posição no Estado, têm necessidades e interesses comuns a defender que são distintos, por um lado, dos interesses que todas têm como membros do Estado (como CIDADÃOS) e, por outro lado, dos interesses que cada um tem como ser totalmente individual e separado (como pessoa privada) (DENT, 1996, p. 211-212 – grifos do autor).

Pela categoria *vontade geral*, Rousseau espera não somente resolver a questão da liberdade individual, mas também consolidar a democracia direta, pois, segundo ele, cada cidadão, enquanto membro do corpo político, participa, necessariamente, da vontade geral, à proporção que exerce a soberania (que não é outra coisa senão o exercício da vontade geral)

através do seu voto nas assembléias para a constituição das leis que regerão o Estado, o que, **ipso facto**, franqueia-lhe o usufruto da liberdade civil; é nesse sentido que Rousseau estabelece que obedecer à vontade geral significa, pois, ser livre, isto é, ser soberano, ainda que o indivíduo o faça de modo coletivo, e fazer com que se obedeça à vontade geral consiste, pois, em forçar os cidadãos a se tornarem livres, pois só assim o pacto social surtirá os efeitos para os quais passou a existir<sup>119</sup>. Destarte:

A Vontade geral, mesmo sem ser a rigor a vontade de todos, declara-se, na prática, através da vontade de muitos, onde todos os cidadãos participam do direito do voto. A Vontade geral vem a ser assim a vontade racional do Estado, juntamente com a vontade racional do povo e do indivíduo, cujo querer está em conformidade com o do Estado. Com isto, Rousseau entende superar a antítese tradicional entre indivíduo e Estado, entre liberdade e autoridade, criando assim as bases para a teoria moderna da soberania popular (BOBBIO, 2004, p. 1298).

Sendo o pacto social, para Locke e Rousseau, o fator responsável simultaneamente pelo estabelecimento do *Estado*, do *governo* e da *lei civil*, tais categorias precisam, assim, ser explicitadas, a fim de arrematar as considerações aqui tecidas acerca do seu pensamento filosófico-político. Ao serem perpassadas as obras lockeanas e rousseunianas de cunho político e social, nelas não se encontrará, ao que tudo indica, uma concepção original de Estado, uma vez que Locke e Rousseau servem-se de concepções já existentes na história do pensamento político ocidental. De acordo como Abbagnano, existem três concepções fundamentais de *Estado*: “1ª a concepção *organicista*, segundo a qual o Estado é independente dos indivíduos e anterior a eles; 2ª a concepção *atomista* ou *contratualista*, segundo a qual o Estado é criação dos indivíduos; 3ª a concepção *formalista*, segundo a qual o Estado é uma formação jurídica” (ABBAGNANO, 2003, p. 364 – grifos do autor). Consoante tais concepções, o conceito de Estado ao qual Locke e Rousseau encontram-se adstritos é a concepção atomista ou contratualista, de origem estóica (cf. ABBAGNANO, 2003, p. 365), haja vista que, para eles, o Estado só veio a existir, segundo o que foi exposto acima, a partir do momento em que os homens decidiram-se a viver juntos e a erigir, para si mesmos, uma instância à qual atribuiriam o máximo poder, cuja autoridade estaria sempre condicionada ao serviço da preservação de seus membros. Assim sendo: O Estado é concebido

---

<sup>119</sup> A fim de que o pacto social não represente, pois, um formulário vazio, compreende ele tacitamente este compromisso, o único que poderá dar força aos outros: aquele que recusar obedecer à vontade geral a tanto será constringido por todo um corpo, o que não significa senão que o forçarão a ser livre, pois é essa a condição que, entregando cada cidadão à pátria, o garante contra qualquer dependência pessoal (ROUSSEAU, 1978, p. 36).

por Locke e também por Rousseau<sup>120</sup> como a instituição política e administrativa que constitui 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 responsável tanto pela salvaguarda quanto pela execução das leis instituídas por ela própria, leis 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 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 através do governo exercido em suas mais diversas formas no âmbito do próprio Estado (Cf. BATISTA, 2003, p. 72-73).

Em relação à categoria *governo*, encontra-se, em Locke, dois sentidos para esta: um lato e um estrito. Em sentido lato, trata-se do ato ou do efeito de governar, de guiar ou de dirigir em geral (Cf. Yolton, 1996, p. 115); é nesse sentido que Locke fala, por exemplo, do preceptor, como o governador do seu pupilo (especialmente na Seção 94 dos *Pensamentos*). Em sentido estrito, trata-se do comando político, ou seja, da ação de legislar e de executar as leis civis, bem como a de representar o Estado perante outro Estado ou estrangeiro, isto é, consiste em: “a forma de aplicação do poder político vigente em determinado Estado” (BATISTA, 2003, p. 72), motivo pelo qual Locke coloca no governo o tríplice exercício do poder político, a saber: os poderes legislativo, executivo e federativo. Rousseau, por sua vez, trata do *governo* de maneira similar a Locke, quando, por exemplo, sugere que a criança precisa ser conduzida até que tenha condições de guiar-se por si própria, o que significa afirmar que, em certo sentido, a educação é uma forma de governar<sup>121</sup>; politicamente falando, Rousseau assim define o governo no *Contrato Social*:

Que será, pois, o Governo? É um corpo intermediário estabelecido entre os súditos e o soberano para sua mútua correspondência, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade, tanto civil quanto política. [...] Chamo, pois, de *Governo* ou administração suprema o exercício legítimo do poder

---

<sup>120</sup> Que, no *Contrato Social* escreve: “Essa pessoa pública, que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de *cidade* e, hoje, o de *república* ou de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando passivo, *soberano* quando ativo, e *potência* quando comparado a seus semelhantes” (ROUSSEAU, 1978, p. 33 –grifos do autor).

<sup>121</sup> Rousseau admite a possibilidade da criança ser governada somente em razão daquilo que lhe é necessário e útil: “A criança só está submetida aos outros em razão de suas necessidades, e porque vêem melhor do que ela o que lhe é útil, o que pode contribuir ou prejudicar a sua conservação. Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de ordenar à criança o que não lhe serve para nada” (ROUSSEAU, 2004, p. 82).

executivo, e de *príncipe* ou *magistrado* o homem ou o corpo encarregado dessa administração (ROUSSEAU, 1978, p. 74-75 – grifos do autor).

Ao contrário de Locke, Rousseau não delega ao governo a tarefa de elaborar as leis civis, uma vez que isso compete ao soberano; desse modo, Rousseau procura diferenciar governo e soberano, afirmando que aquele é apenas um ministro deste (Cf. ROUSSEAU, 1978, p. 74), não sendo, portanto, correto confundi-los. Dessa maneira, caberia ao soberano, de modo abstrato e geral, determinar quais as leis a vigorar na sociedade política e, de modo concreto e particular, caberia ao governo aplicar essas referidas leis. Outrossim, Locke e Rousseau concordam no sentido de que ao governo compete o exercício do poder executivo, ao passo que, no que diz respeito ao poder legislativo, discordam pelo fato de que Locke propugna a eleição de representantes oriundos do corpo político para a elaboração das leis civis, enquanto Rousseau postula que as leis políticas devem ser uma construção de todo o corpo político, isto é, Locke aponta para um regime democrático representativo, ao passo que Rousseau sugere a implantação de uma democracia direta, à moda da Antiga Grécia. Assim sendo, Rousseau aqui diverge de Locke quanto à questão da representação, uma vez que, sendo adepto de um regime democrático direto, cada cidadão só poderia, portanto, representar-se a si mesmo no que tange à proposição, bem como à deliberação, das leis a vigorarem na sociedade política.

Com o intuito de encerrar estas considerações feitas sobre algumas categorias políticas lockeanas e rousseaunianas, será dado tratamento à categoria *lei*, com o propósito de arrematar os aspectos convergentes e divergentes presentes no pensamento filosófico-político proposto, respectivamente, por Locke e por Rousseau, a fim de aclarar ainda mais as suas propostas educacionais.

Em se considerando o que Locke entende por lei, tem-se que o mesmo a concebe em três níveis, a saber: o nível divino, que se bifurca em natural ou revelado, o nível civil (político) e o nível da opinião ou da reputação, o que se verifica pela seguinte citação: “As leis pelas quais os homens regulam geralmente as suas acções e julgam da rectidão ou da prevaricação das mesmas, parecem-me ser estas três: - 1. A *lei divina*. 2. A *lei civil*. 3. A lei da *opinião* ou *reputação*, se assim a posso chamar” (LOCKE, 2005, p. 467 – grifos do autor).

Em nível divino, Locke serve-se da categoria *lei* para se referir a todo e qualquer tipo de regularidade presente no mundo natural imposta por Deus, razão pela qual esse tipo de lei seria por ele denominada *lei natural*; mas a lei natural não se restringe apenas a isso, uma vez que Locke, ao acreditar na existência de Deus, logo admite também que Ele é o criador do universo,

reconhecendo não apenas a sua autoria em se tratando das leis naturais, mas também aceitando que Ele pode revelar leis à humanidade. Assim sendo, Deus é tomado por Locke como o legislador universal, o qual, por sua vez, tanto pode decretar leis através da própria natureza quanto pode dar a conhecer a sua vontade expressa por intermédio de leis reveladas, o que é facultado ao ser humano pelo fato de ser uma criatura racional<sup>122</sup>.

Em nível político, Locke emprega a categoria *lei* para expressar a vontade comum e formalizada dos membros de uma dada sociedade política<sup>123</sup>, isto é, trata-se daquilo que diz respeito ao interesse coletivo da parte de cada indivíduo que se dispôs a tornar-se membro desse referido corpo político, devendo tal vontade estar em conformidade com as leis divinas, haja vista que a instituição do corpo político, com suas respectivas leis, tem como finalidade máxima fazer com que as leis naturais ou reveladas sejam cumpridas, motivo pelo qual as leis civis nada mais são, ou, pelo menos, deveriam ser, extensão das leis divinas. Desse modo, se os homens, por um lado, devem deixar o estado de natureza, não devem, por outro lado, abandonar as leis que, natural ou sobrenaturalmente, foram-lhes outorgadas por Deus, motivo pelo qual, no estado de sociedade, as leis estabelecidas para o seu respectivo cumprimento junto a cada um dos membros do corpo político, apesar de serem mutáveis e variáveis devido às diferentes conjunturas nas quais se têm encontrado as múltiplas comunidades humanas ao longo dos tempos e dos lugares, devem essas mesmas leis sujeitar-se às leis naturais ou divinas, que são imutáveis e invariáveis, haja vista que:

As obrigações da lei de natureza não cessam na sociedade mas, em muitos casos, apenas se tornam mais rigorosas e, por meio de leis humanas, a ela se

---

<sup>122</sup> Em complementação àquilo que pensa Locke acerca da lei divina, eis o que escreve no *Ensaio*:

A primeira é a *lei divina*, a qual Deus estabeleceu para as ações dos homens – quer promulgadas pela luz da natureza, quer pela voz da revelação. Ninguém é tão irracional ao ponto de negar que Deus forneceu uma regra pela qual os homens se devem governar. Ele tem o direito de o fazer; nós somos as suas criaturas. Ele tem a bondade e a sabedoria para guiar as nossas ações para o que é melhor, e tem o poder de fazer cumprir através de recompensas e castigos com peso infinito numa outra vida, uma vez que estamos sempre nas Suas mãos. Este é o único critério verdadeiro da rectidão moral e, ao compararem as suas ações a esta lei, os homens julgam acerca do bem ou do mal moral das mesmas; ou seja, se são deveres ou pecados provavelmente lhes trarão a felicidade ou a infelicidade proveniente das mãos do TODO-PODEROSO (LOCKE, 2005, p. 467 – grifos do autor).

<sup>123</sup> A segunda, a *lei civil* – a regra estabelecida pela comunidade para as ações de seus membros –, é outra regra pela qual os homens regulam as suas ações e julgam se as mesmas são criminosas ou não. Ninguém ignora esta lei. As recompensas e os castigos que lhe permitam impor-se estão bem à vista e adequados ao poder que os elabora, que é a força da comunidade, empenhada em proteger as vidas, as liberdades e os bens que vivem de acordo com as suas leis, e tendo o poder de tirar a vida, a liberdade e os bens àqueles que desobedecem; e este é o castigo resultante das ofensas à lei civil (LOCKE, 2005, p. 468 – grifos do autor).

acrescem penalidades conhecidas a fim de forçar sua observância. Assim, a lei de natureza persiste como uma eterna regra para todos os homens, sejam eles *legisladores* ou não. As *regras* que estabelecem para as ações de outros homens devem, a exemplo de suas próprias ações e as dos outros homens, estar de acordo com a lei da natureza, ou seja, com a vontade de Deus, da qual são a manifestação; e, sendo a *lei fundamental da natureza a conservação da humanidade*, nenhuma sanção humana pode ser válida contra ela (LOCKE, 2001, p. 505-506 – grifos do autor).

Em nível de reputação, Locke menciona a lei como aquilo que classifica as ações humanas como virtuosas ou viciosas, ou seja, trata-se do critério pelo qual se conferem tanto a aprovação quanto a desaprovação daquilo que se faz ou se omite<sup>124</sup>. Embora os seres humanos, em suas respectivas comunidades, nem sempre tenham concordado com aquilo que seja virtude e vício, o fato é que, em todos e quaisquer tempos e lugares, nunca se deixou de louvar ou de censurar aquilo que os indivíduos fizeram ou evitaram. Assim sendo, virtude e vício têm sido os termos utilizados pelos seres humanos ao longo do tempo e do espaço para imputar, respectivamente, louvor e censura tanto às próprias ações quanto às ações alheias, o que, por sua vez, pode estar tanto em consonância quanto em dissonância com as leis divinas, bem como com as leis civis, embora Locke saliente que, de acordo com Yolton, “somente quando as ações denominadas ‘virtude’ e ‘vício’ coincidem com ‘a lei divina’ é que constituem realmente exemplos de virtude ou vício” (YOLTON, 1996, p. 144 – grifos do autor). Ainda de acordo com o que escreve Locke:

Assim, a medida do que é em todo o mundo designado e considerado como virtude e vício é a aprovação ou a aversão, o louvor ou a censura, que, através de um consenso secreto e tácito, se estabelece nas diversas sociedades, tribos, e clubes de homens de todo o mundo; de onde, diferentes acções encontram a aprovação ou o descrédito de acordo com o juízo, máximas e costumes desse lugar; pois, embora os homens se unam em sociedades políticas, delegam no público a força de todo o seu poder, de modo a que não a podem aplicar contra qualquer concidadão para além do que a lei do seu país o permite; todavia, mantêm, ainda, o poder de julgar bem ou mal, de aprovar ou desaprovar as acções daqueles com quem vivem e com quem conversam, e a partir desta aprovação e desaprovação estabelecem entre eles o que irão designar como virtude e vício (LOCKE, 2005, p. 468-469).

As distinções feitas entre os três tipos de leis supracitadas repousam no fato de Locke estar bastante empenhado em tratar da moralidade humana, isto é: “O interesse de Locke nessas várias espécies de leis estava na descrição e recomendação de regras e leis que governam ou devem governar nossas ações” (YOLTON, 1996, p. 144). Desse modo, ao tratar das leis divinas,

---

<sup>124</sup> A terceira, é a *lei da opinião ou da reputação*. A virtude e o vício são nomes que em todo o lado se supõe pretenderem referir-se a acções na sua própria natureza correctas ou erradas, e na medida em que assim forem aplicadas são coincidentes com a lei divina acima mencionada (LOCKE, 2005, p. 468 –grifos do autor).

das leis civis e das leis da reputação, Locke não está envolvido apenas em apresentar os critérios pelos quais se regem os mundos naturais e humanos; está principalmente disposto a fazer com que tais leis sejam os parâmetros pelos quais o indivíduo possa nortear a sua conduta, sobretudo ao discutir problemas pedagógicos, haja vista que, sendo a racionalização e a moralização do ser humano aquilo que mais deveria importar à educação, as mesmas não se concretizariam sem o estudo e a prática de regras e/ou de leis, motivo pelo qual recomenda que às crianças não se deve sobrecarregar de regras<sup>125</sup>, assim como prescreve ao jovem cavalheiro estudos em direito com o propósito do mesmo conhecer e, conseqüentemente, praticar as leis vigentes em seu país, uma vez que: “Seria estranho supor que um cavalheiro inglês devesse ser ignorante da *lei* de seu país” (LOCKE, 1996, p. 139 – grifo do autor)<sup>126</sup>.

Em se tratando da categoria *lei*, do modo como é empregada por Rousseau, este o faz **lato sensu** e **stricto sensu**. Em sentido amplo, Rousseau refere-se à lei como aquilo que Deus – o Autor das coisas – naturalmente estabeleceu para o mundo em geral e para o homem em particular, ou seja, trata-se daquilo que expressa um desígnio divino ou natural, o que se traduz da seguinte maneira: “Aquilo que está bem e consoante à ordem, assim o é pela natureza das coisas e independentemente das convenções humanas” (ROUSSEAU, 1978, p. 53). Assim sendo, nota-se que este modo de conceber a lei da parte de Rousseau aproxima-o da concepção lockeana da lei divina, uma vez que Locke e Rousseau pressupõem a existência de um Legislador Supremo e Absoluto – Deus – autor uma legislação que se manifesta na natureza e no homem e que é anterior às e independente das convenções humanas; no entanto, verifica-se que há uma divergência entre eles no tocante à questão da revelação (categoria cujo devido tratamento será dado no próximo tópico), uma vez que Rousseau só admite uma revelação divina que seja natural, rejeitando, pois, a revelação sobrenatural que Locke franqueia a Deus. Em sentido estrito,

---

<sup>125</sup> Por exemplo, na Seção 65 dos *Pensamentos*, escreve Locke: “Eu tenho visto pais amontoarem tantas *regras* sobre seus filhos que foi impossível para aqueles pobres pequeninos se lembrarem da décima parte delas, muito menos observá-las. [...] Deixe, portanto, que as suas regras para seu filho sejam tão poucas quanto possível e, de preferência, menores que maiores, que pareçam absolutamente necessárias” (LOCKE, 1996, p. 40 – grifo do autor; tradução nossa).

<sup>126</sup> Na Seção 186 dos *Pensamentos*, Locke recomenda que o seu jovem fidalgo leia obras de Cícero, de Pufendorf e de Grócio que discorrem acerca de leis naturais e civis, “nas quais ele será instruído nos direitos naturais do homem, na origem e nos fundamentos da sociedade e nos deveres resultantes disso” (LOCKE, 1996, p. 139 – tradução nossa); na Seção 187, prescreve o estudo da constituição inglesa, pois: “um cavalheiro, cujo negócio é procurar as verdadeiras medidas do certo e do errado e não as artes de como evitar fazer aquele e assegurar-se de fazer este, deveria ser tão longe quanto possível um estudo da *lei* que lhe diz respeito aplicar diligentemente a si mesmo de modo a ser útil a seu país” (LOCKE, 1996, p. 139 – grifo do autor; tradução nossa).

Rousseau refere-se a quatro tipos de leis pelos quais se organiza o corpo político, quais sejam: as leis políticas ou fundamentais, as leis civis, as leis penais e as leis morais.

As leis fundamentais são aquelas que se referem à constituição da sociedade política, isto é, tratam, segundo Rousseau, da “relação do todo com o todo, ou do soberano com o Estado; [...] As leis que regulamentam essa relação recebem o nome de leis políticas e chamam-se também leis fundamentais” (ROUSSEAU, 1978, p. 68-69); são as primeiras leis endossadas pelos membros do corpo político, uma vez que: “As leis não são, propriamente, mais do que as condições da associação civil. O povo, submetido às leis, deve ser o seu autor. Só àqueles que se associam cabe regulamentar as condições da sociedade” (ROUSSEAU, 1978, p. 55). Desse modo, Rousseau aqui concebe a lei como a manifestação da vontade geral, isto é, a lei consiste no ato através do qual tal vontade concretiza-se, o que se faz pela seguinte ocasião:

Mas, quando todo o povo estatui algo para todo o povo, só considera a si mesmo e, caso se estabeleça então uma relação, será entre todo o objeto sob um certo ponto de vista e todo o objeto sob um outro ponto de vista, sem qualquer divisão do todo. Então, a matéria sobre a qual se estatui é geral como a vontade que a estatui. A esse ato dou o nome de lei (ROUSSEAU, 1978, p. 54).

Uma vez instituídas as leis políticas, cujo estatuto estrutura e articula o corpo político, resta a Rousseau tratar das leis civis, ramificações específicas das leis fundamentais, que são genéricas; as leis civis referem-se às relações mantidas entre os membros da sociedade política entre si ou destes com o corpo político em geral<sup>127</sup>. A razão pela qual Rousseau faz essa distinção entre leis fundamentais e leis civis repousa no fato de as primeiras dizerem respeito apenas à constituição da sociedade política como um todo, não se ocupando, portanto, de regular minuciosamente as relações internas que os membros do corpo político vierem a estabelecer entre si; dito de outro modo: as leis fundamentais estabelecem a igualdade política na sociedade civil, ao passo que as leis civis garantem essa mesma igualdade, haja vista que, de acordo com Dent:

Estas salvaguardariam as pessoas contra a dependência de outras pessoas específicas mas as tornariam muito dependentes da associação toda para a proteção e gozo de seus direitos civis. Pois se os indivíduos fossem obrigados a depender de outros específicos para sua segurança ou sustento, então tornar-se-iam, com efeito, escravizados a essas pessoas e ser-lhes-ia negado seu reconhecimento civil. Somente quando as leis gerais da sociedade protegem os

---

<sup>127</sup> A segunda relação é a dos membros entre si ou com o corpo inteiro, e essa relação deverá ser, no primeiro caso, tão pequena, e, no segundo, tão grande quanto possível, de modo que cada cidadão se encontre em perfeita independência de todos os outros e em uma excessiva dependência da *pólis* – o que se consegue sempre graças aos mesmos meios, pois só a força do Estado faz a liberdade de seus membros. É desta segunda relação que nascem as leis civis (ROUSSEAU, 1978, p. 69 – grifo do autor).

indivíduos em seu modo de vida e situação civil é que eles podem ser resgatados de sua servidão a outras pessoas (DENT, 1996, p. 155).

Uma vez que Rousseau procurava efetivar a liberdade e a igualdade civis, era preciso, portanto, que ambas fossem garantidas pela força da lei, haja vista que leis muito gerais não poderiam produzir os efeitos por ele esperados (quais sejam, a garantia da liberdade e da igualdade civis) sendo, pois, necessário derivar dessas mesmas leis outras mais particulares, a fim de constituir uma sociedade livre e igual não apenas de direito, mas principalmente de fato. Desse modo, Rousseau ainda menciona um outro grupo de leis – as leis penais – cuja finalidade é sancionar as leis políticas e civis (Cf. DENT, 1996, p. 155): “Pode-se considerar um terceiro tipo de relação entre o homem e a Lei, a saber, a da desobediência à pena, dando origem ao estabelecimento das leis criminais que, no fundo, instituem menos uma espécie particular de leis do que a sanção de todas as outras” (ROUSSEAU, 1978, p. 69). Por fim, Rousseau menciona a lei moral que, apesar de citada por último, é considerada por ele a mais importante de todas as outras leis, uma vez que é ela que realmente mantém o Estado, cujo registro não se faz externamente, mas sim internamente, ou seja, no foro íntimo de cada cidadão, razão pela qual não se deve olvidá-la sob pena de se tornarem estéreis os outros tipos de leis<sup>128</sup>. Assim sendo, Rousseau estabelece que a força de um Estado, em última instância, encontra-se condicionada à energia moral localizada em cada um de seus membros, pois a coação externa das leis políticas, civis e penais aos cidadãos seria bem menos eficiente (quicá nula) se cada um deles não tivesse, em contrapartida, a coação interna, via consciência, franqueada pelas leis morais; por isso se percebe que Rousseau não concebe uma reforma política ou social desvinculada de uma reforma moral ou individual (feita pelo recurso à educação), motivo pelo qual as mudanças defendidas no *Contrato Social* não se concretizariam plenamente se não fossem produzidos cidadãos educados segundo os princípios propugnados pelo *Emílio*, considerando-se que o foco bifurcado que Rousseau tem em mente não é outro senão este: formar um novo ser humano e um novo cidadão (tomando como exemplos fictícios Emílio e Sofia). Destarte:

---

<sup>128</sup> A essas três espécies de leis, junta-se uma quarta, a mais importante de todas, que não se grava nem no mármore, nem no bronze, mas nos corações dos cidadãos; que faz a verdadeira constituição do Estado; que todos os dias ganha novas forças; que, quando as outras leis envelhecem ou se extinguem, as reanima ou as supre, conserva o povo no espírito de sua instituição e insensivelmente substitui a força da autoridade pela do hábito. Refiro-me aos usos e costumes e, sobretudo, à opinião, essa parte desconhecida por nossos políticos, mas da qual depende o sucesso de todas as outras; parte de que se ocupa em segredo o grande Legislador, enquanto parece limitar-se a regulamentos particulares que não são senão o arco da abóbada, do qual os costumes, mas lentos para nascerem, formam por fim a chave indestrutível (ROUSSEAU, 1978, p. 69).

A significância da educação para Rousseau é que ela parece oferecer um meio de resolver um dos dilemas centrais de seu pensamento social e político. Um objetivo fundamental é criar um círculo virtuoso no qual seres humanos transformados poderiam viver em uma sociedade transformada na qual todos poderiam igualmente usufruir um duplo sentimento de auto-realização e de comunidade com os outros. Tal círculo não poderia ser gerado nas condições da moderna sociedade dominada por um comportamento competitivo de interesse pessoal, resultando em desigualdade e exploração social e econômica. Normas sociais produzem a conduta apropriada para o avanço nessa sociedade. Para romper com tal ciclo de degeneração aparece uma perspectiva desamparada. Uma sociedade transformada pressupõe uma humanidade transformada, ainda que pareça que esta nova humanidade possa aparecer somente dentro de uma nova sociedade. Como Rousseau expressa o quebra-cabeça no *Contrato Social*, o efeito deve tornar-se a causa. A educação promete, à primeira vista, uma solução para o problema. Se fosse viável reeducar uma nova geração para entender o mundo e a si mesma diferentemente, poderia ser possível fazer um novo começo. Estes pupilos poderiam ser o efeito que produz a causa que começa o novo ciclo (PARRY, 2001, p. 248 – grifos do autor; tradução nossa).

## 2.4 AS CATEGORIAS TEOLÓGICAS LOCKEANAS E ROUSSEAUNIANAS

As idéias concebidas por Locke e por Rousseau acerca da divindade e da religião são importantes para compreender o seu pensamento filosófico em geral e o seu pensamento pedagógico em particular, à proporção que ambos tecem considerações acerca da maneira pela qual de deveria encarar as questões acerca de Deus e das suas relações com a humanidade, questões essas que extrapolam os limites do campo religioso e alcançam outras dimensões sociais, tais como: a dimensão política e a dimensão pedagógica. Desse modo, discutir problemas de ordem teológica torna-se, tanto para Locke quanto para Rousseau, uma questão política e pedagógica que não deve ser negligenciada pelo fato de que ambos pertencem a contextos nos quais perseguições e conflitos sociais e políticos desencadeados por motivos religiosos são bem freqüentes, razão pela qual Locke e Rousseau perceberam que precisavam propor concepções acerca de Deus e da religião que se alinhassem às suas concepções políticas e pedagógicas e que franqueassem, por fim, uma ordem política e social que não fosse desestabilizada pela intolerância religiosa.

A primeira categoria teológica a ser aqui abordada é *Deus*. Conforme se observa nos escritos de Locke, este freqüentemente menciona Deus, seja para defini-lo, seja para d'Ele se servir para justificar os seus mais diversos argumentos. Em se tratando de constatar aquilo que Locke entende por *Deus*, eis que ele o faz afirmando que Ele existe, sendo o conhecimento acerca

da sua existência acessível ao ser racional e feito pela via da demonstração, de acordo com o que se pode verificar nesta citação: “Porque as marcas visíveis da sabedoria e poder extraordinários são patentes em todas as obras da criação que qualquer criatura racional, que as considere seriamente, não pode deixar de descobrir a Divindade” (LOCKE, 2005, p. 84-85). Desse modo, a idéia feita acerca do nome de Deus é uma idéia associada à idéia de “um ser superior, poderoso, sábio e invisível” (LOCKE, 2005, p. 85) – ou seja, Deus é onipotente e onisciente – que, por sua vez, também se associa à idéia de um ser espiritual, imóvel e infinito, pois: “De facto, o movimento não pode ser atribuído a Deus, não porque Ele não seja imaterial, mas porque é um espírito infinito” (LOCKE, 2005, p. 403); sendo infinito e espiritual, Deus ultrapassa os limites da matéria e é ubíquo, isto é, onipresente<sup>129</sup>, do mesmo modo que é responsável pela existência de tudo, isto é, Deus é Criador, pois: “como a existência de todas as coisas depende do seu beneplácito, todas elas existem no momento que Ele pensa que seja conveniente que existam” (LOCKE, 2005, p. 261). Desse modo, há que se perceber que Locke concebe Deus pela mediação de uma idéia que sintetiza o Ser Supremo e Absoluto, Ótimo e Máximo, Criador e Senhor Universal, cuja onipotência, onisciência e onipresença são eternas, motivo pelo qual não se deve ter a seu respeito nenhuma idéia equivocada sob pena de ter-se uma idéia equivocada da virtude (categoria que será abordada juntamente com as categorias pedagógicas)<sup>130</sup>; sendo a virtude, para Locke, aquilo que mais importa imprimir na mente e na conduta do educando é, preciso, portanto, esclarecer a sua base, que é Deus, o que se faz pelo intermédio de uma descrição que ele recomenda que seja dada pelo preceptor ao seu pupilo da seguinte maneira:

Como a fundação disto<sup>131</sup>, deve ser impressa muito cedo em sua mente uma verdadeira noção de *Deus*, como o Supremo Ser independente, Autor e Criador de todas as coisas, de quem nós recebemos todo nosso bem, que nos ama e nos dá todas as coisas. E, em consequência disto, incutir dentro dele um amor e reverência deste Supremo Ser. Isto é o bastante com o qual começar, sem explanar esse assunto um pouco mais além; por causa do medo, caso se fale muito cedo com ele sobre espíritos, e sendo impróprio prosseguir a fim de fazê-lo entender a incompreensível natureza desse Ser infinito, sua cabeça seria duplamente preenchida com noções falsas ou perplexas ou com noções

---

<sup>129</sup>E que ninguém afirme que mais além dos limites de corpóreo não há nada, a não ser que queira encerrar Deus dentro das fronteiras da matéria. Salomão, cujo entendimento estava repleto de sabedoria, parece ter pensado de outro modo quando, ao referir-se a Deus, diz: “O céu e os céus dos céus não te podem conter”. E Creio que exagera muito a capacidade do seu próprio entendimento aquele que se persuade de que é capaz de estender os seus pensamentos mais além do lugar onde existe Deus, ou de imaginar qualquer expansão onde Deus não esteja (LOCKE, 2005, p. 252).

<sup>130</sup> Na Seção 136 dos *Pensamentos*, Locke dedica-se a tratar da maneira pela qual se deve incutir na mente do educando a verdadeira idéia de Deus, haja vista que isso significa o verdadeiro fundamento da virtude.

<sup>131</sup> Ou seja, da virtude.

ininteligíveis sobre ele. Deixá-lo somente ser-lhe dito sobre a ocasião de que *Deus* fez e governa todas as coisas, ouve e vê tudo, e faz todo tipo de bem àqueles que o amam e lhe obedecem. Você descobrirá que sendo dito isso sobre *Deus*, outros pensamentos serão aptos a surgir rápido o bastante em sua mente a seu respeito; que, como você os observa terem alguns erros, você deve corrigir. E eu penso que isso seria melhor se os homens geralmente se apoiassem em tal idéia de *Deus* sem ficar curiosos demais em suas noções sobre um Ser que todos devem reconhecer incompreensível; como muitos que não têm força e clareza de pensamento para distinguir entre o que eles podem e o que eles não podem saber, incorrendo eles mesmos em superstição ou ateísmo, fazendo *Deus* como eles próprios ou (porque eles não podem compreender nada mais) nada em absoluto. E eu estou apto a pensar que manter as crianças constantemente pela manhã e à noite em atos de devoção a Deus, como seu Criador, Mantenedor e Benfeitor, em alguma forma simples e pequena de oração, adequada à sua idade e capacidade, será de muito maior proveito para eles em religião, conhecimento e virtude que distrair seus pensamentos com inquirições curiosas acerca de sua inescrutável essência e ser (LOCKE, 1996, p. 103 – grifos do autor; tradução nossa).

Locke não se desfaz de Deus em seu pensamento; contudo, procura desfazer-se das especulações estéreis, inúteis e desnecessárias acerca da sua natureza, uma vez que, partindo do pressuposto de que a mente humana não se encontra em condições de abarcar inteira, total, completa e plenamente a divindade, resta-lhe apenas conformar-se ao fato de que a idéia que venha a formar acerca de Deus, embora possa ser uma idéia verdadeira, nunca será uma idéia que conseguirá abrangê-lo absolutamente, uma vez que tanto a fé quanto a razão do ser humano não lhe podem fazer saber o que é a essência divina em toda a sua plenitude. Desse modo, Locke oferece uma concepção de Deus que tanto permite a refutação do ateísmo como algo irracional (já que, para ele, é racional deduzir a existência de Deus) quanto franqueia a tolerância em relação ao fato de se conceber e cultuar a Deus da maneira que se julgar mais bem apropriada, desde que não seja irracional; é com essa concepção acerca de Deus que, nas *Cartas Sobre Tolerância*, Locke desenvolve sua argumentação em prol da tolerância religiosa, que será tratada com melhor propriedade, ainda neste tópico, por ocasião da abordagem da categoria *tolerância*.

Em relação àquilo que pensa Rousseau acerca de Deus, verifica-se que, tal como Locke, Rousseau não é ateu; todavia, assim como Locke, Rousseau tem algumas reservas no que se refere ao fato daquilo que se deve pensar acerca da existência da divindade. A *profissão de fé do vigário saboiano* é a sua obra que melhor sintetiza sua concepção acerca da natureza divina. Nela, Rousseau apresenta a sua concepção de Deus nos seguintes termos: “O ser que quer e que pode, o ser ativo por si mesmo, o ser, enfim, qualquer que seja ele, que move o universo e ordena todas as coisas, chamo-o Deus” (ROUSSEAU, 2004, p. 390). Embora Rousseau admita, por um

lado, a possibilidade de serem conferidos certos atributos a Deus, isso não significa, por outro lado, que se possa esgotar o conhecimento acerca de sua divindade, haja vista que isso transpõe os limites sensoriais e intelectuais dos quais a natureza humana padece, o que se confirma com a seguinte citação:

Junto a esse nome as idéias de inteligência, de potência, de vontade, que reuni, e mais a de bondade, que é uma conseqüência necessária das primeiras; mas nem por isso conheço melhor o ser a que dei esse nome; ele se furta igualmente aos meus sentidos e ao meu entendimento; quanto mais penso nele, mais me confundo; sei com toda a certeza que ele existe, e que existe por si mesmo; sei que minha existência é subordinada à sua e que todas as coisas que conheço estão absolutamente no mesmo caso (ROUSSEAU, 2004, p. 390).

Estando Deus além dos limites de uma completa compreensão da parte do homem, resta-lhe, apenas, conformar-se com aquilo que pode saber a seu respeito. Desse modo, Rousseau esquiva-se daquelas especulações teológicas, metafísicas e epistemológicas sobre Deus que simplesmente mergulham ainda mais as mentes em perplexidades, confusões ou ilusões, chegando, até mesmo, a deturpar ou impedir a formação de concepções que podem ser feitas sobre a divindade pautadas na solidez e no equilíbrio do pensamento racional, assim como critica veementemente o fanatismo e a intolerância religiosa fundados em concepções irracionais acerca de Deus. Dent, ao tratar da inclusão de *A profissão de fé do vigário saboiano*, feita por Rousseau no Livro IV do *Emílio*, argumenta que:

O seu pretexto para incluir *A profissão de fé* nesse ponto do livro é a necessidade de apresentar a Emílio idéias de religião e de expor o gênero de crença e obediência religiosa que seria apropriado à sua educação, de acordo com os requisitos adequados ao cultivo e preservação da natureza intata (DENT, 1996, p. 186 – grifos do autor).

Diante do que foi exposto em relação àquilo que Locke e Rousseau pensam sobre a natureza da divindade, verifica-se que ambos apontam para o fato de que não se deve ocupar-se de questões estéreis e inúteis sobre Deus; questões essas que, além de serem insolúveis pelo fato de ultrapassarem as fronteiras das capacidades humanas, incentivam o fanatismo e a intolerância religiosa, razão pela qual o gentil-homem de Locke e o Emílio de Rousseau não serão educados para serem pessoas religiosamente fanáticas ou intolerantes, mas sim indivíduos que terão idéias racionais sobre Deus e suas relações com a humanidade. Assim sendo, Locke e Rousseau, por terem vivido em épocas nas quais muito se destruía, se matava e se morria por motivos religiosos por eles considerados irracionais, propõem que tanto Deus quanto a religião sejam concebidos de modo tolerante, motivo pelo qual a partir de então discorrer-se-á sobre a categoria *tolerância*.

Principal e especificamente nas *Cartas Sobre Tolerância*, Locke revela-se muito interessado em discutir a temática da intolerância religiosa (que, inevitável e facilmente, convertia-se em intolerância política ou social). Diante de um cenário no qual a Europa fremia devido aos conflitos entre católicos e protestantes (ou mesmo entre os próprios protestantes), Locke sintetiza a situação política e religiosa da Inglaterra de sua época exprimindo-se da seguinte maneira:

Nosso governo não só tem sido parcial em questões de religião, mas também aqueles que sofreram por essa parcialidade e que, portanto, se empenharam com seus escritos para reivindicar seus próprios direitos e liberdades, o fizeram, na maioria, dentro de princípios restritos, servindo apenas aos interesses de suas próprias seitas (LOCKE, 2004, p. 73).

Apostando que a tolerância em matéria religiosa é a solução que reverterá tal quadro, Locke empenha-se em estruturá-la e em articulá-la propondo que se conceba separadamente a sociedade política ou civil (concretizada no Estado) e a sociedade espontânea ou eclesiástica (concretizada na Igreja). Para tal, apresenta uma definição simples tanto da primeira quanto da segunda: “A comunidade parece ser para mim uma sociedade de homens constituída apenas para buscar, preservar e desenvolver seus próprios interesses civis” (LOCKE, 2004, p. 78); “Considero que a igreja é uma sociedade voluntária de homens, que se reúnem por seu próprio acordo para adorar publicamente a Deus, de maneira que julgam aceitável por Ele e eficaz para a salvação de suas almas” (LOCKE, 2004, p. 81). Com isso, Locke delimita a esfera de atuação tanto da política quanto da religião, argumentando que uma não deve interferir nos assuntos da outra, haja vista que aquele a quem foi confiada a tarefa de zelar pela garantia e pela manutenção dos interesses privados e coletivos de cada um dos membros da sociedade política, ou seja, o magistrado civil, não compete tratar de questões que se referem à consciência individual quando a mesma trata daquilo em que se decidiu acreditar ou não, justamente porque “toda a jurisdição do magistrado vai somente até os interesses civis e que todo o poder civil, direito e domínio é limitado e confinado somente ao cuidado de promover essas coisas e que ele não deve, de modo algum se estender à salvação das almas” (LOCKE, 2004, p. 79); em contrapartida, Locke advoga que ninguém, nem mesmo o magistrado civil<sup>132</sup>, teria direito de privar qualquer membro da

---

<sup>132</sup> Contestando aqueles que negavam a igualdade entre as igrejas perante a sociedade civil na qual se inseriam, bem como aqueles que argumentavam que o magistrado civil teria o direito de servir-se de sua posição para conferir privilégios à comunidade religiosa da qual fosse membro, Locke expressa-se da seguinte forma:

O que digo sobre a mútua tolerância das pessoas que discordam entre si por religião, também entendo das igrejas particulares. Elas estão na mesma relação entre si como as pessoas entre si: nenhuma dessas pode ter qualquer jurisdição sobre a outra; não, nem

sociedade política de seus direitos, sejam humanos ou civis, simplesmente por vincular-se a um ou a outro credo religioso, o que se comprova com a seguinte citação:

nenhuma pessoa tem qualquer direito de qualquer maneira prejudicar outra pessoa no seu usufruto civil, por ele ser de outra igreja ou religião. Todos os direitos e liberdades que lhe pertencem como homem ou cidadão deve ser inviolavelmente preservado. Essa não pertence à esfera da religião. Nenhuma violência ou injúria lhe pode ser aplicada, seja ele cristão ou pagão. Não, não devemos nos contentar com as estreitas medidas da simples justiça. A caridade, a humildade e liberalidade devem lhe ser acrescentadas. Isto é o que prega o Evangelho, esta é a razão direta e este é o companheirismo natural que nos dirige e nos é requerido desde o nascimento. Se um homem se distancia do caminho certo é para sua própria infelicidade. Nenhuma injúria lhe é devida, nem, portanto, devemos puni-lo nas coisas desta vida, pois já se supõe que ele será miserável nas coisas que virão (LOCKE, 2004, p. 84).

A apologia feita por Locke no sentido de promover a tolerância política e religiosa na sociedade civil não é, contudo, irrestrita, já que os ateus, para ele, não deveriam ser totalmente tolerados pelo fato de que, ao negarem a existência de Deus, negam igualmente que Ele possa estabelecer a sua lei para a humanidade que, por sua vez, seria o único critério verdadeiro para a retidão moral (Cf. LOCKE, 2005, p. 467). Assim sendo, os ateus, subtraindo-se do autêntico fundamento virtude e da moralidade que, para Locke, é Deus, não se tornariam plenamente confiáveis em suas condutas, comprometendo até mesmo o fortalecimento dos vínculos que tornam firme a sociedade humana:

quem nega o Ser de Deus não pode ser de todo tolerado. Promessas, contratos e votos, que são os laços da sociedade humana, não são amarras sobre um ateu. A eliminação de Deus, mesmo só em pensamento, as dissolvem. Além disso, os que, por seu ateísmo, minam e destroem toda religião, não podem ter a pretensão religiosa de desafiar o privilégio da tolerância. Pois, por outras opiniões práticas, embora não absolutamente livre de erro, se ainda não pretendam estabelecer domínio sobre outros ou a impunidade civil à igreja em que foram ensinados, não pode haver razão por que não deveriam ser tolerados (LOCKE, 2004, p. 105).

---

mesmo quando o magistrado civil, como ocorre algumas vezes, vem a participar dessa comunidade. Pois o governo civil não pode dar nenhum direito à igreja, nem a igreja ao governo civil. Assim, se o magistrado se reúne a qualquer igreja ou se separa dela, a igreja permanece sempre como era antes, uma sociedade livre e voluntária. Nem adquire o poder da espada, se o magistrado vier a participar dela, nem perde seu poder de instrução e excomunhão, se ele a deixar. Este é o direito fundamental e imutável de uma sociedade espontânea, que é o de remover qualquer membro que transgredir as regras de sua instituição. Mas não pode, com o acesso de quaisquer novos membros, adquirir qualquer direito de jurisdição sobre aqueles que não se associem a ela. Portanto, paz, igualdade e amizade devem ser sempre mutuamente observadas pelas igrejas particulares, da mesma maneira que as pessoas, sem qualquer pretensão de superioridade ou jurisdição sobre a outra (LOCKE, 2004, p. 84-85).

Além dos ateus, Locke argumenta que todos e quaisquer indivíduos que se sujeitassem às ordens de um líder não apenas religioso, mas também político, deveriam igualmente ser excluídos da tolerância, pois, caso contrário, eis o que aconteceria: “o magistrado permitiria o estabelecimento de uma jurisdição estrangeira no seu próprio país, e se submeteria a seu próprio povo ser alistado, como ocorre, como soldados contra seu próprio governo” (LOCKE, 2004, p. 105); como exemplo de tal acontecimento, há que se citar os católicos que, na época de Locke, eram muito mais propensos à obediência papal do que à obediência às leis do país no qual se encontravam, isto é, não separavam a religião da política, motivo pelo qual se tornavam pessoas desinclinadas a honrar satisfatoriamente o pacto social, tais como os ateus.

Em síntese, nota-se que a categoria *tolerância* é concebida por Locke tanto como um direito quanto como um dever; como direito, trata-se de poder expressar as próprias convicções religiosas e de associar-se com quem compartilha tais convicções, sem sofrer qualquer tipo de coação de ordem política; como dever, trata-se de respeitar as divergências de opiniões em assuntos religiosos, delas não se fazendo pretexto para desencadear perseguições políticas.

Todavia, excluir católicos e ateus da tolerância, embora não sendo incoerente da parte do pensamento de Locke (que dava muita importância à religião, principalmente quando separada da política, pelo fato de ver nela uma forte aliada a serviço da moralização humana), atualmente gera problemas que dizem respeito ao modo como esses tipos de indivíduos seriam admitidos no seio da sociedade civil, já que poderia ser levantada a seguinte questão: por que um católico ou um ateu não teriam condições de serem admitidos plenamente na tolerância política e religiosa desde que cumprissem fielmente os termos do contrato social que firmaram? Ou seja: admitindo-se a possibilidade de um católico ou de um ateu cumprirem rigorosamente os seus deveres como cidadãos, dever-se-ia excluí-los da sociedade civil simplesmente pelo fato de terem convicções potencialmente perturbadoras da estabilidade da ordem social? Essa questão permaneceria em aberto dentro do pensamento lockeano; contudo, as considerações tecidas por Rousseau acerca da religião sugerem uma solução para esse impasse gerado pelas idéias concebidas por Locke a respeito da tolerância. Desse modo, proceder-se-á a uma abordagem sobre o que pensa Rousseau no que tange à religião.

Partindo-se da concepção rousseauniana acerca da natureza divina que, conforme afirmado anteriormente, embora seja possível de ser parcialmente sentida e pensada, não significa que seja algo inteiramente cognoscível; tal afirmação permite que Rousseau ofereça uma noção

de Deus segundo a qual todo e qualquer ser racional e sensível, na medida de suas próprias limitações, está autorizado a concebê-la, o que, conseqüentemente, franqueia um pensamento e um sentimento sobre a divindade fundado na tolerância, porquanto ninguém teria o direito de impor a ninguém qualquer idéia de Deus que não fosse, anteriormente, aceita pelo indivíduo em seu foro íntimo, seja pelo pensamento, seja pelo sentimento.

Sendo a religião a maneira pela qual a humanidade relaciona-se com a divindade, Rousseau estabelece, a partir dessa concepção de Deus, que é possível uma religião natural, isto é, um modo de relacionar-se com Deus não necessariamente vinculado a algum tipo de instituição (Igreja). Assim sendo, o objetivo da religião natural, com o qual Rousseau espera infundir no seu educando os pensamentos e os sentimentos sobre a divindade próprios de um indivíduo educado segundo os princípios naturais, “é o de conhecer a Deus não através da discussão ou do ritual, mas pelo emprego natural da razão em total consonância com o sentimento” (CASSIRER, 1999, p. 25).

Entretanto, a religião natural não bastaria ainda para reformar o indivíduo e a sociedade; Rousseau percebeu a necessidade de instituir-se uma religião civil pelo fato de que os três tipos de religião por ele constatados até então, a saber: a supracitada religião natural, a religião das primeiras nações e a religião católica romana<sup>133</sup> não necessariamente produziram os efeitos de ordem e de estabilidade sociais desejados, haja vista que conflitos na sociedade motivados por critérios religiosos seriam inevitáveis devido às mazelas que tais religiões apresentavam<sup>134</sup>. O

---

<sup>133</sup> “A religião considerada em relação à sociedade, que é geral ou particular, pode também dividir-se em duas espécies, a saber: a religião do homem e a do cidadão. A primeira, sem templos, altares e ritos, limitada ao culto puramente interior do Deus supremo e aos deveres eternos da moral, é a religião pura e simples do Evangelho, o verdadeiro teísmo e aquilo que pode ser chamado de direito divino natural. A outra, inscrita num só país, dá-lhe seus deuses, seus padroeiros próprios e tutelares, tem seus dogmas, seus ritos, seu culto exterior prescrito por lei. [...] Há uma terceira espécie de religião, mais estranha, que, dando ao homem duas legislações, dois chefes, duas pátrias, o submete a deveres contraditórios e o impede de poder ao mesmo tempo ser devoto e cidadão” (ROUSSEAU, 1978, p. 140-141).

<sup>134</sup> “A terceira é tão evidentemente má, que se perde tempo no divertimento de demonstra-lo. Tudo o que rompe a unidade social nada vale; todas as instituições que põem o homem em contradição consigo mesmo, nada valem. [...] A segunda é [...], porém, má, pois, fundando-se no erro e na mentira, engana os homens, torna-os crédulos, supersticiosos, e submerge o verdadeiro culto da Divindade num cerimonial vão. Ainda é má quando, tornando-se exclusiva e tirânica, transforma um povo em sanguinário e intolerante, de forma que ele só respira a atmosfera do assassinio e do massacre, e crê estar praticando uma ação salutar ao matar todos aqueles que não admitem seus deuses. Isso põe tal povo num estado natural de guerra com todos os demais, situação essa muito prejudicial à sua própria segurança. [...] Resta, pois, a religião do homem ou o cristianismo, não o cristianismo de hoje, mas o do Evangelho, que é completamente diverso. [...] essa religião, não tendo nenhuma relação particular com o corpo político, deixa as leis unicamente com a força que tiram de si mesmas, sem acrescentar-lhes qualquer outra, e, desse modo, fica sem efeito um dos grandes elos da sociedade particular. Mais ainda, longe de ligar os corações dos cidadãos ao Estado, desprende-os, como de todas as coisas da terra. Não conheço nada mais contrário ao espírito social (ROUSSEAU, 1978, p. 141-142).

estabelecimento da religião civil faria com que os cidadãos, independentemente de suas crenças religiosas pessoais, vivessem em harmonia, em concórdia, em tolerância e em paz pelo fato de tratar-se de uma profissão de fé<sup>135</sup> que, além de permitir aos indivíduos acreditarem ou não no que bem quiserem (desde que isso não os leve a comprometer a ordem social estabelecida), também os transformará em súditos mais fiéis ao Estado do qual são membros, pois:

Ora, importa ao Estado que cada cidadão tenha uma religião que o faça amar seus deveres; os dogmas<sup>136</sup> dessa religião, porém, não interessam nem ao Estado nem a seus membros, a não ser enquanto se ligam à moral e aos deveres que aquele que a professa é obrigado a obedecer em relação a outrem. Quanto ao mais, cada um pode ter as opiniões que lhe aprouver, sem que o soberano possa tomar conhecimento delas, pois, como não chega sua competência ao outro mundo, nada tem a ver com o destino dos súditos na vida futura, desde que sejam bons cidadãos nesta vida (ROUSSEAU, 1978, p. 143).

A religião natural expressa, sobretudo, na *Profissão de fé do vigário saboiano* e a religião civil demonstrada no penúltimo capítulo do *Contrato Social* constituiriam, pois, a combinação da qual se valerá Rousseau para fazer com que o seu educando tenha as crenças apropriadas tanto a um homem natural quanto a um homem civil, uma vez que, sem tais crenças, não se consolidariam a reforma individual e social por ele almejada, já que o duplo auxílio dessas duas religiões ajudaria a preservar de maneira mais sólida tanto o indivíduo educado segundo os princípios naturais quanto a sociedade civil legitimada pelo contrato social, expurgando-se, portanto, de um e de outra o fanatismo, a superstição e a intolerância alimentadas pelos tipos de religião que Rousseau terminantemente exclui do seu projeto de reforma moral.

Por último, resta abordar ainda neste tópico uma outra categoria teológica que se julga indispensável para se compreender o pensamento lockeano e rousseauiano: trata-se da categoria *revelação*. No *Ensaio*, eis como Locke define tal categoria:

[...] há outra espécie de proposições que desafiam o mais alto grau do nosso assentimento, independentemente de que a coisa proposta esteja de acordo ou desacordo com a experiência comum e o curso vulgar das coisas. A razão disto é

---

<sup>135</sup> “Há, pois, uma profissão de fé puramente civil, cujos artigos o soberano tem de fixar, não precisamente como dogmas de religião, mas como sentimentos de sociabilidade sem os quais é impossível ser bom cidadão ou súdito fiel. Sem poder obrigar ninguém a crer neles, pode banir do Estado todos os que neles não acreditarem, pode bani-los não como ímpios, mas como insociáveis, como incapazes de amar sinceramente as leis, a justiça, e de imolar, sempre que necessário, sua vida a seu dever. Se alguém, depois de ter reconhecido esses dogmas, conduzir-se como se não cresse neles, deve ser punido com a morte, pois cometeu o maior de todos os crimes – mentiu às leis” (ROUSSEAU, 1978, p. 143-144).

<sup>136</sup> “Os dogmas da religião civil devem ser simples, em pequeno número, enunciados com precisão, sem explicações ou comentários. A existência da Divindade poderosa, inteligente, benfazeja, providente e provisoras; a vida futura; a felicidade dos justos; o castigo dos maus; a santidade do contrato social e das leis – eis os dogmas positivos. Quanto aos dogmas negativos, limito-os a um só: a intolerância, que pertence aos cultos que excluimos” (ROUSSEAU, 1978, p. 144).

que se trata do testemunho de Alguém que não pode enganar nem ser enganado – o próprio Deus. É um testemunho que leva consigo uma certeza para além de qualquer dúvida, evidência para além da exceção. Isto tem um nome peculiar, *revelação*, e o nosso assentimento a ela denomina-se *fé* que determina de uma maneira tão absoluta a nossa mente e exclui de um modo tão perfeito toda a indecisão, como pode fazer o nosso próprio conhecimento (LOCKE, 2005, p. 927 – grifos do autor).

A concepção de revelação encontrada em Locke vincula-se às distinções por ele feitas entre conhecimento e crença e entre fé e razão; tais distinções não significam, segundo ele, que conhecimento e crença estejam em contradição, assim como não se contradizem a fé e a razão. A argumentação desenvolvida por Locke no tocante a isso é que o conhecimento e a razão pertenceriam à esfera das coisas naturais, ao passo que a crença e a fé pertenceriam à esfera das coisas sobrenaturais. Ademais, como cristão convicto que era, Locke percebeu que não poderia estar em contradição consigo próprio porque também estava ciente de que a contradição existiria somente quando houvesse confusão entre conhecimento e crença e/ou entre fé e razão. Desse modo, com o intuito de demarcar precisamente as áreas de atuação dos binômios conhecimento/razão e crença/fé, Locke apresenta os seguintes princípios: 1º. “*nenhum homem inspirado por Deus pode, por qualquer revelação, comunicar aos outros quaisquer ideias novas e simples que não tinham antes da sensação ou reflexão*” (LOCKE, 2005, p. 956 – grifos do autor); 2º. “*as mesmas verdades podem ser descobertas e comunicadas por meio da revelação, que a nossa razão descobre, e pelas ideias que naturalmente podemos ter*” (LOCKE, 2005, p. 957 – grifos do autor); 3º.

há muitas coisas acerca das quais temos noções muito imperfeitas, ou nenhuma, e há outras coisas de cuja existência passada, presente ou futura nada podemos saber, pelo uso natural das nossas faculdades; essas coisas, estando para lá das descobertas das nossas faculdades mentais, e estando *acima da razão*, são, quando reveladas, a *própria matéria da fé* (LOCKE, 2005, p. 962 – grifos do autor).

Depois de esforçar-se no sentido de separar, mas não de excluir reciprocamente, a fé e a razão, Locke conclui argumentando que a necessidade de seu esforço repousa no fato de que é preciso conciliar ambas com o propósito de poupar a religião de exageros causados pela falta de emprego da razão, que chega até mesmo a opô-la à fé. Ainda que a razão deva submeter-se à fé em questões que não lhe dizem respeito<sup>137</sup>, isso não implica que se deva substituir completamente aquela por esta, pois:

---

<sup>137</sup> “Tal submissão da nossa razão à fé não altera os limites do conhecimento, nem abala os fundamentos da razão, mas deixa-os aquele uso das nossas faculdades para o qual elas nos foram dadas” (LOCKE, 2005, p. 964).

Se os domínios da fé e da razão não se mantiverem distintos por estas fronteiras, não haveria, em assuntos de religião, nenhum lugar para a razão; e essas opiniões e cerimónias extravagantes que se encontram nas várias religiões do mundo não merecerão ser censuradas. Porque, a este exagero de fé *em oposição* à razão, podíamos, penso eu, em boa medida, atribuir esses absurdos que enchem quase todas as religiões que dominam e dividem a humanidade (LOCKE, 2005, p. 964 – grifos do autor).

De acordo com o que foi exposto acerca das concepções de Deus e da religião segundo Rousseau, observa-se que, nele, a categoria *revelação* encontra-se imiscuída em seu discurso sobre tais concepções, haja vista que, a partir do momento em que Rousseau conclui a existência da divindade, seja via pensamento, seja via sentimento, ambas constituem os caminhos pelos quais Deus revela-se a todo e a qualquer homem, o que descarta a possibilidade de uma revelação feita apenas a uma pessoa ou a um grupo de pessoas; com isso, Rousseau alega que todo e qualquer ser racional e sensível encontra-se, ainda que em potencial, em condições de ter acesso direto a Deus, sem, portanto, o intermédio de qualquer pessoa ou instituição, o que lhe valeu severas críticas e perseguições tanto por parte de católicos quanto por parte de protestantes.

Em Rousseau, revelação e razão fundem-se, ao contrário do que se percebe em Locke; a profissão de fé feita pelo discurso do vigário saboiano poderia ser, com toda a justiça, ser também denominada uma profissão de razão, ou uma profissão de fé no sentimento e na razão<sup>138</sup>; ademais, Rousseau, apesar de ter sido adepto tanto do catolicismo quanto do protestantismo, acabou por distanciar-se desse tipo de cristianismo tradicional, concebendo a pessoa de Jesus Cristo não como o Messias Divino, o Filho de Deus feito Homem (uma das principais afirmações do cristianismo), mas sim como um grande exemplo de ser humano, superior até mesmo a Sócrates, haja vista que, conforme escreve Jean Starobinski a respeito de uma comparação feita por Rousseau entre Sócrates e Cristo no Livro IV do *Emílio*:

O Cristo de Rousseau não é um mediador; ele é somente um grande *exemplo*. Se ele é maior do que Sócrates, não o é por sua divindade, mas por sua humanidade mais corajosa. Nenhuma parte da morte de Cristo aparece em sua dimensão teológica, como o ato reparador que seria o centro da história humana. A morte de Cristo é somente o arquétipo admirável da morte do justo caluniado por todo o seu povo. Sócrates não morreu solitário; ao passo que a grandeza de Cristo vem de sua solidão (STAROBINSKI, 1971, p. 88-89 – grifo do autor; tradução nossa).

---

<sup>138</sup> Em resumo, ele declara que não pretende estar autorizado a afirmar a falsidade do cristianismo ou de qualquer outra religião, mas ele somente reconhece que a sua razão e o seu sentimento mostram-se-lhe como algo justo e moral (GOLDMANN, 1970, p. 97 – tradução nossa).

**CAPÍTULO III**  
**AS CATEGORIAS PEDAGÓGICAS DE JOHN LOCKE E DE JEAN-JACQUES**  
**ROUSSEAU: CHAVES PARA A EXPRESSÃO E A FORMA DA VISÃO DE MUNDO**  
**ILUMINISTA**

**3.1 NATURALISMO E CONTRATUALISMO**

O capítulo final deste estudo desenvolvido acerca dos pensamentos lockeano e rousseauiano dedica-se a discorrer acerca das categorias pedagógicas desses referidos pensamentos, com o intuito de mapear as convergências e destacar as divergências que existam entre ambos. O método dialético, adotado para tal, presta-se a mediar as afirmações (teses), as contradições (antíteses) e as conciliações (sínteses) existentes entre Locke e Rousseau, a fim de explicitar como eles, apesar de seguirem caminhos próprios, perseguem um mesmo objetivo, qual seja, preconizar uma educação pautada em uma pedagogia que propicie o retorno à natureza e o estabelecimento do contrato, razão pela qual se pode alegar que os elos que vinculam esses dois

autores entre si são o *naturalismo*<sup>139</sup> e o *contratualismo*<sup>140</sup>, categorias indispensáveis para ambos no tocante ao fato de que, sem elas, não haveria como estabelecer uma pedagogia que ofereça ao indivíduo uma educação que lhe faculte o pleno exercício de sua cidadania e, sobretudo, o de sua liberdade.

A primeira categoria a ser aqui abordada à guisa de elaborar uma leitura das pedagogias lockeana e rousseauiana é a categoria *natureza* que, apesar de não assumir o mesmo significado em Locke e em Rousseau, a mesma constitui o fio condutor que lhes franqueia as suas propostas para uma nova educação. Assim sendo, demonstrar o que Locke e Rousseau querem dizer sempre que mencionam tal categoria é a chave para se descortinar os vínculos existentes entre eles, além, obviamente, de esclarecer que ambos são portadores de pensamentos de cunho jusnaturalista que procuravam fundar uma nova ordem social, sendo que:

Essa nova ordem deveria encontrar um fundamento que pudesse se estender a todos e não privilegiasse apenas uns poucos bem-nascidos em famílias nobres ou poderosas. Esse princípio universal só poderia ser a natureza, que a todos deu direitos que são compreendidos à luz da razão humana e, conseqüentemente, podem e devem ser respeitados por qualquer rei. Assim, todos os filósofos iluministas são, de uma forma ou de outra, herdeiros do pensamento jusnaturalista, defensor de um direito civil que não pode se opor ao direito natural (PISSARRA, 2005, p. 14).

De acordo com o que se pode inferir de Locke e de Rousseau, sobretudo sob a perspectiva das suas concepções de *estado de natureza*, verifica-se que a *natureza* é, para eles, uma categoria que, simultaneamente, consiste em um estado primário da totalidade da realidade (ou seja, em

---

<sup>139</sup> Por *naturalismo* aqui se entende a postura de reconhecimento da primazia da natureza, cujas leis constituem princípios a serem seguidos e que não devem ser desobedecidos ou modificados pelo arbítrio humano, pois, sob tal perspectiva, aquilo que é natural é sinônimo daquilo que é melhor para o homem, razão pela qual não contrariar a natureza é, pois, uma das máximas mais importantes do naturalismo. Abbagnano reconhece três significados diferentes para esse termo; entretanto, este estudo admite que todos eles se aplicam tanto a Locke quanto a Rousseau:

[...] 1º Doutrina para a qual os poderes naturais da razão são mais eficazes que os produzidos ou promovidos pela filosofia no homem. [...]

[...] 2º Doutrina segundo a qual nada existe fora da natureza e Deus é apenas o princípio de movimento das coisas naturais. [...]

[...] 3º Negação de qualquer distinção entre natureza e supranatureza e tese de que o homem pode e deve ser compreendido, em todas as suas manifestações, mesmo nas consideradas superiores (direito, moral, religião, etc), apenas em relação com as coisas e os seres do mundo natural, com base nos mesmos conceitos que as ciências utilizam para explicá-los (ABBAGNANO, 2003, p. 698).

<sup>140</sup> Em consonância com uma nota feita no capítulo primeiro, *Contratualismo* aqui é concebido como o pensamento que prioriza o contrato como principal mediador das relações que os seres humanos estabelecem ou venham a estabelecer entre si, uma vez que o ser humano, na sua condição de ser racional e livre, pode, explícita ou implicitamente, comprometer-se a estabelecer relações com os seus semelhantes, relações estas que consistem em exercer certos direitos e cumprir certos deveres; é nisso que consiste a base do contrato, que só pode ser legítimamente firmado segundo princípios em que predominem a liberdade da vontade (autodeterminação) e a igualdade perante a lei (isonomia), entre as pessoas nele envolvidas.

uma condição ou em uma situação nas quais tudo se encontra inicialmente) e em uma lei universal e necessária (ou seja, em uma regra ou em uma norma pela qual tudo se regula ubíqua e imutavelmente); tal concepção não é peculiar a Locke, tampouco a Rousseau, haja vista que já se encontra presente na tradição filosófica ocidental desde a Antigüidade Clássica Greco-Latina, da qual Locke e Rousseau são herdeiros indisfarçáveis.

Pelo fato do ser humano pertencer à natureza, estando-lhe, pois, submetido, esta lhe diz respeito, portanto, tanto ao âmbito daquilo que lhe é dado (estado) quanto ao âmbito daquilo que lhe é imposto (lei). Desse modo, pelo intermédio das categorias *estado de natureza* e *lei*, examinadas no capítulo anterior, torna-se possível deslindar a concepção de *natureza* adotada por Locke e por Rousseau, que lhes permite legitimar não somente a liberdade do indivíduo humano, mas também a sua igualdade em relação aos seus semelhantes. Além disso, Locke e Rousseau acrescentam que a natureza também consiste em uma condição ordenada por Deus, na qual os homens, embora possam dispor livremente tanto de si mesmos quanto das coisas ao seu redor, não podem nem devem fazê-lo de forma arbitrária, desrespeitando, pois, a liberdade alheia, assim como rompendo com a situação igualitária em que o Criador do Universo colocou todos e quaisquer seres humanos.

Locke e Rousseau também fazem uso da categoria *natureza* à guisa de defender o seu primado tanto para se reestruturar a sociedade quanto para se reestruturar o indivíduo. Assim sendo, ambos recorrem igualmente à categoria *estado de natureza* a fim de que dela possam derivar uma concepção de natureza que englobe princípios e leis universais e necessários que, por sua vez, sirvam de modelo para a orientação da existência humana, seja individual, seja coletivamente; por esse motivo, Locke e Rousseau poderiam ser enquadrados como teóricos do direito natural, porquanto fundam o direito positivo sobre o primeiro<sup>141</sup>. Outrossim, Locke e

---

<sup>141</sup> As seguintes considerações, feitas por Abbagnano, aplicam-se tanto ao caso de Locke quanto ao caso de Rousseau, quando ambos estabelecerem o direito natural como aquilo que legitima o direito positivo à luz da categoria *natureza*:

A observação da disparidade e da discrepância entre os direitos vigentes nas sociedades humanas, bem como do caráter imperfeito de tais direitos logo conduziu à noção de direito *natural* como fundamento ou princípio de todo direito positivo possível, ou seja, como condição de sua validade. O direito natural é a norma constante e invariável que garante infalivelmente a realização da melhor ordenação da sociedade humana; o direito positivo ajusta-se em maior ou menor grau, mas nunca completamente, ao direito natural porque contém elementos variáveis e acidentais que não são redutíveis a este. O direito natural é a perfeita racionalidade da norma, a perfeita adequação da norma ao seu fim de garantir a possibilidade da coexistência. Os direitos positivos são realizações imperfeitas

Rousseau centram-se em especulações de caráter antropológico a respeito da natureza pelo fato de se comprometerem a filosofar, sobretudo, acerca do homem e não da natureza isoladamente.

Há que se frisar que a descrição do estado de natureza do ser humano é, para Rousseau, mas não para Locke, uma situação imaginária e hipotética, uma vez que tal estado, para aquele, já não mais existe, talvez nunca tenha existido, tampouco venha a existir, em razão da existência da vida em sociedade que o ser humano erigiu para conviver com os seus semelhantes e da qual não é conveniente nem vantajoso abrir mão. Mesmo assim, faz-se necessário, segundo o que alega Rousseau, pensar o estado da humanidade anteriormente à constituição da sociedade, a fim que descrever a situação do ser humano na mesma. Desse modo, assim se expressa Rousseau no Prefácio do seu *Segundo Discurso*:

*Que meus leitores não pensem que ousou iludir-me julgando ter visto o que me parece tão difícil de ser visto. Iniciei alguns raciocínios, arrisquei algumas conjecturas, antes com intenção de esclarecer e de reduzir a questão ao seu verdadeiro estado do que na esperança de resolvê-la. Outros poderão, desembaraçadamente, ir mais longe na mesma direção, sem que para ninguém seja fácil chegar ao término, pois não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente (ROUSSEAU, 1978, p. 228-229 – grifos do autor).*

Ao concentrar-se no estudo da categoria *natureza*, seja em Locke, seja em Rousseau, este trabalho observa que, para ambos, trata-se de uma categoria colocada como fundamento para se pensar o estabelecimento da vida em sociedade por parte do ser humano, ou seja, o estado de natureza é a condição em que os indivíduos humanos encontram-se antes de viver juntos, o que faz com que tal categoria possa ser tomada como uma tese comum a esses dois autores.

No entanto, há uma antítese que também pode ser percebida quanto à concepção que eles têm do *estado de natureza*, pois, para Locke, conforme mencionado anteriormente, trata-se de algo que existe efetivamente, uma vez que, mesmo pertencendo a uma sociedade qualquer, o indivíduo encontra-se em estado de natureza em relação às demais sociedades políticas das quais não é membro<sup>142</sup>; Rousseau, por sua vez, defende que o estado de natureza é, apenas, conforme

---

ou aproximativas dessa normatividade perfeita (ABBAGNANO, 2003, p. 278 – grifo do autor).

<sup>142</sup> No Segundo dos seus *Dois Tratados Sobre O Governo*, assim se expressa Locke:

Pergunta-se muitas vezes, como objeção importante, *onde* estão, ou em algum tempo estiveram, os homens em tal estado de natureza. Ao que bastará responder, por enquanto, que, dado que todos os príncipes e chefes de governos independentes no mundo inteiro encontram-se num estado de natureza, claro está que o mundo nunca esteve nem jamais estará sem um certo número de homens nesse estado. Referi-me a todos os governantes de sociedades políticas independentes, estejam ou não elas em

visto na sua última citação acima, uma situação hipotética, pensada não somente como recurso para descrever a sociedade de sua época, mas também para nela promover as reformas políticas, sociais, pedagógicas, religiosas e morais por ele almejadas.

Tal contradição, todavia, é superada em uma síntese que se encontra em uma outra categoria utilizada tanto por Locke quanto por Rousseau: trata-se da categoria *estado de sociedade* ou *estado civil*, pensada a partir da categoria *estado de natureza*, pois esses dois pensadores, independentemente do estado de natureza ser real ou hipotético, tratam-no como uma noção que é por eles explorada para se pensar o ser humano em seu *estado de sociedade*, categoria também abordada no capítulo anterior, da qual ambos igualmente se servem para descrever e justificar a importância e a imprescindibilidade da existência coletiva dos seres humanos; dessa forma, pela categoria *estado de sociedade*, tem-se uma síntese entre as posturas téticas e antitéticas assumidas por Locke e por Rousseau em suas próprias definições acerca da categoria *estado de natureza*, ou seja, o *estado civil*, estabelecido pelo contrato ou pelo pacto social entre seres humanos livres e iguais, é o que faz com que sejam subsumidas as contradições entre Locke e Rousseau no tocante àquilo que entendem por *estado de natureza*.

Em se analisando a concepção de *estado de sociedade* em Locke e em Rousseau, tem-se que, para eles, trata-se de uma condição na qual o indivíduo humano, como ser racional e livre, ao consentir, explícita ou implicitamente, em fazer parte de um corpo político (ou seja, de uma sociedade política) com outros indivíduos humanos na mesma condição, constitui-se membro dessa mesma sociedade política, via contrato ou pacto social, daí resultando também direitos e deveres em relação à mesma, tais como: o direito à propriedade e o dever de obedecer às leis civis.

No tocante a categoria *lei*, tem-se que Locke e Rousseau concebem-na como tudo aquilo que diz respeito à ordem racional estabelecida por Deus no Universo, racionalidade essa que se encontra no ser humano e da qual o mesmo pode adquirir consciência. Dessa forma, Locke e Rousseau identificam a lei natural com a lei racional revelada por Deus, compatibilizando, e até mesmo identificando, natureza, razão e revelação, uma vez que elas procedem de um mesmo Ser (Deus). Yolton, citando uma passagem dos *Ensaio sobre a lei da natureza*, de Locke,

---

ligação com outras, pois não é qualquer pacto que põe fim ao estado de natureza entre os homens, mas apenas o acordo mútuo e conjunto de construir uma comunidade e formar um corpo político; os homens podem celebrar entre si outros pactos e promessas e, mesmo assim, continuar no estado de natureza (LOCKE, 2001, p. 392-393 – grifo do autor).

testemunha que este assim define a lei natural: “o decreto da vontade divina discernível à luz da natureza, indicando o que está e o que não está em conformidade com a natureza racional e, por conseguinte, autorizando ou proibindo” (LOCKE, apud YOLTON, 1996, p. 145); Rousseau, por sua vez, poderia ter definido a lei natural nos seguintes termos: “Aquilo que está bem e consoante à ordem, assim o é pela natureza das coisas e independentemente das convenções humanas” (ROUSSEAU, 1978, p. 53).

### 3.2 VISÃO DE MUNDO E VISÃO DE HOMEM

Com o intuito de deixar ainda mais explícita a abordagem feita sobre as categorias pedagógicas lockeanas e rousseauianas, há que se tratar da categoria *visão de mundo*, uma vez que tanto o pensamento de Locke quanto o de Rousseau constituem heranças de maneiras de conceber a realidade constituídas ao longo da história da humanidade. Desse modo, seguir-se-ão considerações acerca das visões de mundo lockeana e rousseauiana. Antes, porém, de serem tecidas tais considerações, recorrer-se-á ao auxílio de Goldmann, segundo o qual existem quatro principais visões de mundo ou formas de pensamento no âmbito da filosofia moderna, a saber: 1<sup>a</sup>. A visão iluminista (racionalista e/ou empirista); 2<sup>a</sup>. A visão trágica; 3<sup>a</sup>. A visão romântica; 4<sup>a</sup>. A visão dialética (Cf. GOLDMANN, 1970, p. 9 & notas). Este estudo restringir-se-á a uma abordagem sumária da visão iluminista na versão de Goldmann pelo fato de alegar que tanto Locke quanto Rousseau nela podem ser enquadrados.

Conforme Goldmann, a visão iluminista bifurca-se nas seguintes visões: a) visão racionalista; b) visão empirista. Assim sendo, nela existem pensadores seja com tendências racionalistas, seja com tendências empiristas, ou mesmo com posições intermediárias entre ambas. Apesar das discrepâncias entre o racionalismo e o empirismo e da sua aparente falta de conciliação, Goldmann salienta que:

Em realidade, estas duas visões de mundo têm um fundamento comum: considerar a consciência individual como *origem absoluta* do conhecimento e da ação. Pelo racionalismo, tal origem encontra-se nas idéias claras, inatas, independentes de toda experiência; pelo empirismo, que nega radicalmente a existência de idéias inatas, nas percepções que se organizam mais ou menos mecanicamente no pensamento consciente (GOLDMANN, 1971, p. 28; grifos do autor; tradução nossa).

Esse fundamento comum entre o racionalismo e o empirismo, mencionado por Goldmann, permitir-lhes-ia serem colocados dentro de uma mesma visão, qual seja, a visão iluminista, uma vez que:

Entende-se geralmente por Filosofia das Luzes as diversas correntes de pensamento racionalistas e empiristas que se desenvolveram no Século XVIII em países da Europa ocidental, sobretudo na França e na Inglaterra. Entretanto, precisa-se bem observar que tais correntes, se forem consideradas do ponto de vista histórico ou mesmo sociológico, têm suas raízes nos séculos precedentes e que a sua evolução continua até a época atual (GOLDMANN, 1971, p. 25; tradução nossa).

A partir dessas considerações sucintas feitas a respeito da visão de mundo iluminista, consoante Goldmann, na qual tanto Locke quanto Rousseau podem ser colocados<sup>143</sup>, resta, pois, explicitar as posições ocupadas respectivamente por esses dois pensadores dentro de tal visão. Desse modo, em se tratando de Locke, o mesmo localizar-se-ia dentro da perspectiva empirista, o que não significa excluir, todavia, a importância dada ao papel da razão, pois, sem ela, o indivíduo não teria à disposição de sua consciência tudo aquilo de que precisa para pensar, conhecer, assentir e agir da maneira que melhor lhe convenha. Rousseau, igualmente, vincular-se-ia ao empirismo, haja vista que a experiência é tomada por ele como o fundamento do conhecimento (embora o seu empirismo não seja tão rigoroso pelo fato de colocar o sentimento como algo mais importante que a experiência). Seja como for, tal visão de mundo serviu tanto a Locke quanto a Rousseau no sentido de contribuir para que ambos estruturassem e articulassem não somente o seu pensamento filosófico em geral, mas principalmente o seu pensamento pedagógico em particular, haja vista que o gentil-homem de Locke e o Emílio de Rousseau são indivíduos cuja educação jamais prescinde da atuação conjunta da razão e da experiência, ambas sendo as pedras de toque para que o indivíduo bem-educado possa conhecer a realidade da melhor maneira possível e, igualmente, nela interferir.

A visão de mundo empirista adotada por Locke e iluminista adotada por Rousseau fazem com que ambos coloquem o ser humano, sobretudo em seu aspecto individual, como o centro da realidade; nesse sentido, verifica-se, em ambos, uma postura antropocêntrica e individualista;

---

<sup>143</sup> Ao enquadrar Locke e Rousseau no âmbito da visão de mundo iluminista, ressalta-se, em contrapartida, que Locke não é um ilustrado, mas sim um empirista, uma vez que afirmar que Locke seja um iluminista seria cometer um grave anacronismo, posto que o movimento iluminista é do Século XVIII e Locke encontra-se um século aquém deste. Entretanto, o seu pensamento é um dos alicerces para a construção e a consolidação da filosofia da Ilustração, motivo pelo qual se coloca o pensamento de Locke, mas não a sua pessoa, como algo que pertence à visão de mundo iluminista; quanto a Rousseau, eis que o mesmo também pode ser visto como um iluminista heterodoxo; todavia, isso não faz com que ele deixe de ser um ilustrado.

antropocêntrica pelo fato de que cabe ao ser humano apropriar-se da realidade, organizando-a a fim de servir-se a si próprio; individualista pelo fato de que, para isso, terá de contar principalmente consigo mesmo, sem qualquer recurso a uma instância sobrenatural ou divina, pois: “Não se pode tirar do homem a tarefa de ordenar seu mundo – e nesta sua configuração e comando, ele não pode e não deve contar com uma ajuda de cima ou com uma assistência sobrenatural. A tarefa está colocada para *ele* – e deve ser solucionada com seus recursos, com recursos puramente humanos” (CASSIRER, 1999, p. 109 – grifo do autor). Nessa visão de mundo iluminista, enviesada de antropocentrismo e de individualismo, também entram outros ingredientes que, conforme Goldmann, fizeram-se necessários para o desenvolvimento da ordem social burguesa, motivo pelo qual são tanto produtores quanto produtos dessa mesma sociedade, cuja formação era tão preciosa para a burguesia a fim de que a mesma nela se constituísse como classe dominante, tanto infraestrutural quanto superestruturalmente; tais ingredientes são reunidos e resumidos por Goldmann da seguinte maneira:

Nós vamos assim terminar com a enumeração das principais categorias mentais necessárias ao desenvolvimento de uma sociedade fundada sobre a troca de mercadorias, isto é, de uma sociedade burguesa liberal, e produzidos ao mesmo tempo por tal sociedade: o *individualismo* (ou o desaparecimento de toda autoridade supra-individual), a *igualdade*, a *liberdade*, a *universalidade*, o *contrato* (na qualidade de modo fundamental das relações humanas), a *tolerância* e a *propriedade* (GOLDMANN, 1971, p. 35; grifos do autor; tradução nossa).

A partir dessa visão de mundo constatada em Locke e em Rousseau, tomando-se Goldmann como fio condutor, há que se prosseguir estabelecendo-se que, a partir de tal visão, deriva-se uma visão de ser humano cuja importância é imprescindível para se compreender os pensamentos pedagógicos lockeano e rousseauiano. Desse modo, a questão que se impõe a partir de uma visão de mundo iluminista, que, tendo o ser humano como o seu centro, expressa-se, portanto, da seguinte forma: se o homem é o centro de tudo, então, quem ou o que é ele? A resposta que Locke e Rousseau oferecem, ainda que implicitamente, em suas obras, pode ser sintetizada pelo seguinte enunciado: o homem é um ser composto de matéria (corpo) e de espírito (mente). Tal concepção de ser humano já se encontra presente desde o pensamento clássico greco-latino; herdeiros da tradição ocidental, Locke e Rousseau retomam e enfatizam o fato de que o homem é, potencial e simultaneamente, um ser racional, sensível e político, acrescentando a isso o fato de que, pelo poder da educação, torna-se possível atualizar ao máximo expoente tais potencialidades. Desse modo, o papel da educação é insubstituível para fazer com que o ser

humano torne-se aquilo que deve ser, já que é ela aquilo que determina, ao fim das contas, as diferenças entre os homens<sup>144</sup>.

Partindo dessa concepção psicofísica de ser humano, Locke e Rousseau construirão os seus modelos pedagógicos priorizando tanto a formação física quanto a formação psíquica do homem. Desse modo, o esboço feito a seguir oferece uma esquematização das duas grandes dimensões pedagógicas (com suas respectivas subdivisões) por eles preconizadas, as quais, por sua vez, constituirão os próximos tópicos deste capítulo, nos quais serão abordadas as demais categorias pedagógicas de Locke e de Rousseau:

- **Dimensão Física:** refere-se aos cuidados para com a integridade física do educando, bem como aquilo que mais se relaciona com algum tipo de atividade que requeira mais o uso do corpo; subdivide-se em:
  - Dimensão Higiênica: refere-se ao ensino de hábitos que propiciem uma boa saúde corporal do educando, ou seja, o vigor físico, o uso de roupas adequadas, ou o período de sono, por exemplos (Cf. Seções de 1 a 30 dos *Pensamentos* e Livros I e II do *Emílio*);
  - Dimensão Alimentar: refere-se ao ensino de hábitos que promovam uma adequada seleção dos alimentos a serem consumidos pelo educando (Cf. Seções de 13 a 20 dos *Pensamentos* e Livro I do *Emílio*);
  - Dimensão Desportiva: refere-se à prática de esportes (natação e equitação, por exemplo), a fim de enrijecer e de disciplinar fisicamente o educando (Cf. Seções 8; 130 e 198-199 dos *Pensamentos* e Livro II do *Emílio*);
  - Dimensão Manual: refere-se ao ensino de uma habilidade ou de um ofício manual, tais como a pintura, a carpintaria ou a ourivesaria (Cf. Seções 203 a 205 dos *Pensamentos* e Livro III do *Emílio*);
- **Dimensão Psíquica:** diz respeito à integridade mental do educando, assim como diz respeito àquilo que mais se relaciona com algum tipo de atividade que requeira mais o uso da mente; subdividindo-se em:
  - Dimensão Comportamental: diz respeito ao ensino das regras de etiqueta (boas maneiras) para se portar adequadamente em determinado evento social (como, por exemplo, em uma festa ou em um baile – Cf. Seção 67 dos *Pensamentos* e Livros III e IV do *Emílio*);

---

<sup>144</sup> “Eu posso dizer que, de todos os homens com os quais nós encontramos, nove entre dez são o que são, bons ou maus, úteis ou não, devido à sua educação. Isso é o que faz a grande diferença na humanidade” (LOCKE, 1996, p. 10; tradução nossa).

- Dimensão Intelectual: diz respeito ao ensino de disciplinas que se relacionam com a formação intelectual do educando, tais como: a leitura, a escrita, o ensino de línguas maternas e clássicas, a astronomia, a aritmética, a geografia, a cronologia, a história e a filosofia natural (física) – Cf. Seções 147 a 195 dos *Pensamentos* e Livro III do *Emílio*;
- Dimensão Cívica: diz respeito ao ensino das leis civis a fim de que o educando adquira consciência de sua pertença ao corpo político, na qualidade de cidadão com direitos e com deveres em relação à sociedade política da qual se fez membro (Cf. Seções 186 e 187 dos *Pensamentos* e Livro V do *Emílio*);
- Dimensão Moral: diz respeito ao ensino da virtude, ou seja, da excelência moral, com o propósito de combater no educando o vício ou a deficiência moral, elevando-lhe o caráter (Cf. Seções 68 a 70, 110, 115, 131 e 185 dos *Pensamentos* e Livros IV e V do *Emílio*);
- Dimensão Religiosa: diz respeito ao ensino da existência do Ser Supremo e Absoluto (Deus), bem como de tudo aquilo que se lhe relaciona (leitura e interpretação da Sagrada Escritura, seus preceitos e orações, por exemplo – Cf. Seções 136 a 138 dos *Pensamentos* e Livros IV – *Profissão de fé do vigário saboiano* – e V do *Emílio*);
- Dimensão Lúdica: diz respeito à prática de exercícios de entretenimento eficazes para o processo de ensino-aprendizagem (Cf. Seção 130 dos *Pensamentos* e Livro II do *Emílio*).

**N.B.** Forçoso é reconhecer que essa esquematização (classificação) proposta apresenta problemas, tais como: por que a dimensão manual estaria incluída na dimensão física, uma vez que a aprendizagem de algum ofício manual sem sombra de dúvida requer o uso da mente (pelo menos no que tange à memorização de técnicas desse mesmo ofício)? Ademais, por que a dimensão lúdica encontrar-se-ia na dimensão psíquica, já que o corpo é indispensável para se divertir adequadamente, o mesmo se aplicando, **mutatis mutandis**, à dimensão comportamental? Para responder a essas e a outras questões que porventura surjam de tal classificação, alega-se que a mesma foi concebida com o propósito de simplificar ao máximo possível os esboços das propostas pedagógicas lockeana e rousseauiana, que, em suma, enfocam, na educação, a psicofísica do ser humano; desse modo, não há como (pelo menos para Locke e Rousseau) educar o corpo sem educar a mente e vice-versa, seja no plano teórico, seja no plano prático.

### 3.3 A DIMENSÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO

Em se considerando a educação proposta por Locke e por Rousseau quanto ao aspecto físico a ser firmado no educando, há que se observar que, embora os cuidados para com o corpo não sejam considerados por eles a parte mais importante da educação, são, contudo, indispensáveis, uma vez que são requisitos para a formação de um indivíduo humano plenamente saudável. Não basta ter apenas um corpo saudável por um lado e, por outro, uma mente débil e vice-versa; ambos precisam ser igualmente trabalhados a fim de que a educação cumpra devidamente a sua principal função, qual seja, o zelo pela integridade física e mental do ser humano. Eis o que Locke diz em se tratando da importância de se ter saúde tanto no corpo quanto na mente:

Uma mente sadia em um corpo sadio é uma breve, porém 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 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, 1996, p. 10; tradução nossa).

Embora um tanto quanto longa, essa citação revela, em síntese, os motivos pelos quais Locke dá tamanha importância aos cuidados físicos e mentais devidos ao educando, do mesmo modo que desvela as razões pelas quais concebe a educação como um instrumento poderosíssimo para moldá-lo. Se a felicidade é a meta à qual todo e qualquer indivíduo aspira, a mesma inclui a possibilidade de fruição tanto de saúde física quanto de saúde mental e, à guisa de usufruí-las, a educação torna-se necessária como o processo que conduzirá aos melhores caminhos a serem trilhados a fim de que o educando aprenda tanto a conquistar quanto a preservar simultaneamente

no seu corpo e na sua mente a saúde, primeira palavra de ordem dada por Locke no âmbito de seu pensamento pedagógico. Assim sendo, aqui se poderia tratar a *saúde* como uma categoria que, para Locke, consiste no funcionamento natural (e, portanto, correto) das capacidades físicas e mentais do indivíduo, diretamente proporcional não somente à sua felicidade, mas também aos seus negócios: “Quão necessária é a *saúde* para nossos negócios e felicidade e quão indispensável uma forte constituição, capaz de enfrentar privações e fadiga, é para aquele que fará qualquer personagem no mundo, é óbvio demais para necessitar qualquer prova” (LOCKE, 1996, p. 10 – grifo do autor; tradução nossa).

Ao principiar seus *Pensamentos* tratando exatamente da questão da saúde, Locke procura fugir de empreender um discurso pura e simplesmente especulativo acerca de como se deve educar, aproximando-se, assim, de problemas de caráter mais prático. Outrossim, se existe alguém a ser educado, sua saúde é imprescindível para o gozo de sua existência, motivo pelo qual a educação tornar-se-á inútil e estéril se não colaborar para criar no educando condições de consecução e de manutenção de sua sanidade física e mental. Posto isso, a questão transfere-se, conseqüentemente, para a maneira pela qual tal sanidade poderá ser conseguida e mantida.

Apesar do *Emílio* ser uma obra fictícia<sup>145</sup>, tem, todavia, suas atenções voltadas para problemas pedagógicos não só bem reais, mas também bem concretos e práticos, como o da saúde. Assim como Locke, Rousseau concebe a saúde (física e mental) como requisito impreterível tanto para a possibilidade quanto para o bom êxito da educação; entretanto, não trata dela inicialmente, tal como o faz Locke, já que tem outros objetivos em mente (como, por exemplo, o de expor a concepção de infância, cuja ignorância ele denuncia no prefácio de sua referida obra<sup>146</sup>). Ademais, Rousseau considera os conselhos dados por Locke em seus

---

<sup>145</sup> Rousseau, no prefácio dessa obra, refuta aqueles que o criticam pelo fato de escrever quimeras com o seguinte argumento:

Proponde o que seja realizável, é o que não param de me repetir. É como se me dissessem: proponde que se faça o que se faz, ou pelo menos proponde algum bem que se alie ao mal existente. Sobre algumas matérias, tal projeto é muito mais quimérico do que os meus, pois nessa aliança o bem se desgasta e o mal não é curado. Preferiria um bom procedimento; haveria menos contradição no homem; ele não pode tender ao mesmo tempo a dois alvos opostos (ROUSSEAU, 2004, p. 5).

<sup>146</sup> Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis; ora, se lerdes este livro dentro desta perspectiva, creio que ele não carecerá de utilidade para vós (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

*Pensamentos* como proveitosos, no tocante aos cuidados para com a saúde do educando, uma vez que, “como não podemos dar a este respeito razões melhores nem regras mais sensatas do que as que encontramos no livro de Locke, contentar-me-ei com remeter a ele, depois de ter tomado a liberdade de acrescentar algumas observações às suas” (ROUSSEAU, 2004, p. 150).

As trinta primeiras seções dos *Pensamentos* reduzir-se-iam a um receituário destinado à preservação da saúde física do educando, as quais, da pena do próprio Locke, são resumidas nos seguintes termos, na Seção 30:

E assim eu tenho feito com aquilo que concerne ao corpo e à saúde, o que se reduz a estas regras, poucas e facilmente observáveis: abundância de *ar* aberto, *exercício* e *sono*; *dieta* simples, sem *vinho* ou *bebida forte* e muito pouco ou nenhum remédio; sem *roupas* quentes e apertadas demais, especialmente a *cabeça* e os *pés* mantidos frios e os *pés* freqüentemente acostumados à água fria e expostos ao úmido (LOCKE, 1996, p. 25; grifos do autor; tradução nossa).

Endossando a opinião de Locke no que tange às roupas apropriadas às crianças, Rousseau escreve que: “Os membros de um corpo em crescimento devem ficar todos folgados na roupa; nada deve atrapalhar seu movimento ou seu crescimento, nada de muito justo, nada que cole ao corpo; nada de ligaduras” (ROUSSEAU, 2004, p. 150). Entretanto, Rousseau já apresenta a seguinte divergência em relação a Locke:

Em meio aos preceitos viris e sensatos que nos dá, Locke cai em contradições que não eram de esperar num pensador tão exato. O mesmo homem que quer que as crianças se banhem durante o verão na água gelada<sup>147</sup>, não quer, quando estão acaloradas, que bebam água fresca, nem que se deitem no chão em lugares úmidos<sup>148</sup>. Mas já que ele pretende que os sapatos das crianças se molhem em qualquer tempo<sup>149</sup>, molhar-se-ão menos quando a criança estiver com calor? E não podemos fazer do corpo, com relação aos pés, as mesmas induções que ele faz dos pés em relação às mãos, e do corpo com relação ao rosto<sup>150</sup>? Se quereis que o homem seja só rosto, dir-lhe-ia eu, por que me acusais de querer que ele seja só pés? (ROUSSEAU, 2004, p. 153-154).

Apesar de apresentarem divergências quanto ao modo de zelar pela saúde física e mental do educando, tanto Locke quanto Rousseau convergem para o fato de que a mesma não deve ser negligenciada pelo educador, pois educar o corpo e a mente, para ambos, tem por uma de suas finalidades preservar a sua saúde e, como parte desse processo, deve-se disciplinar o corpo à

---

<sup>147</sup> Cf. Seção 8 dos *Pensamentos*.

<sup>148</sup> Cf. Seção 10 dos *Pensamentos*.

<sup>149</sup> Cf. Seção 7 dos *Pensamentos*.

<sup>150</sup> Cf. Seções 5 e 7 dos *Pensamentos*.

guisa de torná-lo submisso à mente<sup>151</sup>, pois: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto” (ROUSSEAU, 2004, p. 34); o que, conseqüentemente, implica no fato de que, educando-se o corpo de modo que nele se mantenha a sua saúde, também se educa a mente para tal e, ao cuidar da saúde do corpo, a mente acaba por cuidar de sua própria saúde, já que é inconcebível pensar a saúde física totalmente desvinculada da saúde mental e vice-versa, uma vez que corpo e mente encontram-se muito bem interligados. Ademais, ambos chamam a atenção para o fato de que os afazeres devidos para se conseguir um indivíduo física e mentalmente saudável devem começar desde a mais tenra idade, o que, por sua vez, evoca a categoria da infância, a qual será abordada a seguir.

De acordo com a nota 6 deste capítulo, percebe-se que Rousseau alega que não se conhece a infância, uma vez que, pelo menos no que tange à sua época, tratava-se de algo ignorado, motivo pelo qual se empenhou em investigá-lo a fim de que dele se pudesse auferir bom êxito na educação, haja vista que, para se educar a criança, não se deve ignorar o seu ser, isto é, a sua infância, a qual, por sua vez, não coincide com o ser do homem, qual seja, a sua idade adulta. Desse modo, Rousseau chama a atenção para o fato de que a criança não é um homúnculo, ou seja, um ser humano adulto em miniatura, mas sim um ser humano com características peculiares, cuja maneira de pensar, de sentir e de agir é diferente daquela dos adultos, motivo pelo qual se deve conhecê-la com o propósito de construir uma pedagogia que ofereça uma educação compatível com o perfil infantil. Compreender a natureza da criança torna-se, portanto, imperativo no âmbito do pensamento pedagógico rousseauiano.

Locke não se ocupa de conceituar longamente em seus *Pensamentos* o que entende por *infância*; contudo, verifica-se que ele se serve dessa categoria para expor o seu pensamento pedagógico, uma vez que, na Seção 2 dessa referida obra, concebe as crianças como seres cuja mente é facilmente moldável, tal como o curso da água (Cf. LOCKE, 1996, p. 10). Entretanto, é plausível frisar que Locke pressupõe que a criança já é um ser que apresenta certas propensões naturais para se comportar de diferentes maneiras, razão pela qual torna-se necessário ficar-lhe atento, à guisa de empregar o método mais adequado para que a sua educação seja bem-sucedida

---

<sup>151</sup> O devido cuidado sendo ter de manter o corpo em força e vigor de modo que ele possa ser capaz de obedecer e executar as ordens da *mente*, o próximo e principal empreendimento é ajustar a *mente* de modo que em todas ocasiões ela possa estar disposta a consentir a nada exceto àquilo que possa ser adequado à dignidade e excelência de uma criatura racional (LOCKE, 1996, p. 25; grifo do autor; tradução nossa).

(tal questão é trabalhada com devido desenvolvimento na abordagem da categoria *temperamento*).

Locke não se pronuncia sobre a pureza ou a corrupção da natureza infantil (que é, afinal, a natureza humana em sua versão primária), o que, fatalmente, diferencia-o de Rousseau, para quem a natureza humana é, primordialmente, impoluta e, atualmente, degenerada. Desse modo, tratar do problema da infância torna-se, para Rousseau, uma questão crucial para se recuperar, ainda que parcialmente, a inocência do estado natural, já que, ao se conhecer a infância, aproximar-se-ia daquilo que teria sido o estado natural da humanidade, o qual, se preservado na criança, dela fará um ser humano livre da corrupção instaurada pela vida em sociedade. O apelo feito por Rousseau no sentido de que as atenções dos educadores dever-se-iam voltar para a infância não é, portanto, gratuito, haja vista que o caminho cujo seguimento levará à candura original pressupõe o conhecimento da natureza infantil, sem o qual a educação reduzir-se-ia a uma atividade de perpetuação da degenerescência ou da desnaturação humana.

Sendo a infância a chave para se resgatar a pureza original da natureza humana, o que seria ela, então, para Rousseau? No começo do Livro II do *Emílio*, Rousseau recorre às origens latinas dessa palavra; o substantivo **infantia**, em latim, cujo adjetivo é **infans**, significa, etimologicamente, o que não pode falar<sup>152</sup>; conseqüentemente, a infância é a condição ou a situação de impossibilidade de exercício da fala; aplicando-se tal termo ao ser humano, o mesmo serve, pois, para designar os primeiros períodos de sua existência, nos quais ainda não dispõe do conhecimento nem do exercício da faculdade de falar, motivo pelo qual se comunica recorrendo-se não à linguagem convencional, mas sim à linguagem que Rousseau denomina como natural. Em suma, a infância é o momento inicial em que se desenvolvem as faculdades físicas e mentais do ser humano, descrito por Rousseau nos seguintes termos:

Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. Antes, não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma idéia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência (ROUSSEAU, 2004, p. 68).

---

<sup>152</sup> “[...] as palavras *infans* e *puer*\* não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa *quem não pode falar*” (ROUSSEAU, 2004, p. 69 – grifos do autor).

\* *Puer*, em latim, significa ‘menino’. Rousseau enfatiza a distinção entre *infans* e *puer* com o intuito de mostrar que, na infância propriamente dita, isto é, como *infans*, o indivíduo encontra-se no seu mais rudimentar estágio de desenvolvimento físico e mental, ao passo que, no segundo, ou seja, como *puer*, tal desenvolvimento já se encontra relativamente avançado.

A já mencionada distinção feita por Rousseau entre *infans* e *puer* não é arbitrária, tampouco gratuita. Tais categorias mostram as duas etapas nas quais a infância se divide, sendo a primeira aquela que consiste na primeira etapa da idade da natureza (na qual se deve apenas deixar que se execute a educação dada pela natureza) e a segunda aquela que consiste na segunda e última etapa da idade da natureza (na qual se deve começar a colaborar com a educação da natureza, pela mediação da educação dos homens e da educação das coisas)<sup>153</sup>. Destarte, em Rousseau encontram-se três tipos de educação por ele mencionados, cuja confluência traz como consequência o indivíduo bem educado<sup>154</sup>:

Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

Sendo a harmonia entre esses três tipos de educação o segredo para se conseguir o bom êxito da educação, Rousseau acrescenta que não há muita garantia para que isso ocorra, uma vez que, no processo educacional, concorrem não apenas fatores que dependem da tarefa do educador; também há que se considerar fatores independentes que nele interferem:

Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança? (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

Pela presente citação, Rousseau admite que a educação é uma atividade que envolve grandes e muitos riscos; fazê-la bem-sucedida é algo difícil; a possibilidade de fracasso é bem real. No entanto, é possível minimizar tais riscos. A regra? Resposta: “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça” (ROUSSEAU, 2004, p. 24). Com tal preceito, o filósofo genebrino estabelece o primado da natureza no processo pedagógico, alegando que a sua obediência é o caminho mais seguro para o bom sucesso da educação, sugerindo, em contrapartida, que as portas para o bom êxito no processo educativo estarão fechadas a todos aqueles que se recusarem a

---

<sup>153</sup> A expressão ‘idade da natureza’ encontra-se, conforme o testemunho de Dent, em um esboço inicial do *Emílio*:

Num primeiro e incompleto rascunho do *Emílio* (MS Favre), Rousseau divide em quatro os estágios de desenvolvimento do homem; a idade da natureza (até os 12 anos); a idade da razão (inteligência) (12-15); a idade da energia, força vital (15-20); a idade da sabedoria (20-25). Embora não aderisse a um tão esquemático padrão na obra final, ele serve, no entanto, como útil quadro de referência. (DENT, 1996, p.117).

<sup>154</sup> “Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres. O discípulo em quem suas diversas lições se opõem é mal educado e jamais estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para seu objetivo e vive conseqüentemente. Só esse é bem educado” (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

obedecer-lhe. Desse modo, a primazia da natureza na educação leva Rousseau, por via de consequência, a definir aquilo que entende pela mesma sempre que se lhe refere. Os apontamentos feitos no capítulo anterior e no início deste capítulo sobre a natureza e o estado de natureza oferecem tal definição requerida. Porém, há um elemento que ainda convém abordar, à guisa de entender, não necessariamente o que é a natureza para Rousseau, mas sim o que ela não é; trata-se da categoria *hábito*, a qual por sua vez, será tratada no próximo tópico, já que este trabalho incluiu-o na dimensão psíquica da educação lockeana e rousseauiana.

### 3.4 A DIMENSÃO PSÍQUICA DA EDUCAÇÃO

#### 3.4.1 O HÁBITO

Locke e Rousseau servem-se declaradamente da categoria *hábito* para se referir à educação. Desse modo, defini-lo torna-se um dos imperativos para se compreender com a devida propriedade as suas propostas pedagógicas. Antes, porém, de averiguar o que eles entendem por tal categoria, há que se mencionar que se trata de um termo que pertence ao jargão filosófico desde a filosofia aristotélica, conforme testemunha Abbagnano, o qual, por sua vez, aponta dois principais significados para esse vocábulo:

[...] O mesmo que COSTUME. Em geral, a repetição constante de um acontecimento ou de um comportamento, devido a um mecanismo de qualquer gênero (físico, fisiológico, biológico, social, etc). Na maioria das vezes, esse mecanismo se forma por meio da repetição dos atos ou dos comportamentos e, portanto, no caso de acontecimentos humanos, por meio do exercício. [...] É preciso distinguir o significado deste termo do significado de costume [...], com o qual é freqüentemente confundido. Significa uma disposição constante ou relativamente constante para ser ou agir de certo modo (ABBAGNANO, 2003, p. 494-495 grifo do autor).

De acordo com Abbagnano, hábito designa, pois, simultaneamente, costume e disposição; aquele como designativo de comportamento espontâneo, quase compulsório ou instintivo, no qual esforço, trabalho e sofrimento são bem minimizados ou praticamente nulos (por exemplo, o hábito de piscar naturalmente os olhos); esta, todavia, refere-se àquilo que pressupõe um comportamento deliberado, em que o intelecto e a vontade atuam no sentido de levar o indivíduo a agir ou a omitir algo, ainda que isso requeira, de sua parte, dedicação, labor, fadiga e pena (por exemplo, o hábito não fumar empreendido por um fumante inveterado).

Locke trata especificamente dos hábitos a serem formados no seu jovem cavalheiro nas Seções 10 e 66 dos *Pensamentos*<sup>155</sup>. Citar-se-á esta última, uma vez que melhor resume a concepção lockeana de hábito, a qual se encaixa na concepção de costume, tal qual apresentada acima por Abbagnano:

Mas rezo para que te lembres de que as crianças *não* sejam ensinadas por regras, as quais sempre sairão de suas memórias. Aquilo que tu pensas que é necessário que elas façam, estabelece-o nelas por uma prática indispensável, tão freqüente quanto a ocasião retorne e, se possível, faze ocasiões. Isto inculcará hábitos nelas, os quais, uma vez estabelecidos, atuarão por si mesmos fácil e naturalmente, sem a assistência da memória. Mas deixa-me dar dois avisos: 1. Aquilo que tu criares nelas para a prática daquilo que farias transformar-se em um hábito, através de palavras amáveis e de gentis admoestações, é melhor para se tomar conta delas, no tocante ao que esquecem, ao invés de repreensões duras e vitupérios, como se elas fossem obstinadamente culpadas. Segundo, outra coisa da qual tu estás encarregado é não tentar estabelecer hábitos demais de uma vez, a fim de que, devido à sua variedade, tu as confundas e, assim, nada se aperfeiçoe. Quando o costume constante tiver feito com que qualquer coisa seja fácil e natural para elas, praticando-o sem reflexão, então tu podes seguir para um outro (LOCKE, 1996, p. 40; grifos do autor; tradução nossa).

Conforme essa citação, verifica-se que Locke apóia-se fortemente no hábito, afirmando que esse é, ao fim das contas, aquilo que consolidará tudo o que se quer que o educando faça ou evite. Desse modo, o hábito é, para ele, a melhor forma de garantir determinado tipo de conduta por parte do indivíduo (Cf. BATISTA, 2003, p. 121), sem o qual a educação não produziria os efeitos desejados, uma vez que o hábito constitui o único caminho real para que o ser humano alcance a sua racionalidade, a sua moralidade e, por fim, a sua liberdade, requisitos sem os quais sua cidadania jamais se efetivaria. A sua aquisição, contudo, não é gratuita, haja vista que constitui resultado de ação freqüentemente repetida, 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<sup>156</sup>” (EBY, 1976, p. 255). Sendo, portanto, indispensável para a eficiência da educação, torna-se responsável pela concretização dos princípios, dos objetivos, dos métodos e dos fins a que se destina a pedagogia lockeana, para a qual:

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

---

<sup>155</sup> Conforme 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 preferências bons” (HUISMAN, 2000, p. 7; grifo do autor).

<sup>156</sup> “Os gregos denominam a confiança no discurso através de um nome peculiar, *παρησια*, cujo poder ou capacidade do homem para fazer qualquer coisa, quando tal foi adquirido pela freqüente realização da mesma, é a ideia que denominamos como *hábito*; e quando se encontra determinado e pronto para se pôr em ação em qualquer ocasião chamamos-lhe *predisposição*” (LOCKE, 2005, p. 384; grifos do autor).

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).

O primado do hábito no âmbito da pedagogia lockeana não encontra tamanha ressonância no que concerne à pedagogia rousseuniana, uma vez que o filósofo genebrino, pelo menos em relação aos primeiros anos de vida de Emílio, enxerga-o como algo nocivo ao desenvolvimento natural de seu pupilo imaginário, razão pela qual afirma que: “O único hábito que devemos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum” (ROUSSEAU, 2004, p. 49). Essa imensa repulsa pelo hábito explica-se pelo fato de que, na infância, o mesmo não faz outra coisa a não ser abafar a natureza que se desenvolve na criança.

Contrariando a opinião daqueles que identificam natureza e hábito, Rousseau coloca-os, inicialmente, em oposição, formulando a sua argumentação nos seguintes termos:

Dizem que a natureza é apenas o hábito. Que significa isso? Não existem hábitos que só se contraem pela força e jamais abafam a natureza? Assim é, por exemplo, o hábito das plantas cuja orientação vertical é contrariada. Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram a tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo ocorre com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos na mesma condição, podemos conservar as que resultam do hábito e nos são menos naturais; mas, assim que a situação muda, o hábito cessa e a natureza retorna. A educação certamente não é senão um hábito. Ora, não há pessoas que esquecem ou perdem a educação, e outras que a conservam? De onde vem essa diferença? Se é para restringir o nome de natureza aos hábitos conformes à natureza, podemos poupar este galimatias<sup>157</sup> (ROUSSEAU, 2004, p. 10).

A condenação do hábito por Rousseau, pelo menos em se tratando da infância, parte do fato de que se trata de um dos principais rivais da natureza, quando não o seu arquiinimigo. Desse modo, para se entender os motivos pelos quais Rousseau repugna sobretudo a aquisição de hábitos na infância, é preciso colocar-se na perspectiva dada por Abbagnano, segundo a qual o hábito é, além do costume, uma disposição. Ora, é exatamente o hábito como disposição que é tão condenável por Rousseau, uma vez que a sua função é desnaturar, não somente as coisas, mas, principalmente, o ser humano. Apostando que a melhor educação é a educação da natureza, que, por sua vez, não precisa do auxílio do hábito para se desenvolver, pelo menos no início,

---

<sup>157</sup> Conforme Silveira Bueno, em seu *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*, a palavra ‘galimatias’ trata-se de: “Linguagem confusa, incompreensível” (1994, p.520). Para Rousseau, está tão evidente que natureza e hábito são termos que se excluem mutuamente que torná-los sinônimos outra coisa não se faz senão expressar-se de maneira ininteligível.

Rousseau dispensa por completo a sua aplicação na infância, pois a mesma requer apenas que à natureza seja dado livre curso de atuação; é nesse sentido que Rousseau argumenta que:

Portanto, a primeira educação dever ser puramente negativa<sup>158</sup>. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudéssemos levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem *hábitos*, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 2004, p. 97; grifo nosso).

No entanto, há que se frisar que Rousseau não desabilita completamente o hábito na educação, porque este se faz posteriormente indispensável para se consolidar o trabalho da natureza. Destarte, superada a idade da natureza (que dispensa totalmente os hábitos), as demais fases da existência humana requererão a sua presença, com o intuito de fortalecer aquilo que a natureza tiver firmado no educando por ela conduzido; conseqüentemente, há que se afirmar que o hábito, em Rousseau, é maléfico apenas durante a infância (pelo fato de fazer com que as crianças criem desejos alheios às suas necessidades); porém, torna-se benéfico na medida em que servir aos propósitos da educação da natureza.

Embora se colocando sob perspectivas diferentes, tanto Locke quanto Rousseau reconhecem a imprescindibilidade do hábito no processo educativo; contudo, nota-se que o primeiro prescreve o seu emprego desde a mais tenra infância (pois pressupõe que a natureza humana precisa ser moldada o mais cedo possível), ao passo que o segundo alega que a sua presença durante a fase infantil abafa os impulsos naturais que precisam ser conservados e desenvolvidos para que se possa trazer o homem de volta às verdadeiras suas origens, sendo necessário somente quando se tratar de preservar no educando aquilo que a natureza tiver feito florescer nele. Essa antítese entre eles encontra a sua síntese a partir do momento em que ambos reconhecem que o hábito é um ingrediente que faz parte do processo de construção da liberdade individual, uma vez que, ao fim das contas, habituando-se a resistir às paixões e a submeter-se à

---

<sup>158</sup> Em relação à educação negativa, inicialmente proposta por Rousseau, Cassirer escreve que:

O educador não pode acelerar o desenvolvimento da razão; ele só pode preparar-lhe o caminho à medida que afasta os obstáculos que o obstruem. Após conseguir neutralizar esses entraves, ele fez tudo o que podia fazer. Todo o resto deve ser unicamente obra do discípulo, pois no mundo da vontade cada um só é verdadeiramente aquilo que autonomamente fez de si mesmo (CASSIRER, 1999, p. 118).

razão, o ser humano educa-se para ser livre, à proporção que se domina a si mesmo, motivo pelo qual preceitua Rousseau:

Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o *hábito natural*, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver (ROUSSEAU, 2004, p. 49; grifos nossos).

Portanto, os hábitos que propiciam a liberdade devem ser tão-somente aqueles que são fundamentados pelos princípios postos pela razão, pois só assim eles 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 educando 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 infeliz ou miserável (Cf. BATISTA, 2003, p. 122).

De acordo com o que foi exposto até então acerca da categoria *hábito*, observa-se que ela guarda estreita relação com outras categorias lockeanas e rousseauianas (tais como: *liberdade e razão*, categorias essas já abordadas no capítulo anterior). Porém, o hábito também diz respeito, seja em Locke, seja em Rousseau, a duas outras categorias ainda não abordadas neste trabalho, quais sejam: *disciplina*, *perfectibilidade* e *virtude*, razão pela qual serão abordadas a seguir.

### **3.4.2 DISCIPLINA, PERFECTIBILIDADE E VIRTUDE**

Acerca da *disciplina*, em Locke e em Rousseau tal categoria assume o seguinte significado: trata-se, em nível individual, da submissão do corpo à mente e desta à razão, e, em nível social, refere-se à submissão às leis civis, recorrendo-se, para tal, à criação e à mediação de hábitos, haja vista que é possível que a razão, sem o seu auxílio, venha a fracassar em seu intento de aprimorar física e mentalmente o ser humano, assim como o hábito pode fazer com que o homem tenha uma conduta errada do ponto de vista racional, seja em sua vida pública, seja em sua vida privada. Aristóteles já reconhecia tal risco quando escreveu, em sua *Ética a Nicômacos*, que: “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, 1992, p. 124). Não resta dúvida de que Locke e Rousseau apoiariam incondicionalmente esse posicionamento aristotélico pelo fato de enfatizarem a presença de hábitos na educação desde que contribuam para a consolidação da

liberdade, da moralidade, da civilidade e da racionalidade humana, cujos efeitos manifestam-se no progresso físico e mental do homem<sup>159</sup>. Desse modo, a disciplina constitui, para Locke e Rousseau, uma categoria que media as relações entre a razão e o hábito, entre o hábito e a mente e entre o hábito e o corpo, tendo como foco a educação física e mental do gentil-homem lockeano e do homem natural e civil rousseauiano conforme as exigências de uma nova sociedade que, direta ou indiretamente, constringia à adesão a padrões de pensamento e de conduta que, irrefreavelmente, transitavam de uma ordem predominantemente nobiliárquico-feudal para uma ordem maciçamente burguesa-capitalista. Desse modo: “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).

Em relação à categoria *perfectibilidade*, eis que a mesma está explícita em Rousseau e implícita em Locke, pois o filósofo inglês pressupõe que o ser humano não só pode como deve aperfeiçoar-se a si mesmo. Quanto a Rousseau, este confere tratamento minucioso em relação a tal categoria, já que ela constitui um elemento-chave não só para a estruturação e a articulação do seu pensamento, mas, sobretudo, para a sua compreensão. No *Segundo Discurso*, ela é mencionada como uma das duas faculdades que distinguem os seres humanos dos demais animais (a outra é o *livre-arbítrio*). O livre-arbítrio é a faculdade que confere ao ser humano o exercício da própria liberdade, seja ela natural ou civil:

Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a

---

<sup>159</sup> À guisa de exemplificação, eis o que Locke escreve na Seção 34 dos *Pensamentos*:

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, freqüentemente 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, 1996, p.25-26; grifos do autor; tradução nossa).

formação das idéias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pelas leis da mecânica (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

A perfectibilidade, por sua vez, sendo a capacidade de aperfeiçoamento do ser humano, seja como indivíduo, seja como espécie, trata-se de uma faculdade que tanto o beneficia quanto o prejudica, uma vez que é responsável tanto por sua evolução quanto por sua degenerescência. Esquivando-se de discutir com maior amplitude e profundidade a questão sobre a diferença entre o ser humano e os demais animais, Rousseau enfatiza o caráter incontestável da perfectibilidade como atributo peculiar ao homem:

Mas, ainda quando as dificuldades que cercam todas essas questões deixassem por um instante de causar discussão sobre diferença entre o homem e o animal, haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

Facultando ao homem sair da sua condição puramente natural, o risco que a perfectibilidade traz, porém, é altíssimo, pois: “É da “perfectibilidade” que brota toda inteligência do homem, mas também todos os seus erros; que brotam as suas virtudes, mas também os seus vícios” (CASSIRER, 1999, p. 101); sendo, pois, responsável tanto pela libertação humana das limitações impostas pela natureza quanto pelo fato de fazer do homem um escravo de si mesmo, bem como um déspota do mundo natural, o veredicto dado por Rousseau alega que:

Seria triste, para nós, vermo-nos forçados a convir que seja essa faculdade, distintiva e quase ilimitada, a fonte de todos os males do homem; que seja ela que, fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo o tirano de si mesmo e da natureza (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

Diante de tal quadro, Rousseau aposta que, por intermédio da educação, possibilitar-se-á que a perfectibilidade atue sem pender para aquilo que corrompe o ser humano; a pedagogia proposta por ele traz, portanto, o seguinte desafio: sendo a perfectibilidade irrenunciável, já que faz parte da natureza humana, como impedi-la de ser o agente causador da sua degenerescência? Sobretudo no discurso do *Emílio*, Rousseau coloca as suas esperanças de ter respondida tal questão, já que nele sugere a possibilidade de harmonizar-se a candura original com os progressos trazidos pela civilização.

Diante do exposto acerca das categorias *hábito*, *disciplina* e *perfectibilidade*, verifica-se que elas constituem, tanto para Locke quanto para Rousseau, entradas para a abordagem de uma

outra categoria, a saber: a *virtude*, pois esta é um amálgama daquelas. Ademais, a virtude é o eixo em torno do qual gravitam suas respectivas propostas pedagógicas, já que educar para a virtude é a meta final a que se destina o ideário pedagógico lockeano e rousseauiano. Assim, apropriar-se da concepção de virtude segundo esses dois autores significa atingir o cerne das questões pedagógicas por eles discutidas, o que, por via de conseqüência, conflui tanto para suas convergências quanto para suas divergências.

Sendo o hábito um elemento que entra na composição da virtude, há de convir-se que virtude é hábito (ainda que a recíproca não seja verdadeira, já que existem hábitos que levam justamente ao oposto da virtude, qual seja, ao vício). A concepção de virtude como hábito remonta, salvo melhor juízo, a Aristóteles, pois eis o que escreveu:

A excelência moral<sup>160</sup>, então, é uma disposição<sup>161</sup> 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<sup>162</sup> 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).

Partindo-se desse esboço dado pelo Estagirita no tocante ao que seja a virtude, observa-se que Locke e Rousseau são seus tributários à medida que não só admitem o concurso do hábito para a sua formação, mas também por acrescentarem a razão como fator que igualmente contribui para montar a equação cujo resultado seja ela. Ademais, sendo a virtude o meio-termo ou a justa medida, o equilíbrio entre a falta e o excesso em se tratando daquilo que deve ser feito ou evitado, eis que isso também se encontra, ainda que nebulosamente, em Locke e em Rousseau, pois os mesmos concordam no sentido de que um indivíduo bem-educado possui hábitos que o levem a agir racionalmente, isto é, sem errar por falta, tampouco por excesso. Assim sendo, dosar pensamentos, sentimentos, emoções, desejos e todos e quaisquer tipos de ações e de omissões pela mediação de hábitos endossados pela razão torna-se, pois, uma das principais palavras de

---

<sup>160</sup> A edição da *Ética a Nicômacos* da qual nos servimos traduz o termo grego ἀρετή como ‘excelência’, seja ela intelectual ou moral, não como ‘virtude’, que é a tradução tradicionalmente feita; todavia, ‘excelência’ e ‘virtude’ aqui serão tomadas como sinônimos, assim como o serão ‘deficiência’ (intelectual ou moral) e ‘vício’.

<sup>161</sup> Entenda-se: hábito.

<sup>162</sup> Conferir com a penúltima nota.

ordem no âmbito das pedagogias lockeana e rousseauiana, motivo pelo qual cumpre, a partir de então, abordar o que eles, especificamente, entendem por virtude.

Em se tratando de abordar a concepção de virtude, segundo Locke, eis que ele parte do princípio de que ela consiste no hábito que faculta ao indivíduo saber resignar-se, em última instância, à razão, pois é isso o que ele expressa na Seção 38 dos *Pensamentos*:

Parece-me evidente que o princípio de toda virtude e 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, tornando-se fácil e familiar por uma prática *temporã*. Se, então, eu pudesse ser escutado, eu advertiria que, ao contrário do método ordinário, as crianças deveriam ser habituadas a submeter os seus próprios desejos, bem como a prescindir de seus caprichos *desde os seus próprios berços* (LOCKE, 1996, p. 29; grifos do autor; tradução nossa).

No capítulo anterior, foi feita uma abordagem sumária sobre a virtude e seu antônimo, o vício, por ocasião da abordagem feita sobre a lei da opinião ou da reputação, assim como se tratou da concepção de Deus, de acordo com Locke; somando-se tal abordagem inicial a esta abordagem feita no presente capítulo, tem-se como resultado que a virtude é, para Locke, o hábito consoante a e aprovado pela lei divina, bem como pela lei da reputação, que tem, conseqüentemente, Deus por seu fundamento, a resignação por seu princípio, a razão por seu guia, a disciplina por seu método, o aperfeiçoamento por seu resultado, o louvor por sua recompensa e a felicidade por seu fim, motivo pelo qual não é apenas imprescindível em todo o processo educativo, mas constitui, em síntese, a razão de ser de toda a pedagogia, pelo menos no que tange à proposta lockeana. Sendo, pois, a parte mais importante de toda a tarefa pedagógica, não é, em contrapartida, algo tão fácil de ser obtido, haja vista que: “A virtude é mais difícil de conseguir do que um conhecimento do mundo e, se for perdida em um jovem homem, é raramente recuperada” (LOCKE, 1996, p. 46; tradução nossa).

Antes de abordar a concepção rousseauiana da virtude, seria de bom alvitre salientar que Locke, à guisa de encorajar no futuro cavalheiro a prática da virtude, alega que duas coisas são impreteríveis para tal: a *punição* (ou a *culpa/infâmia*) e a *recompensa* (ou o *louvor/honra*). Sendo louvado ou recompensado pela prática da virtude, assim como sendo punido ou culpado pela sua omissão, o jovem cavalheiro deverá aprender que ser virtuoso é algo benéfico em si mesmo, já que atrai o louvor das pessoas, do mesmo modo que o vício é algo maléfico por si próprio, por atrair a censura das pessoas. Ademais, é preciso que o educador faça o educando compreender que tudo aquilo que este fizer terá conseqüências; tais conseqüências consistem em recompensá-

lo ou em puni-lo de acordo com o seu mérito ou com o seu demérito (Cf. BATISTA, 2003, p. 129). Convém ainda deixar bem claro que Locke não aprovava qualquer tipo de punição ou de recompensa; os castigos corporais, por exemplo, eram tidos por ele com grande reserva, de acordo com o testemunho de Nunes:

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).

Na Seção 56 dos *Pensamentos*, eis o que diz Locke em relação à punição e à recompensa:

As *recompensas* e as *punições*, por conseguinte, pelas quais nós deveríamos manter as crianças em ordem, são de uma natureza muito distinta e de tal força que, quando conseguimos 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, 1996, p. 36; grifos do autor; tradução nossa).

Em relação à concepção de virtude conforme Rousseau, assim se expressa no Livro V do

*Emílio*:

Meu filho, não existe felicidade sem coragem, nem virtude sem luta. A palavra *virtude* vem de *força*; a força é a base de toda virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste o mérito do homem justo, e, embora digamos que Deus é bom, não dizemos que seja virtuoso, porque ele não precisa esforçar-se para agir bem. Para te explicar esta palavra tão profanada, esperei que estivesses em condições de me entender. Enquanto a virtude pode ser praticada sem grandes problemas, pouca necessidade se tem de conhecê-la. Essa necessidade aparece quando despertam as paixões; já apareceu para ti. [§] Educando-te em toda a simplicidade da natureza, em vez de te impor duros deveres preservei-te dos vícios que tornam duros tais deveres; tornei-te a mentira menos odiosa do que inútil; ensinei-te menos a dar a cada qual o que lhe pertence do que a te preocupares apenas com o que é teu; fiz-te mais bom do que virtuoso. Mas quem é apenas bom só permanece tal enquanto tem prazer em sê-lo; a bondade quebra-se e perece ao choque com as paixões humanas; o homem que é só bom só o é para si mesmo. [§] Que é, então, o homem virtuoso? É aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela. Até agora só eras livre em aparência; tinhas somente a liberdade precária de um escravo a quem nada foi ordenado. Sê,

agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso (ROUSSEAU, 2004, p. 656; grifos do autor).

Conquanto extremamente prolixa, essa citação apresenta uma série de elementos pelos quais se torna possível construir uma explicação plausível daquilo que Rousseau entende por virtude. Começando-se pela recorrência à etimologia desse termo, o qual, em latim, é **virtus**, **virtutis**, eis que o mesmo deriva, por sua vez, de **vis**, **viris**, significando força, seja física ou mental. Assim sendo, a virtude é, por via de conseqüência, o atributo causado pela força; por ser a causa eficiente da virtude, a força aqui pode ser tomada como sinônimo de energia, que é, em sentido amplo, o poder ou a capacidade da qual se dispõe para produzir determinado efeito. Conseqüentemente, a virtude é, para Rousseau, no âmbito moral, ao qual se restringe, o efeito de uma força de vontade orientada implacavelmente para a prática do bem, vontade essa que, por sua vez, requer que o seu portador submeta incondicionalmente as suas próprias paixões ao império da razão. Desse modo, existe, em Rousseau, uma notável diferença entre ser bondoso e ser virtuoso, já que aquele pode existir sem este<sup>163</sup>, apesar da recíproca não ser verdadeira, pois:

A virtude, em sua opinião, requer vontade e compromisso com o princípio, acima da obediência aos estímulos da inclinação, por mais benevolente que tal inclinação possa ser. Alguém que é guiado somente por seus sentimentos será desviado com facilidade desse propósito se intervierem outros interesses; ou abandonará seus objetivos se estes deixarem de atrair aqueles sentimentos. O mesmo não ocorrerá com uma pessoa virtuosa. Ela terá um compromisso resoluto com a obtenção do bem, o que a fará persistir tenazmente em seu propósito, mesmo quando dificuldades ou inclinações contrárias surgem (DENT, 1996, p. 209).

Ademais, Rousseau afirma que Deus não pode ser considerado virtuoso (portanto, não pode ser tomado como fundamento da virtude, o que o torna divergente de Locke), já que suas ações, apesar de sempre benévolas e benéficas, não exigem sequer o menor esforço, ao contrário das ações virtuosas, que sempre requererão esforços, grandes ou pequenos, de acordo com a intensidade com a qual as inclinações a serem combatidas se precipitarem sobre o indivíduo.

A concepção de virtude, em Rousseau, alinha-se, em contrapartida, com a concepção de Locke, à proporção que ambas acordam no sentido de tratar-se do hábito de disciplinar a vontade individual aos ditames racionais, por mais que as paixões bradem exigindo satisfações que nem sempre encontrarão o devido respaldo da razão. Importante frisar ainda que Locke e Rousseau

---

<sup>163</sup> Nem mesmo a famigerada ‘bondade natural’, tão celebrada por Rousseau, é garantia de virtude, uma vez que: “Enquanto que um homem natural segue sua inclinação para perseguir seu próprio interesse, um homem virtuoso é capaz de subordinar suas inclinações àquilo que é correto. Assim, a virtude, neste sentido forte do termo, justamente tanto quanto o vício, é um produto de sociedade” (KELLY, 2001, p. 313; tradução nossa).

não condenam as inclinações ou as paixões em si mesmas; o problema é que elas sempre precisam ser moderadas pela razão, uma vez que, se tal não ocorrer, o indivíduo incorrerá em sérios erros ou perigos, haja vista que paixões não reguladas pela razão colocam em risco o equilíbrio humano, seja físico, seja mental, ou seja, abrem as portas para a entrada de toda sorte de males que atormentam o ser humano tanto no corpo quanto na mente. Ter ou não paixões não é a questão, tampouco está em discussão o que são paixões permitidas ou proibidas; o problema reside justamente nisto: paixões, quando racionalizadas, são benéficas e, quando isso não ocorrer, são maléficas:

Trata-se de um erro separar as paixões entre as permitidas e as proibidas, para entregar-se às primeiras e recusar-se às outras. Todas são boas quando permanecemos senhores delas, e todas são más quando nos deixamos subjugar por elas. O que nos é proibido pela natureza é estender nossos apegos para além de nossas forças; o que nos é proibido pela razão é querer o que não podemos obter; o que nos é proibido pela consciência não é sermos tentados, mas sim deixar-nos vencer pelas tentações. Não depende de nós ter ou não ter paixões, mas depende de nós reinar sobre elas. Todos os sentimentos que dominamos são legítimos; todos os que nos dominam são criminosos. Um homem não será culpado por amar a mulher de outro, se mantiver essa paixão infeliz sujeita à lei do dever; será culpado por amar sua própria mulher a ponto de sacrificar tudo por seu amor (ROUSSEAU, 2004, p. 657).

Uma vez que Rousseau postula que as paixões não têm de ser incondicionalmente combatidas, mas sim dominadas pela razão, aqui se faz oportuno abordar duas categorias de seu pensamento que se fazem imprescindíveis para se compreender a questão de como é possível para ele a virtude ser compatível com as paixões, da mesma maneira que é possível que as paixões desviem o ser humano da senda virtuosa; trata-se do *amor-de-si-mesmo* e do *amor-próprio*. Pela mediação de tais categorias, percebem-se as condições pelas quais as paixões tornam-se justificáveis ou não.

No Livro IV do *Emílio*, Rousseau define o *amor-de-si-mesmo* nos seguintes termos:

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais (ROUSSEAU, 2004, p. 288).

Conforme essa citação, verifica-se que, para Rousseau, o *amor-de-si-mesmo* é uma categoria que descreve algo natural e, portanto, benigno, para o ser humano, sem o qual o mesmo não teria a inclinação para autoconservar-se, já que consiste exatamente nisso, razão pela qual

não haveria nada de mau em querer manter-se a si próprio<sup>164</sup>. Desse modo, amar a si mesmo é algo não apenas útil, mas, sobretudo, necessário para bem garantir a própria sobrevivência, motivo pelo qual se encontra não somente no ser humano, mas também em todas e quaisquer criaturas animadas, isto é, coincide com o instinto de autoconservação; porém, no caso do ser humano, vai além disso, haja vista que, diferentemente das demais criaturas animadas, no homem o amor-de-si-mesmo é conjugado ao livre-arbítrio, ou seja:

O amor de si mesmo não está exclusivamente confinado a padrões instintivos de comportamento. Essa mesma preocupação geral pelo bem-estar individual manifesta-se quando entram em jogo a percepção consciente, a previsão e o conhecimento dos componentes do bem individual. A consciência da necessidade de prover ao futuro, ou de controlar os impulsos presentes se eles forem nocivos, requer uma deliberada regulação da conduta. Quando isso ocorre, intervém uma outra capacidade – exclusiva dos humanos, na opinião de Rousseau: é o livre-arbítrio que, na acepção aqui pretendida, significa justamente essa capacidade para atuar, ou para abster-se de atuar, na base de julgamento ponderado a respeito do futuro bem ou dano (DENT, 1996, p. 37-38).

Além do livre-arbítrio, prossegue Dent, a perfectibilidade é um outro atributo exclusivamente humano que se associa ao amor-de-si-mesmo, pois: “Quando o amor de si mesmo age em conjunção com o livre-arbítrio e a perfectibilidade, de modo que uma pessoa está conscientemente regulando e adaptando o seu comportamento com conhecimento de resultados futuros, vemos então o padrão familiar de alguém agindo em seu próprio interesse pessoal” (DENT, 1996, p. 38). Tal interesse pessoal, todavia, não deve transformar-se em interesse egoísta, o que é deplorável para Rousseau, de acordo com o que também frisa Dent<sup>165</sup>, pois isso mostraria a face degenerada do amor-de-si-mesmo, a saber: o amor-próprio. Por tal razão, Rousseau, em uma de suas notas feitas no seu *Segundo Discurso*, enfatiza que não se deve confundi-los:

Não se deve confundir o amor-próprio com o amor de si mesmo; são duas paixões bastante diferentes tanto pela sua natureza quanto pelos seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a

---

<sup>164</sup> O amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem. Estando cada qual encarregado de sua própria conservação, o primeiro e mais importante de seus cuidados é e deve ser zelar por ela continuamente; e como zelariamos dessa maneira se não tivéssemos por ela o maior interesse? [§] É preciso, portanto, que nos amemos para nos conservarmos, é preciso que nos amemos mais do que qualquer outra coisa, e, por uma consequência imediata do mesmo sentimento, amamos o que nos conserva (ROUSSEAU, 2004, p. 288).

<sup>165</sup> “Para Rousseau, entretanto, é importante que qualquer preocupação egoísta de lucrar à custa de outros seja excluída do interesse pessoal para o qual o amor de si mesmo está dirigido” (DENT, 1996, p. 38).

fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que constitui a verdadeira fonte da honra (ROUSSEAU, 1978, p. 306-307).

Uma vez expondo que o amor-de-si-mesmo e o amor-próprio não se identificam, Rousseau debate com pensadores de sua época que, salvo melhor juízo, confundiam um e outro, tais como: Voltaire, Holbach e Helvétius; pois, conforme escreve Hulliung, interpretando Rousseau: “O *amour-propre*, ou amor-próprio, não é um instinto físico, como pensava Voltaire, tampouco uma instância da conservação de energia, como afirmava Holbach, nem as leis de movimento, como sustentava Helvétius” (HULLIUNG, 2001, p. 66; grifos do autor; tradução nossa). Assim sendo, o discurso rousseauiano feito em relação ao amor-próprio coloca-o como o resultado de modificações cujas causas são estranhas, isto é, não naturais, do amor-de-si-mesmo, o que faz com que o ser humano desnature-se, isto é, corrompa-se e, em estando desnaturado, torna-se diferente de si mesmo, ou seja, encontra-se em contradição consigo próprio<sup>166</sup>, já que não mais é, mas sim representa: a máscara que lhe impôs a sociedade substituiu-lhe o rosto dado pela natureza, isto é, a aparência sobrepujou a essência, uma vez que passa a cuidar daquela e a desleixar esta. Tal situação é veementemente condenada por Rousseau, pois, sendo o seu segundo lema a frase: **Intus et in cute**<sup>167</sup>, jamais se poderia furtar ao seu compromisso pessoal e publicamente assumido de preferir a essência à aparência, razão pela qual afirma que à educação cumpre, destarte, evitar que tudo isso aconteça, uma vez que, ao impedir que o amor-de-si-mesmo transmude-se em amor-próprio, fará com que o homem viva segundo a sua própria natureza ou essência, fazendo, pois, em contrapartida, com que ele se desvie de todo e qualquer artificialismo que lhe distanciará daquilo que deve ser, seja em sua vida privada, seja em sua vida pública.

A virtude, tanto em Locke quanto em Rousseau, também aponta para finalidades de caráter político, uma vez que, ser virtuoso, seja no caso do gentil-homem, seja no caso do homem natural e civil, significa também estar preparado para o pleno exercício da cidadania, o que é feito sob os auspícios de um regime e/ou de um governo democrático, o que se corrobora com a seguinte citação de Dozol:

---

<sup>166</sup> “Mas a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo” (ROUSSEAU, 2004, p. 288).

<sup>167</sup> Tradução: ‘Interiormente e sob a pele’. Frase atribuída ao poeta latino Aulus Persius Flaccus (34-62), em *Sátiras*, III, verso 30. Rousseau utilizou-a como epígrafe de suas *Confissões*.

Formar para a virtude é fundamental para a realização do governo democrático – corpo executivo de funcionários subordinado ao Soberano, isto é, ao povo que legisla – e para que os homens sejam verdadeiramente livres. Só o homem virtuoso não é escravo dos seus impulsos e suas paixões injustificadas, e sim obediente à lei que ele e os outros estatuíram na condição de associados civis, ou seja, sob a jurisdição da vontade geral (DOZOL, 2006, p.65).

Ademais, a abordagem da virtude sugere a abordagem das seguintes categorias, igualmente dignas de menção, a saber: a *resignação* (isto é, o *autodomínio*), o *exemplo* e a *felicidade*.

### 3.4.3 RESIGNAÇÃO, EXEMPLO E FELICIDADE

A respeito da resignação, na Seção 33 dos *Pensamentos* Locke refere-se-lhe nos seguintes termos:

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, 1996, p. 25; grifos do autor; tradução nossa).

Conforme essa citação, o que se nota é que Locke define o autodomínio como a capacidade de submissão à razão, mesmo quando as paixões precipitam-se impetuosamente sobre o indivíduo, dele exigindo satisfação. Sem ele, seria impossível instaurar na humanidade o domínio da racionalidade, da moralidade e, conseqüentemente, da liberdade, já que sempre ceder ao domínio das inclinações é não é apenas irracional e imoral; é, principalmente, escravizador; avilta o ser humano de tal forma que o rebaixa ao nível bestial. Destarte: “Para Locke, não há dúvida de que o fundamento de toda virtude e excelência está na capacidade de renunciar à satisfação dos nossos desejos, quando não justificados pela razão” (MÄRZ, 1987, p. 71). Obedecer à razão é um imperativo que deve ser cumprido o mais cedo possível por parte do educando, a fim de que este se torne senhor de si mesmo, pois, conforme adverte Locke: “Aquele que não for habituado a submeter sua vontade à razão dos outros *quando* ainda for *jovem*, raramente escutará ou submeter-se-á à sua própria razão quando estiver em uma idade de fazer uso dela” (LOCKE, 1996, p. 27; grifos do autor; tradução nossa).

Quanto àquilo que se poderia encontrar em Rousseau no que se refere à resignação, eis que o preceptor Jean-Jacques aconselha o seu pupilo Emílio a assumir a sua própria condição,

isto é, a reconhecer as suas próprias limitações, não se iludindo ao acreditar que, com o seu orgulho, pode conseguir o humanamente impossível; saber colocar-se em seu próprio lugar é, portanto, para Rousseau, saber resignar-se a si mesmo, o que de forma alguma prescinde do concurso da razão, motivo pelo qual não há porquês para afirmar que existam divergências entre Locke e Rousseau no tocante à categoria *resignação*. Seguem alguns conselhos dados pelo mestre ao seu discípulo sobre a resignação:

Não esperes de mim longas aulas de moral; só tenho uma para te dar, e ela compreende todas as outras. Sê homem; mantém teu coração dentro dos limites da tua condição. Estuda e conhece esses limites; por mais estreitos que sejam, não somos infelizes enquanto nos mantemos neles; só o somos quando queremos ultrapassá-los; somos infelizes quando, em nossos loucos desejos, consideramos como possível o que não o é; somos infelizes quando nos esquecemos de nossa condição de homens para forjar outras imaginárias, das quais sempre voltamos a cair na nossa. Os únicos bens cuja privação dói são aqueles aos quais acreditamos ter direito. A evidente impossibilidade de obtê-los acaba com nosso apego por eles; os desejos sem esperança não nos atormentam. Um mendigo não é atormentado pelo desejo de ser rei; um rei só quer ser deus quando acredita já não ser homem (ROUSSEAU, 2004, p. 658).

O educando, além de adquirir autodomínio, também precisa de modelos de situações supostas, em relação às quais deverá agir ou omitir, à guisa de saber o que deverá fazer ou evitar, quando realmente se deparar com tais situações. Desse modo, surge o *exemplo* como categoria pedagógica que tanto faculta ao educador saber aquilo que deve ou não ensinar quanto permite ao educando saber o que deve ou não aprender; ou seja:

O exemplo é eficaz na formação do caráter da criança, enquanto se procure por todos os meios inspirar-lhe os sentimentos de honra e de vergonha. É necessário inspirar-lhe prazer ou dor com a presença de, respectivamente, ser louvado e elogiado, ou reprovado e desprezado. Ela deve se habituar a sentir prazer conduzindo-se de acordo com a esperança de adquirir e manter boa reputação entre as pessoas que preza (JORGE FILHO, 1992, p. 276).

Sendo o modelo o esboço daquilo que deve ser feito ou evitado, Locke prefere que o mesmo seja utilizado com maior frequência no processo pedagógico, já que exemplos são bem mais profícuos para o educando do que pura e simplesmente regras ou preceitos. Na Seção 71 dos *Pensamentos*, Locke tece algumas considerações referentes ao exemplo:

Tendo sob consideração quão grande é a influência da *companhia*<sup>168</sup> e quão dispostos todos nós estamos, especialmente as crianças, à imitação, eu devo aqui tomar a liberdade de lembrar aos pais desta coisa, qual seja, aquele que deseja que seu filho tenha algum respeito por ele e suas ordens deve, ele próprio, ter

---

<sup>168</sup> Segundo Jorge Filho: “A conduta das pessoas que cercam a criança exercerá a maior influência na formação na formação dos seus hábitos, e por isso muito cuidado se deverá ter na escolha de quem conviva com ela, para afastar exemplos perniciosos” (JORGE FILHO, 1992, p. 276).

uma grande reverência por seu filho. *Maxima debetur pueris reverentia*<sup>169</sup>. Tu nada deves fazer diante dele que não o terias imitando. Se alguma coisa escaparte que tu passarias por uma falta nele, ele estará certo de abrigar-se a si mesmo sob teu exemplo e abrigar-se-á a si mesmo tão bem que não será fácil vir até ele para nele corrigi-lo no caminho certo. Se tu o punires por aquilo que ele vê tu mesmo praticares, ele não pensará que da severidade proceda a tua amabilidade, cuidadoso de corrigir nele uma falta; porém, ele estará apto a interpretar isso como rabugice e arbitrária imperiosidade de um pai que, sem qualquer base para tal, negaria a seu filho a liberdade e os prazeres que ele próprio consegue. Ou se tu assumires para ti mesmo a liberdade que tu tomaste como um privilégio pertencente aos anos mais maduros aos quais uma criança não deve aspirar, tu adicionas, porém, nova força a teu exemplo e recomendas-lhe a ação mais poderosamente. De tua parte deves sempre lembrar que as crianças afetam-se para se tornarem homens mais cedo do que se pensa: e elas amam os culotes não por seu corte ou conforto, mas porque usá-los é uma marca de um passo em direção à idade adulta. O que eu digo acerca da conduta paterna perante seus filhos deve estender-se a todos aqueles que têm qualquer autoridade sobre eles ou aqueles por quem têm qualquer respeito (LOCKE, 1996, p. 50-51; grifos do autor; tradução nossa).

Quanto àquilo que se poderia encontrar em Rousseau acerca do *exemplo*, verifica-se que se trata de uma categoria da qual também se serve (embora não usando esse termo explicitamente) para habituar naturalmente o educando às mais diversas coisas com as quais se deparar, libertando-o, pois, do medo inútil. Todavia, diferentemente de Locke, Rousseau não espera que o seu pupilo seja uma criança imitadora de adultos, pois isso minaria o processo de educação natural por ele preconizado<sup>170</sup>. Assim, o exemplo que serve aos propósitos pedagógicos rousseauianos é aquele em que várias situações são imaginadas por ele a fim de serem utilizadas para fazer com que o seu educando livre-se de temores vãos; apesar de aqui não serem ocupadas, citar-se-á uma passagem do *Emílio* que serve como orientação geral para que os educadores

---

<sup>169</sup> ‘A máxima reverência é devida às crianças’; frase do poeta latino Juvenal (65-128 d.C), em *Sátiras*, XIV, 47 (Cf. LOCKE, 1996, p. 50; nota).

<sup>170</sup> Cassirer, na seguinte passagem, ressalta a condenação do exemplo como imitação feita por Rousseau:

O que Rousseau nega categoricamente é o poder educacional do exemplo. O exemplo apara e nivela – ele imprime em todos que o seguem uma forma comum. Mas este “comum a todos” não é de modo algum o verdadeiro e autêntico universal. Ao contrário, este só é encontrado se cada um, ao seguir a sua própria percepção, constatar nele e por força dele uma solidariedade necessária entre a sua vontade e a vontade geral (CASSIRER, 1999, p. 117).

Outrossim, o exemplo como imitação é condenado por Rousseau sempre que o mesmo propiciar a reprodução dos vícios da sociedade. Todavia, conforme ressalta Parry, se o exemplo for imitação da natureza, torna-se, portanto, legítimo, haja vista que:

Rousseau insistiu que a educação não poderia consistir na reprodução se o círculo vicioso fosse recolocado com o virtuoso. A educação não deveria ser contaminada pela corrupção da sociedade atual ou seus agentes ideológicos. A “imitação” não devia ser rejeitada, mas devia requerer a imitação da “natureza” e não uma versão de natureza que tivesse sido transmutada pelos efeitos da sociedade (PARRY, 2001, p. 249; tradução nossa).

apreciem a importância do exemplo no âmbito do processo pedagógico: “Desde que a criança começa a distinguir os objetos, é importante que haja uma escolha daqueles que lhe são mostrados. Naturalmente todos os novos objetos interessam ao homem. Sente-se tão fraco que tem medo de tudo o que não conhece; o hábito de ver objetos novos sem ser afetado destrói esse medo” (ROUSSEAU, 2004, p. 50).

Em se abordando a categoria *felicidade*, tanto Locke quanto Rousseau não a trataram de maneira rigorosamente metódica e sistemática. Assim sendo, não há, nesses dois autores, uma definição precisa do que ela seria para eles, haja vista que as possíveis definições encontradas em suas diversas obras não apresentam um denominador comum que sirva de base para uma conceituação definitiva. Todavia, trata-se de uma categoria muito importante para a compreensão do seu pensamento, uma vez que ambos se lhe referem não apenas como algo a que o ser humano aspira, mas também com algo que depende, ainda que em certa medida, da educação.

Sobre aquilo, pois, que Locke e Rousseau entendem por *felicidade*, eis que eles a mencionam como algo relacionado à busca do prazer e à fuga da dor, da mesma forma que a relacionam à busca da virtude e à fuga do vício. Esse duplo binômio prazer/dor e virtude/vício coloca problemas para se definir a felicidade em Locke e em Rousseau, uma vez que, neles, buscar o prazer não implica, necessariamente, buscar a virtude e vice-versa, do mesmo modo que fugir da dor não significa, em si mesmo, fugir do vício e vice-versa; pelo contrário: encontra-se, inclusive com bastante frequência tanto em Locke quanto em Rousseau, que a virtude requer o sacrifício das paixões, o que significa abandonar os prazeres por elas propiciados, da mesma maneira que endossam a tese de que o exercício da virtude, por ser difícilíssimo, sugere a possibilidade de ser doloroso. Assim sendo, verifica-se que ambos concordam que há dois planos nos quais se pode conceber a felicidade; um deles é o plano do binômio prazer/dor e o outro é o do binômio virtude/vício. Contudo, entre um e outro, ambos optam pelo segundo, já que colocam a virtude como aquilo que é mais importante para o ser humano e, desse modo, a verdadeira felicidade para eles só pode consistir em praticar a virtude e em evitar o vício, ainda que isso cause uma infelicidade passageira devido à insatisfação das inclinações, do mesmo modo que, ao buscar a virtude, isso pode custar alguns momentos de infelicidade.

Essa antítese entre o prazer e a virtude e entre a dor e o vício acerca da questão da felicidade encontra a sua síntese quando Locke e Rousseau colocam a possibilidade de uma existência após a morte, na qual Deus, por ter determinado aos homens, ainda nesta vida terrena,

que cumprissem os seus deveres, tornando-se, portanto, virtuosos, recompensará aqueles que praticarem a virtude com uma vida eternamente feliz no céu, assim como punirá aqueles que se entregaram aos vícios com uma vida eternamente infeliz no inferno. Desse modo, ainda que os indivíduos sintam-se infelizes por sacrificarem prazeres terrenos devido ao cumprimento do dever, certos devem estar de que tal conduta virtuosa será premiada com uma felicidade infinita, motivo pelo qual devem preferir os prazeres celestiais aos prazeres mundanos. Tal concepção, adotada por Locke e por Rousseau, é indisfarçável e indubitavelmente influenciada pelo cristianismo, apesar deles terem notáveis restrições em relação ao mesmo, como já é sabido. À guisa de encerrar esta abordagem sobre a concepção de felicidade (e sua relação com a virtude) em Locke e em Rousseau que, ao que parece, não faz com que apresentem divergências, serão citadas duas passagens, extraídas, respectivamente, da Seção 135 dos *Pensamentos* e do Livro V do *Emílio*:

Eu coloco a *virtude* como o primeiro e o mais necessário daqueles dotes que pertencem a um homem ou a um gentil-homem, como absolutamente requisito para fazê-lo valorizado e querido pelos outros, aceitável ou tolerável para si mesmo. Sem ela, eu penso, ele não será feliz neste mundo, nem no outro (LOCKE, 1996, p. 102; grifo do autor; tradução nossa).

Assim, se quiseres viver feliz e sabiamente, dá teu coração apenas à beleza imperecível; que tua condição limite os teus desejos e teus deveres vençam tuas inclinações; estende a lei da necessidade às coisas morais, aprende a perder o que te pode ser tirado; aprende a deixar tudo quando a virtude o ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a afastar deles o teu coração antes que eles o dilacerem, a ser corajoso na adversidade, para nunca seres miserável, a ser constante em teu dever, para nunca seres criminoso. Então, serás feliz apesar da fortuna e prudente apesar das paixões. Então descobrirás na própria posse dos bens frágeis uma volúpia que nada poderá perturbar; possuí-los-ás sem que eles te possuam e perceberás que o homem, a quem tudo escapa, só goza do que sabe perder. É verdade que não terás a ilusão dos prazeres imaginários; tampouco terás as dores que são os frutos deles. Ganharás muito com essa troca, pois aquelas dores são freqüentes e reais e esses prazeres são raros e vãos. Vencedor de tantas opiniões enganosas, vencerás também a opinião que dá tão grande valor à vida. Viverás a tua sem perturbações e terminá-la-ás sem pavor; desprender-te-ás dela, como de todas as coisas. Quantos outros, tomados de horror, pensam ao deixá-la que cessarão de existir; tendo sido instruído sobre o seu nada, acreditarás começar. A morte é o fim do mau e o começo da vida do justo (ROUSSEAU, 2004, p. 658-659).

### 3.4.4 O PRECEPTOR

A figura do preceptor, seja em Locke, seja em Rousseau, ficaria mais bem compreendida se atentar-se para o fato de que, em suas épocas, não havia na Inglaterra e na França escolas públicas como no fim da idade moderna; somente orfanatos, nos quais se poderia ministrar algum tipo rudimentar de instrução; daí pode-se presumir que a educação formal era uma espécie de artigo de luxo, reservado, portanto, apenas aos filhos das classes sociais mais abastados, pois somente as mesmas era permitido pagar um professor particular para educar os seus descendentes. Desse modo, depois de tratar da questão da resignação, do exemplo e da felicidade em Locke e em Rousseau, apresentando que ambos acordam no sentido de que ela só é realmente garantida se houver virtude, resta ainda abordar uma outra categoria imprescindível nos âmbitos das pedagogias lockeana e rousseauiana, pelo fato de que Locke e Rousseau, por serem ambos defensores da educação doméstica, ressaltam a figura do preceptor, o qual deve ser um educador impreterivelmente muito bem preparado para o exercício da função que lhe for confiada, a qual consiste, respectivamente para Locke e para Rousseau, em formar o gentil-homem e o homem natural e civil. Desse modo, será dado tratamento a partir de então à categoria *preceptor*, à guisa de melhor compreender qual o perfil de educador é exigido simultaneamente por Locke e por Rousseau, a fim de que o mesmo possa levar a cabo as suas propostas pedagógicas.

Ao tratar do preceptor requerido para educar o seu gentil-homem, Locke estabelece que não se trata de escolher, a esmo, qualquer espécie de educador, já que diz respeito a alguém com uma missão peculiar, que é a de formar o melhor modelo de ser humano concebido pela pedagogia lockeana, razão pela qual são exigidos quesitos não apenas de ordens intelectuais ou vivenciais, mas, sobretudo, de ordens morais. Outrossim:

Sendo o homem virtuoso, o fim último da educação, a virtude, única coisa difícil e essencial, entende que a educação dever 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).

Uma vez que a atuação do preceptor será feita principalmente no âmbito familiar, cabe não apenas aos pais fazerem com que os seus jovens fidalgos sejam educados pelo exemplo; ao preceptor compete agir de igual forma<sup>171</sup>, haja vista que, sendo o exemplo, conforme

---

<sup>171</sup> Na Seção 89 dos *Pensamentos*, eis o que escreve Locke:

demonstrado acima, preferível às regras, o preceptor que assim o fizer desenvolverá a sua tarefa de maneira muito mais bem-sucedida, ao invés de recorrer a castigos, a punições ou ao uso de qualquer tipo de força ou de coação. Desse modo, a grande força na qual Locke acredita, a qual, por sua vez, é a única por ele legitimada, é a força do exemplo, pois:

O preceptor bem sucedido não necessita obrigar; e o uso da força, por exemplo, em punição corporal é um sinal de fracasso da parte do preceptor. Um bom preceptor ensinará mais pelo exemplo e pela sugestão. Crianças, certamente, com a sua prontidão em imitar os outros, aprendem rapidamente a partir do exemplo de outros. Por esta razão, elas deveriam ser criadas na companhia de homens e de mulheres virtuosos, sábios e bem educados (AARON, 1971, p.289; tradução nossa).

Empenhado em argumentar que o preceptor deve ser muito mais um homem de moral do que um homem de filosofia ou de ciência, já que a educação moral tem preferência em relação à educação intelectual, Locke advoga, pois, que o preceptor precisa ser, sobretudo, um homem prático (o que não dispensa, absolutamente, o fato de ter de ser, também, um homem erudito), já que o que importa no fim das contas é o exercício da moral e não apenas o seu mero conhecimento ou estudo. Na Seção 93 dos *Pensamentos*, Locke oferece uma descrição sumária acerca de como deve ser um preceptor:

O caráter de um homem sério e de um catedrático é, conforme eu observei acima<sup>172</sup>, o que todos esperam em um preceptor. Isto geralmente é pensado como o suficiente e é tudo que os pais comumente procuram. Mas, quando tal homem tiver despejado em seu pupilo todo o latim e lógica nos quais ele se formou na universidade, tal mobília fará dele um fino gentil-homem? Ou pode esperar-se que ele deveria ser melhor educado, melhor especializado no mundo, melhor principiado nas bases e nas fundações da verdadeira virtude ou

---

Assim como o exemplo do pai deve ensinar a criança a respeitar o seu preceptor, do mesmo modo o exemplo do preceptor deve conduzir a criança àquelas ações que ele faria com que fizesse. Sua prática não deve por quaisquer meios desmentir seus preceitos. De nada servirá ao preceptor falar de restrição de paixões enquanto ele mesmo se entrega a elas; e em vão procurará reformar qualquer vício ou indecência em seu pupilo que ele o permite a si mesmo. Maus exemplos são certos de serem seguidos mais do que boas regras; e, portanto, ele deve também cuidadosamente preservá-lo da influência de maus precedentes, especialmente os mais perigosos de todos, os exemplos dos servos, de cuja companhia ele deve ser afastado não por meio de proibições, pois isso faria com que ele ficasse curioso por ela, mas por outros meios que eu tenho mencionado (LOCKE, 1996, p. 62-63; tradução nossa).

O fato de Locke recomendar que as crianças fidalgas sejam mantidas longe dos criados repousa no fato de que os mesmos são, ainda que potencialmente, uma má influência para elas, uma vez que poderiam introduzi-las em maus hábitos, os quais, conseqüentemente, conduzi-las-iam ao vício. No final da Seção 69, na qual apresenta seus motivos para tal, argumenta que: “Os servos deveriam ser impedidos de fazer-lhes corte devido a dar-lhes bebida forte, vinho, frutas, brinquedos e outras coisas tais, que podem fazê-las com que se afeiçoem com a sua conversa” (LOCKE, 1996, p. 45; tradução nossa). Essa citação enfatiza o caráter elitista da sua proposta pedagógica, pelo fato de não admitir que os filhos da nobreza gozem da companhia de pessoas de cujos assuntos não devem ocupar-se.

<sup>172</sup> Ou seja, na Seção 90.

generosidade, do que é seu jovem *preceptor*? [§] Para formar um jovem gentil-homem como ele deveria ser, é adequado que seu *governador* devesse ser ele mesmo bem educado, que entendesse dos costumes e das condutas de civilidade em toda a variedade de pessoas, de tempos e de lugares, e que mantivesse seu pupilo, tanto quanto a sua idade o requeira, constantemente em sua observação. Isto é uma arte a não ser aprendida ou ensinada por livros. Nada pode conferi-lo, exceto boa companhia e observação unidas ao mesmo tempo. O alfaiate pode fazer suas roupas da moda e o mestre de dança conferir moda a seus movimentos; ainda assim, nenhum deles, embora se sobressaiam bem, fazem um gentil-homem bem educado; não, embora ele tenha aprendido a argumentar, se isso não for bem gerenciado, faz com que seja somente o mais impertinente e intolerável na conversação. Educação é aquilo que dá um brilho sobre todas as suas outras boas qualidades e torna-as úteis a ele em proporcionar-lhe a estima e a boa vontade de todos aqueles que o rodeiam. Sem boa educação, seus outros talentos fazem com que ele passe apenas por um orgulhoso, pedante, vão ou tolo (LOCKE, 1996, p. 64-65; grifos do autor; tradução nossa).

Ao tratar do *preceptor* requerido para educar o seu Emílio, Rousseau também estabelece que não se trata de tomar, aleatoriamente, qualquer tipo de pessoa para dela se fazer um educador, porque se trata de alguém com uma missão **sui generis**, qual seja: educar o homem para ser virtuoso segundo os princípios dados pela natureza, isto é, torná-lo o melhor ser humano possível, razão pela qual igualmente são exigidos quesitos não apenas de ordem intelectual ou empírica, mas, sobretudo, de ordem moral. Exaltando, portanto, a figura do *preceptor* e, concomitantemente, denunciando o desleixo dos pais em relação à devida escolha dos tutores de seus filhos, Rousseau exclama: “Um *preceptor*! Que alma sublime... Na verdade, para criar um homem é preciso ser ou pai, ou mais do que um homem. Eis a função que confiais a mercenários” (ROUSSEAU, 2004, p. 28).

Na citação do parágrafo anterior, faz-se importante ressaltar dois fatores indispensáveis para se compreender adequadamente a concepção rousseauiana do *preceptor*. Um deles é a figura paterna, uma vez que, para Rousseau, o pai é, por excelência, o *preceptor* de seu filho, razão pela qual não pode renunciar a tal tarefa, o que se comprova com a seguinte citação:

Um pai, quando gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado. Todo homem que pode pagar essa dívida tríplice e não a paga é culpado, e talvez ainda mais culpado quando só a paga pela metade. Quem não pode cumprir os deveres de pai não tem direito de tornar-se pai. Não há pobreza, trabalhos nem respeito humano que o dispensem de sustentar seus filhos e de educá-los ele próprio. Leitores, podeis acreditar no que digo. Para quem quer que tenha entranhas e desdenhe tão santos deveres, prevejo que por

muito tempo derramará por sua culpa lágrimas amargas, e jamais se consolará disso<sup>173</sup> (ROUSSEAU, 2004, p. 27).

O outro fator em questão é o caráter sobre-humano atribuído por Rousseau ao preceptor, o que é igualmente feito, no *Contrato Social*, em relação ao legislador<sup>174</sup>. Tal equiparação, no entanto, feita no âmbito dos projetos de reformas políticas e pedagógicas preconizadas por Rousseau, não é gratuita; tampouco aleatória; muito pelo contrário: tanto o preceptor quanto o legislador têm tarefas praticamente sobre-humanas a executar, motivo pelo qual precisariam estar em um nível acima do comum dos homens.

Educar e legislar não seriam, para Rousseau, ocupações próprias para quaisquer homens medianos ou medíocres, pois a sua magnitude requereria um indivíduo muito bem preparado para (e, portanto, digno de) executá-las. O preceptor, a quem Rousseau prefere denominar *governador*, é alguém que já deve estar encarregado da educação do seu Emílio antes de seu nascimento, posto que deverá principalmente conduzi-lo em vez de pura e simplesmente instruí-lo. Assim, Rousseau estabelece:

Concordo que é muito diferente acompanhar um rapaz durante quatro anos ou conduzi-lo durante vinte e cinco. Dais um preceptor para vosso filho quando já está formado; eu quero que ele tenha um antes de nascer. Vosso homem pode trocar de aluno a cada cinco anos; o meu não terá mais do que um. Distinguis o

---

<sup>173</sup> Rousseau era bem consciente de que a sua vida não era rigorosamente coerente com a sua obra, haja vista que não criou, muito menos educou, nenhum dos cinco filhos que teve com Thérèse Levasseur. Essa citação exprime, portanto, o desalento de um pai que, embora ciente de sua missão, igualmente se faz cômico de não tê-la cumprido. Todavia, a despeito de ser acusado de hipocrisia (e tal acusação é-lhe ainda dirigida por seus adversários ao longo dos tempos) por atrever-se a escrever sobre educação sem ter educado sequer os próprios filhos, Rousseau retruca que, mesmo reconhecendo tamanho erro, não quer que outros o repitam no porvir. Assim sendo, o fato de Rousseau ter sido tão omissivo na criação e na educação dos próprios filhos não desabona, de modo algum, as suas profícuas reflexões de cunho pedagógico, pois uma coisa é a obra; outra, o seu autor. Ademais, no Livro XII das *Confissões*, Rousseau escreve:

A decisão que eu tomara em relação a meus filhos, por mais racional que me tivesse parecido, nem sempre me deixava de coração tranqüilo. Em meditando meu tratado de educação, eu senti que tinha negligenciado deveres de que ninguém me podia dispensar. O remorso, enfim, tornou-se tão vivo que quase tirou de mim a confissão pública de minha culpa no começo do *Emílio*, e a própria passagem é tão clara que é surpreendente que depois dela tenham tido a coragem de me censurar (ROUSSEAU, 1959, p. 594; grifo do autor; tradução nossa).

<sup>174</sup> No II Livro do *Contrato Social*, Capítulo VII, eis como Rousseau principia seu discurso apologético ao legislador: Para descobrir as melhores regras de sociedade que convenham às nações, precisar-se-ia de uma inteligência superior, que visse todas as paixões dos homens e não participasse de nenhuma delas, que não tivesse nenhuma relação com a nossa natureza e a conhecesse a fundo; cuja felicidade fosse independente de nós e, contudo, quisesse dedicar-se a nós, que, finalmente, almejando uma glória distante, pudesse trabalhar num século e fruí-la em outro. Seriam precisos deuses para dar leis aos homens (ROUSSEAU, 1978, p. 56).

*precepteur do gouverneur*<sup>175</sup>: outra loucura! Distinguis o discípulo do aluno? Só há uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem. Essa ciência é una e, diga Xenofonte o que disser da educação dos persas, ela não se divide. De resto, prefiro chamar de *gouverneur* e não de *precepteur* o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados (ROUSSEAU, 2004, p. 31; grifos do autor).

Ao preceptor compete mais conduzir do que instruir; ao legislador, cabe legislar e não governar, uma vez que, segundo Rousseau, não pertence ao legislador qualquer poder político<sup>176</sup>. A equiparação supracitada entre um e outro novamente é aqui evocada à guisa de estabelecer que o preceptor é, em âmbito pedagógico, um misto de governador e de legislador, devendo, todavia, ser mais aquele do que este, posto que educar tanto envolve a maneira de conduzir o educando quanto o ensino de regras para tal conduta. Entretanto, do mesmo modo que: “o Legislador, não podendo empregar a força nem o raciocínio, recorre necessariamente a uma autoridade de outra ordem, que possa conduzir sem violência e persuadir sem convencer” (ROUSSEAU, 1978, p. 59), o preceptor deve atuar de maneira que a sua condução, bem como a sua preleção, sejam feitas de forma velada, a fim de que o educando não perceba que está sendo conduzido ou instruído e, assim, torne-se desobediente ou recalcitrante, ou seja, apesar de ser preciso que Emílio seja guiado por seu preceptor, pois: “Todos necessitam, igualmente, de guias” (ROUSSEAU, 1978, p. 56), aquele a quem coube a difícil tarefa de educá-lo não deve fazê-lo de maneira direta, o que significa saber trabalhar com a natureza sem, no entanto, molestá-la. Por tal razão, o legislador e o preceptor são comparados ao jardineiro, posto que:

Como o jardineiro, o legislador deverá utilizar artifícios para atingir seus objetivos. Da mesma forma, o desejo de Emílio tem que ser despertado por meio de ações indiretas do preceptor. Antes de agir e, até mesmo, de querer, sua vontade já deve ter sido guiada. Jardineiro, legislador e educador devem sempre se antecipar às necessidades (PACACNELLA, 2005, p. 175).

---

<sup>175</sup>Na tradução aqui utilizada, encontra-se a seguinte nota: “Exceto nesta passagem, traduzimos *gouverneur* por preceptor, e este é o único trecho do livro em que aparece a palavra *precepteur*. A pequena diferença de sentido entre os dois termos é explicada em seguida” (Cf. ROUSSEAU, 2004, p. 31; nota).

<sup>176</sup>É o que se comprova com a seguinte passagem do *Contrato Social*:

O Legislador, sob todos os aspectos, é um homem extraordinário no Estado. Se o deve ser pelo gênio, não o será menos pelo ofício. Este não é magistratura, nem é soberania. Tal ofício, que constitui a república, não pertence à sua constituição, por ser uma função particular e superior que nada tem de comum com o império humano, pois, se aquele que governa os homens não deve governar as leis, o que governa as leis não deve também governar os homens: de outra forma, suas leis, instrumentos de suas paixões, freqüentemente não fariam mais do que perpetuar suas injustiças e jamais ele poderia evitar que pontos de vista particulares alterassem a integridade de sua obra (ROUSSEAU, 1978, p. 57-58).

Em síntese, diante do que foi abordado sobre as concepções de Locke e de Rousseau no que diz respeito à categoria *preceptor*, observa-se que ambos admitem que este constitui o governador de seu pupilo; tal governo, contudo, precisa ser feito tendo-se por base o exemplo, cujo seguimento por parte do educando é muito mais garantido do que a mera transmissão de regras que, sem a força desse mesmo exemplo, tornar-se-iam vazias, estéreis e, portanto, inúteis. Ademais, ambos insistem no fato de que o preceptor precisa ser um indivíduo virtuoso, já que tanto a formação moral quanto a formação cívica, seja do gentil-homem lockeano, seja do homem natural e civil rousseauiano, requerem alguém experiente o bastante para tal e, como **conditio sine qua non** para tal vivência, a virtude exerce a primazia. Desse modo, não foram aqui encontradas divergências entre Locke e Rousseau no que tange à explanação da categoria *preceptor*, exceto uma: enquanto Rousseau requer que o preceptor seja escolhido preferencialmente antes do nascimento do seu pupilo, Locke parece não se importar com isso, desde que o preceptor preencha as condições por ele colocadas. Portanto, a escolha de um preceptor adequado para atender aos propósitos pedagógicos tidos em mente é um assunto que interessa mais a Rousseau do que a Locke, pois aquele almeja reformar o indivíduo de modo muito mais radical do que este, haja vista que: “Somente aquelas pessoas fora das instituições, como este novo educador, mais governador e amigo do que preceptor, ou este vigário saboiano que abre a criança à proximidade de Deus pela experiência da consciência e da liberdade, representam atualmente a salvação pedagógica” (HOWLETT, 1989, p. 82-83; tradução nossa).

### **3.4.5 A ESCOLHA DO PUPILO**

Além de descreverem o perfil do educador (preceptor) exigido para realizar suas respectivas propostas pedagógicas, Locke e Rousseau também se ocupam de descrever o perfil do educando (pupilo) a ser nelas encaixado. Isso significa que, da mesma forma que é preciso saber escolher o educador, é preciso, igualmente, saber escolher o educando, cuja escolha Locke e Rousseau delegam ao preceptor que, para consegui-lo, deverá observar atentamente que tipo de pupilo terá em mãos para educar. As categorias aqui atribuídas respectivamente a Locke e a

Rousseau no tocante àquilo que norteará a escolha do pupilo pelo preceptor são: *temperamento*<sup>177</sup> e *posição social*.

Em virtude da sua experiência como preceptor, bem como por força da sua vivência humana, Locke pôde averiguar que os indivíduos possuem diversos tipos de temperamento, ou seja, tendem a pensar, a sentir, a agir e a reagir de diferentes maneiras. Desse modo, o educador não somente deveria ter o conhecimento do temperamento do seu educando, mas também deveria ter o conhecimento necessário para lidar com o mesmo, haja vista que isso é uma variante indispensável na montagem da equação cujo resultado seja o bom êxito da educação do jovem cavalheiro. Conforme apresentado em nota, Locke não oferece, de próprio punho, uma definição acerca do temperamento; contudo, na Seção 102 dos *Pensamentos*, verifica-se que o temperamento é sugerido como o conjunto das tendências que o indivíduo tem, desde o seu nascimento, para se comportar de determinada maneira, de acordo com o que também se citou em nota. Assim, para se moldar o temperamento, pois, não sendo possível modificá-lo por completo, segundo o que também sugere Locke, é possível, em contrapartida, adaptá-lo; para isso, é preciso, primeiro, conhecê-lo, já que isso determinará os melhores métodos a serem empregados para a sua moldagem, cuja finalidade consiste em estabelecer a virtude e dissipar o vício. Eis o que consta na referida seção:

Começai, portanto, em tempo oportuno, a observar agradavelmente o *temperamento* de vosso filho e isso quando ele estiver mais abandonado a si mesmo em seus jogos e quando se julgar longe e vossa vista. Indagai quais são suas *paixões predominantes e inclinações favoritas*, 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 nele influir de diferentes maneiras. Tais *propensões nativas*, estas prevalências de constituição, não são para serem curadas por regras ou contestação direta, especialmente aquelas que são mais doces ou moderadas e que derivam do temor e da fraqueza de espírito, embora com arte elas possam ser muito corrigidas e dirigidas para bons propósitos. Mas isto, estai certos, depois de tudo

---

<sup>177</sup> Locke não oferece uma definição explícita dessa categoria, da qual, porém, serve-se. Abbagnano traz uma que se enquadraria naquilo que Locke dá a entender ao mencioná-la e à qual provavelmente estaria adstrito, devido à sua veia médica:

Disposição do homem a agir de um modo ou de outro segundo a mescla de humores que compõem seu corpo. A teoria do temperamento foi criada pelo pai da medicina, Hipócrates (séc. V a.C) e propagou-se como teoria médica. Hipócrates admitia quatro humores fundamentais: sangue, fleuma (linfa, soro, muco nasal e intestinal, saliva), bile amarela e atrabile ou bile negra (considerada como secreção do pâncreas), correspondentes aos quatro elementos do macrocosmo. Conforme o humor predominante, temos os quatro temperamentos fundamentais: sangüíneo, fleumático, bilioso e melancólico ou atrabiliário (ABBAGNANO, 2003, p. 944).

feito, o desvio sempre se agarrará ao lado em que a natureza o colocou primeiro; e, se vós cuidadosamente observardes os caracteres de sua mente agora, nas primeiras cenas de sua vida, posteriormente vós sereis sempre hábeis para julgar para que lados seus pensamentos inclinam-se e o que ele tenciona, mesmo mais tarde, quando ele crescer, a trama engrossar e ele empregar várias formas para consegui-lo (LOCKE, 1996, p. 76; grifos do autor; tradução nossa).

Rousseau recusa-se a seguir Locke no que se refere à categoria *temperamento*, uma vez que privilegia a posição ocupada pelo indivíduo na sociedade. A explicação aqui encontrada para isso repousa no fato de que Rousseau, ao contrário de Locke (para quem, como já é sabido, a natureza dispôs diferentes tipos de temperamentos para os indivíduos, desde seu nascimento), ao pressupor que a natureza é algo intrinsecamente bom, resta, pois, apenas dar-lhe livre curso e desenvolvimento, na certeza de que o indivíduo educado segundo seus princípios será inevitavelmente bom, tanto para si mesmo quanto para a sociedade. Ademais, Rousseau almejava reformas no indivíduo e na sociedade muito mais radicais do que Locke, motivo pelo qual não importava para ele apenas oferecer um gentil-homem preparado para viver em sua época de acordo com a sua condição, mas sim evitar a corrupção interna (individual) e externa (social) do ser humano pela mediação do retorno à natureza. Desse modo, Rousseau opta por tomar qual tipo social de indivíduo deverá ser escolhido para ser educado segundo a sua pedagogia. A escolha recai sobre os indivíduos em posição econômica mais vantajosa na sociedade, isto é, os ricos, pois, sendo eles os mais corruptos, segundo Rousseau, a regeneração deverá partir de seus filhos; a seguinte passagem do *Emílio* vem para endossar afirmações feitas ao longo deste parágrafo:

O pobre não precisa de educação; a de sua condição é obrigatória, não poderia ter outra. Pelo contrário, a educação que o rico recebe por sua condição é a que menos lhe convém, tanto para ele mesmo quanto para a sociedade. De resto, a educação natural deve tornar um homem próprio para todas as condições humanas; ora, é menos razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre, pois, proporcionalmente ao número de pessoas nas duas condições, há mais arruinados do que novos-ricos. Escolhamos, pois, um rico; pelo menos estaremos certos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem por si mesmo (ROUSSEAU, 2004, p. 32-33).

Obviamente, a opção pelos filhos das classes sociais economicamente dominantes levanta a suspeita de que Locke e Rousseau seriam elitistas em se tratando de educação. Porém, o que se nota, sobretudo a partir da citação acima, é que eles pressupunham que os filhos das classes sociais economicamente desfavorecidas não precisariam da educação por eles preconizada, não que eles quisessem privá-los de serem educados, mas sim porque a condição de exploração na qual se encontravam já era para eles educativa. Ademais, em atenção aos seus projetos de reformas individuais e sociais, Locke e Rousseau enfatizam que o começo da mudança deve

partir dos indivíduos ricos, pois é graças a eles que se perpetuam as desigualdades na sociedade. Desfeitas tais desigualdades, todos estariam em condições de serem igualmente educados segundo a natureza, mas isso seria num futuro um tanto quanto remoto, já que Locke e Rousseau pensam mais em termos de futuro próximo, no qual as transformações ficariam concentradas nos indivíduos das classes mais abastadas.

### 3.4.6 O QUE ENSINAR E O QUE APRENDER

Uma vez definindo-se quem ensinar e quem aprender, resta ainda averiguar junto a Locke e a Rousseau aquilo que falta para ser ensinado e aprendido, uma vez que já se mencionou que ambos acordam no tocante ao fato de que a virtude deve ser o eixo gravitacional da atuação pedagógica, ou seja, trata-se da principal matéria de ensino e de aprendizagem, a partir da qual se definem tanto o preceptor quanto o discípulo. O ensino e a aprendizagem da virtude, apesar de ser o principal, não é o suficiente, já que requer outros conteúdos que ajudarão tanto no seu conhecimento quanto na sua aplicação, o que, conseqüentemente, coroa todo o processo pedagógico. Desse modo, será dado tratamento, a partir de então, à categoria *instrução*, na qual se enquadra toda a formação intelectual prevista nas pedagogias lockeana e rousseauiana.

A formação intelectual, seja em Locke, seja em Rousseau, é menos importante do que a formação moral, conforme já afirmado várias vezes ao longo deste estudo. Porém, ela não é absolutamente dispensável, pois tanto o gentil-homem lockeano quanto o homem natural e civil rousseauiano requerem, em sua educação, o fato de ambos se tornarem indivíduos que tenham posse do saber intelectual disponível, apesar de não ser necessário que se tornem peritos em alguma de suas áreas. Assim sendo, o saber intelectual só terá valor se vier acompanhado do saber e, principalmente, da prática moral, isto é, da virtude, motivo pelo qual ser virtuoso para Locke e para Rousseau é mais importante do que ser sábio. Ademais, se as boas maneiras ou a civilidade, aliadas à prudência, não se fizerem presentes, tanto o gentil-homem quanto o homem natural e civil não serão tidos em consideração como indivíduos bem educados. Outrossim, as categorias *prudência*, *civilidade* e *instrução* constituem a tríade preparatória para a fase culminante dos processos pedagógicos lockeano e rousseauiano, que é constituída pela *viagem*.

Em se tratando do que Locke tem a dizer a respeito da prudência, ele não o faz de maneira inovadora, uma vez que se serve da sua acepção comum a fim de afirmar a sua importância para

o futuro gentil-homem que, em sua infância, ainda não dispõe dela, motivo pelo qual deve ser cultivada, evitando-se que, ao invés dela, o educando adquira um vício que lhe é oposto, a saber: a astúcia. Desse modo, dadas a inconstância e a incerteza que permeiam as questões humanas: “A prudência é indispensável para a orientação nos assuntos sobre os quais não há certeza possível, mas pode haver apenas juízos de probabilidade; tais assuntos representam a maior parcela das ocupações humanas” (JORGE FILHO, 1992, p. 276). Na Seção 140 dos *Pensamentos*, além de apresentar uma noção sumária da prudência, oriunda do senso comum de sua época (mas que também parece válida atualmente), Locke indica as suas causas, assim como define a astúcia, mostrando que ela pode parecer-se com a prudência, além de mostrar os prejuízos que pode causar ao indivíduo:

Chamo *prudência*, na acepção popular, à qualidade de um homem que conduz no mundo seus assuntos com habilidade e precisão. 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 qual, sendo o macaco da *prudência*, está o mais distante dela 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 é apenas a falta de entendimento; a qual, não podendo alcançar seus fins pelos caminhos certos, aspira a alcançá-lo pela hipocrisia e pela dissimulação; e o pior é que um artifício da *astúcia* não serve mais do que uma vez, mas depois sempre atrapalha. Nenhuma cobertura jamais foi feita tão grande ou fina para escondê-la. Ninguém jamais foi tão *astuto* a ponto de ocultar-se como tal; e, quando uma vez descobertos, todos são reservados, todos são desconfiados desses homens *astutos* e todo o mundo antecipadamente une-se para se lhes opor e derrotar; enquanto o homem aberto, justo, *prudente* tem todos para lhe fazer caminho e vai diretamente a seus negócios. Acostumar uma criança a ter verdadeiras noções das coisas e a não estar satisfeita até que as tenha, elevar sua mente aos pensamentos grandes e valorosos e mantê-la à distância da falsidade e da astúcia, que sempre tem em si uma ampla mistura de falsidade, é a mais adequada preparação de uma criança para a *prudência*. O resto, que é para ser aprendido com o tempo, a experiência e a observação, bem como com um conhecimento dos homens, seus temperamentos e propósitos, não é para ser esperado na ignorância e inadvertência da infância ou nos desatenciosos calores e incautelas da juventude; tudo que pode ser feito em relação a isso durante esta idade imatura é, como eu tenho dito, acostumá-las à verdade e à sinceridade, a uma submissão à razão e, tanto quanto possível, à reflexão sobre as suas próprias ações (LOCKE, 1996, p. 105-106; grifos do autor; tradução nossa).

Rousseau não se ocupa diretamente de discorrer acerca do que vem a ser a prudência. Contudo, seus conselhos ao seu pupilo apaixonado revelam que, indiretamente, trata-se de uma questão de prudência saber distinguir o real do imaginário, o racional do passional, uma vez que sentimentos e paixões têm o poder de turvar a percepção humana da realidade, motivo pelo

Emílio, embora extremamente apaixonado por Sofia, dela deve separar-se por algum tempo, a fim de que recobre por completo a sua razão e, desse modo, averigúe se ela é realmente a mulher que servirá no futuro para ser a sua esposa. Desse modo, a seguinte passagem do *Emílio* constitui, da parte de Rousseau, uma autêntica lição de como ser prudente:

Queres casar com Sofia, e não faz cinco meses que a conheces! Queres casar com ela não porque ela te convém, mas porque ela te agrada; como se o amor nunca se enganasse sobre as conveniências e aqueles que começam por se amar nunca acabassem se odiando! Ela é virtuosa, eu sei; mas será virtuosa o bastante? Basta ser gente de bem para se convir? Não é a virtude dela que eu coloco em dúvida, mas o seu caráter. O caráter de uma mulher revelar-se-á num dia? Sabes em quantas situações é preciso tê-la visto para conhecer a fundo seu temperamento? Quatro meses de apego responderão por toda a vida? Talvez dois meses de ausência façam com que te esqueças dela; talvez um outro só esteja esperando teu afastamento para apagar-te do coração dela; talvez, na tua volta, a encontres tão indiferente quanto a viste sensível até agora. Os sentimentos não dependem dos princípios; ela pode continuar sendo muito honesta e deixar de te amar. Serás constante e fiel, é o que estou inclinado a acreditar, mas quem te responde por ela e quem lhe responde por ti enquanto não fordes provados? Esperarás para fazer esta prova até que ela se torne inútil para ti? Esperarás, para vos conhecer, até que já não possais separar-vos? (ROUSSEAU, 2004, p. 660-661)

Sobre a categoria *civilidade*, também conhecida como *polidez*, tem-se que, em Locke, a mesma é concebida como o conjunto dos comportamentos que o gentil-homem tem de aprender a fim de exteriorizá-los perante a sociedade da qual faz parte, razão pela qual é sinônimo de *boas maneiras*, as quais, por sua vez, constituem a manifestação imediata do tipo de educação conveniente ao jovem cavalheiro<sup>178</sup>. Assim: “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). Na Seção 141 dos *Pensamentos*, Locke, além de distinguir as boas das más maneiras, também oferece uma regra simples para se conseguir as primeiras e evitar as segundas:

A próxima boa qualidade pertencente a um gentil-homem é *boas maneiras*. Existem duas sortes de *más maneiras*: uma é uma *timidez acanhada* e a outra é uma *negligência e desrespeito deselegantes* em nossa conduta; ambos devem ser evitados pela devida observação desta única regra, *não pensar vilmente sobre nós mesmos e não pensar vilmente sobre os outros* (LOCKE, 1996, p. 106; grifos do autor; tradução nossa).

---

<sup>178</sup> “A polidez é conveniente para o trato social, para a exibição de maneiras que expressem respeito e consideração pelos outros homens, inspirando-lhes simpatia e apreço” (JORGE FILHO, 1992, p. 276).

Da mesma forma que na prudência, Rousseau não utiliza a categoria *civilidade* para definir explicitamente o que seriam as boas maneiras a serem prescritas ao seu Emílio. Todavia, declara que ele, embora tenha de ser educado à margem da sociedade para dela não contrair a corrupção, possui, em contrapartida, deveres para com ela, haja vista que não fora criado para viver isolado: “Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres. Feito para viver com os homens, deve conhecê-los. Conhece o homem em geral; falta-lhe conhecer os indivíduos. Sabe o que se faz na sociedade; falta-lhe ver como se vive nela” (ROUSSEAU, 2004, p. 470). Desse modo, ele pressupõe que a conduta do seu pupilo será pautada naquilo que for simultaneamente útil e bom, o que significa, ainda que indiretamente, tratar-se de regras de civilidade:

Ele fará tudo o que sabe ser útil e bom. Nada fará além disso, e ele sabe que nada é útil e bom para ele se não convém à sua idade; ele sabe que seu primeiro dever é para consigo mesmo; que os jovens devem desconfiar de si mesmos, ser circunspectos em sua conduta, respeitosos para com os mais velhos, moderados e discretos ao conversar sobre amenidades, modestos nas coisas indiferentes, mas ousados no bem agir e corajosos para dizer a verdade (ROUSSEAU, 2004, p. 349).

As abordagens feitas em relação às categorias *prudência* e *civilidade* não confluíram no fato delas apresentarem divergências entre Locke e Rousseau. Quanto à categoria *instrução*, verificar-se-á que ela não é concebida por eles apenas em aspectos convergentes.

Quando Locke trata da instrução, ele o faz alegando que o saber intelectual conveniente a um gentil-homem deve estar, acima de tudo, a serviço da sua formação moral<sup>179</sup>. Embora fosse um homem muito devotado à erudição, ele reconhece, em contrapartida, que ela de nada valeria

---

<sup>179</sup> Na Seção 147 dos *Pensamentos*, Locke pondera a formação intelectual em relação à formação moral nos seguintes termos:

A leitura, a escrita e a *instrução*, eu concedo serem necessárias, mas mesmo assim não como a principal tarefa. Eu imagino que tomaríeis por louco alguém que não estimasse infinitamente mais um homem virtuoso e prudente do que um grande catedrático. Não é que, a meu entender, não seja a *instrução* um grande auxílio a ambas (virtude e prudência) em mentes bem dispostas; porém, a meu juízo, é preciso reconhecer também que nas mentes cuja disposição seja pior, não serve senão para fazer homens mais débeis ou piores. Eu 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, 1996, p. 113; grifos do autor; tradução nossa).

se não fosse precedida pela virtude, uma vez que um indivíduo virtuoso valia mais que um erudito. Dessa maneira, Locke criticou veementemente a educação eminentemente intelectual ou livresca que imperava em sua época, sobrecarregada de matérias puramente teóricas que pouco ou em nada contribuíam para formar um indivíduo cuja conduta fosse irrepreensível, além, é claro, de recorrer constantemente aos castigos físicos. Em uma passagem da Seção 147 dos *Pensamentos*, eis o que escreve:

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 látigo continua sendo a seus olhos o único instrumento da educação, cujo único objetivo seria a aquisição de uma ou duas línguas (LOCKE, 1996, p. 112-113; grifo do autor; tradução nossa).

O tipo de educação predominante na época de Locke (e que também vale para a época de Rousseau), ao qual ele declaradamente se opunha (o que igualmente foi feito pelo pensador genebrino), encontrava-se arraigado em um amálgama<sup>180</sup> de tradições medievais, escolásticas, humanistas e renascentistas, cuja confluência fazia com que se tivesse uma educação com as seguintes características: a) Memorista – pois enfatizava demasiadamente o exercício da memorização de textos clássicos em grego e em latim (o que, conseqüentemente, não priorizava o exercício da reflexão); b) Emuladora – posto que se priorizava desnecessariamente a disputa intelectual através da defesa ou da refutação de posicionamentos contraditórios entre si (o que fazia enfraquecer a busca conjunta da verdade, já que isso se reduzia a uma mera defesa ou refutação ferrenha de algum ponto de vista, o qual tanto poderia ser verdadeiro quanto falso, ou mesmo não fazer qualquer sentido); c) Classicista – uma vez que se valorizava demasiadamente o estudo das línguas clássicas (latim e grego que, ao ocuparem a primazia nos estudos lingüísticos, pouco ou nenhum tempo era destinado ao estudo das línguas vernáculas, ou mesmo das línguas estrangeiras modernas, o que se fazia muito mais útil); d) Livresca – posto que se baseava e se restringia única e exclusivamente naquilo que estava escrito nos livros (motivo pelo qual não procurava, sobretudo pelo intermédio da razão e da experiência, buscar novos conhecimentos acerca da realidade); e) Punitiva – já que valorizava sobremaneira o emprego de punições,

---

<sup>180</sup> Esse amálgama tem suas raízes nos estudos clássicos helenistas e latinistas, somados ao estudo das então denominadas Sete Artes Liberais.

principalmente as físicas, como o único caminho para se disciplinar o educando (o que não priorizava a correção dos seus possíveis equívocos recorrendo-se a uma demonstração racional dos mesmos, mas sim impondo-lhes humilhações corporais com o uso de chibatas e de palmatórias, por exemplo); f) Intelectualista – haja vista que o excesso de valorização da formação do intelecto ofuscava o devido cultivo a ser dado à educação corporal (cujo desleixo fazia com que o vigor físico, tão importante para se ter também saúde mental, era praticamente olvidado).

Opondo-se a tal tipo de educação, Locke despontará, sobretudo em seus *Pensamentos*, com uma nova proposta pedagógica que, apesar de não romper por completo com a educação predominante em sua época, já que não descarta a importância da dimensão intelectual da educação, procura, em contrapartida, dar-lhe um novo perfil, direcionando-a para que a instrução pudesse ser útil ao máximo possível ao educando<sup>181</sup>. Desse modo, além de propor um currículo com atividades que julgava contribuir para o enrijecimento físico, tais como a natação, a esgrima e a equitação, assim como hábitos que dizem respeito à alimentação, ao vestuário, ao descanso e ao lazer, inclusive a aprendizagem de algum ofício manual, tais como a pintura, a perfumaria, a ourivesaria e a gravação, Locke redimensiona a formação intelectual oferecida ao gentil-homem ao propor disciplinas mais voltadas ao estímulo da inteligência e do raciocínio, ao invés de trabalhar conteúdos estritamente mnemônicos; ciências, tais como: a Aritmética<sup>182</sup>, a Astronomia<sup>183</sup>, a Geografia<sup>184</sup>, a Cronologia<sup>185</sup>, a História<sup>186</sup>, a Geometria<sup>187</sup>, a Filosofia Natural<sup>188</sup>, assim como o Direito<sup>189</sup>, a Ética<sup>190</sup>, a Retórica<sup>191</sup>, a Lógica<sup>192</sup>, a Gramática<sup>193</sup>, o Latim<sup>194</sup> e o Francês<sup>195</sup> já não são mais vistas como disciplinas puramente especulativas, geralmente voltadas para a formação de um intelectual pedante, mas sim como saberes práticos

---

<sup>181</sup> “A instrução deve servir à utilidade, consistindo naquela informação sobre as artes, ciências e línguas, útil para a atividade do homem público, e não no cultivo ocioso de curiosidades”(JORGE FILHO, 1992, p. 276).

<sup>182</sup> Seção 180 dos *Pensamentos*.

<sup>183</sup> Seção 180 dos *Pensamentos*.

<sup>184</sup> Seções: de 178 a 180 dos *Pensamentos*.

<sup>185</sup> Seções: de 182 a 183 dos *Pensamentos*.

<sup>186</sup> Seção 184 dos *Pensamentos*.

<sup>187</sup> Seção 181 dos *Pensamentos*.

<sup>188</sup> Seções: de 190 a 194 dos *Pensamentos*.

<sup>189</sup> Seções: de 186 a 187 dos *Pensamentos*.

<sup>190</sup> Seção 185 dos *Pensamentos*.

<sup>191</sup> Seções: de 188 a 189 dos *Pensamentos*.

<sup>192</sup> Seções: de 188 a 189 dos *Pensamentos*.

<sup>193</sup> Seção 168 dos *Pensamentos*.

<sup>194</sup> Seções: de 163 a 168 e 177 dos *Pensamentos*.

<sup>195</sup> Seção 162 dos *Pensamentos*.

destinados a preparar um futuro cavalheiro para ser um homem versado em assuntos que o tornem digno de ser respeitado como uma pessoa não apenas muito bem informada, mas, principalmente, como alguém hábil para ser um membro mui ativo da sociedade política da qual faz parte, capaz, portanto, de posicionar-se de modo ponderado em relação a questões referentes às necessidades de seu tempo, assim como alguém que possa ocupar-se dos negócios do Estado.

Trata-se, portanto, de uma proposta de formação intelectual cujo escopo é educar os filhos das classes dominantes da Inglaterra do Século XVII, ou seja, seus *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). Cumpre lembrar aqui que a nobreza à qual se refere já não é mais rigorosamente a decadente nobreza feudal, de origem medieval, estanque e parasitária, muito ocupada com assuntos bélicos, mas sim a dinâmica nobreza moderna, que, incorporando os valores burgueses, conseqüentemente alia-se aos mesmos, a fim de que, com eles, poderem despontar como classe dominante e sobrevivente ao fim de um mundo feudal que, progressivamente, cedia o seu lugar a um mundo mercantilista. Como suplemento, eis uma descrição da nobreza inglesa seiscentista dada por Ponce:

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 1688 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).

No tocante àquilo que Rousseau propõe para que seja objeto de instrução, verifica-se que, tal como em Locke, a formação intelectual encontra-se subordinada à formação moral; entretanto, diferentemente deste, Rousseau não apresenta tamanha quantidade de disciplinas pelas quais Emílio terá de passar para se tornar um homem instruído, uma vez que aquilo que tem em mente não é a quantidade, mas sim a qualidade do saber intelectual a ser adquirido<sup>196</sup>. Além disso, Rousseau, conforme se observa em seu *Primeiro Discurso*, condena o saber intelectual pelo fato

---

<sup>196</sup> Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade; nada sabe pela metade. Dentre as poucas coisas que sabe, e sabe bem, a mais importante é que existem muitas coisas que ele ignora, mas pode um dia saber, muitas coisas que outros homens sabem e ele nunca saberá em sua vida, e uma infinidade de outras que nenhum homem jamais saberá. Ele tem um espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, pronto para tudo e, como diz Montaigne, se não instruído, pelo menos instruível. Basta-me que ele saiba encontrar o *para que serve* de tudo o que faz e o *porquê* de tudo em que acredita. Mais uma vez, meu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquirir quando necessário, fazer com que a estime exatamente o quanto ela vale e fazer com que ame a verdade acima de tudo. Com esse método, avançamos pouco, mas nunca damos um passo inútil e não somos obrigados a voltar atrás (ROUSSEAU, 2004, p. 281-282; grifos do autor).

deste não ter contribuído para aprimorar moralmente a humanidade. Logo, não servirá, em princípio, a Emílio, que, por sua vez, não poderá ser uma pessoa totalmente sem instrução, razão pela qual Rousseau terá de fazer uma rigorosa seleção daquilo que deverá ser aprendido por seu pupilo, tomando por critério a utilidade. Ademais, um outro elemento que faz com que Locke e Rousseau divirjam entre si acerca da instrução é o fato de que aquele recomenda raciocinar com as crianças<sup>197</sup>, a fim de conduzi-las, isto é, instruí-las, ao passo que este afirma que não há tolice maior que essa, pois a mente infantil ainda não se encontra em condições de raciocinar:

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras! A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isto é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas; mas, falando-se a elas desde a primeira idade numa língua que elas não entendem, estar-se-á acostumando-as a se contentarem com palavras, a controlar tudo o que lhes é dito, a se acreditarem tão sábias quanto seus mestres, a se tornarem altercadoras e rebeldes. E tudo o que se pensa obter delas através de cobiça, ou de medo, ou de vaidade, que sempre se é forçado a acrescentar (ROUSSEAU, 2004, p. 89-90).

Ao condenar o raciocinar com as crianças, Rousseau conclama que a instrução a ser-lhes dada deve considerar que a infância não é a idade adulta; logo, não se deve tratar a criança como se fosse um adulto em miniatura, razão pela qual o respeito pela infância deve ser o ponto de partida para se planejar o que será e o que não será objeto de instrução, haja vista que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (ROUSSEAU, 2004, p. 91-92).

---

<sup>197</sup> Talvez será considerado que eu menciono *raciocinar* com as crianças: e, ainda assim, eu não posso a não ser pensar que isso é o verdadeiro meio para se lidar com elas. Elas o entendem tão cedo quanto aprendem a linguagem; e, se eu não observo mal, elas amam ser tratadas como criaturas racionais mais rapidamente do que se imagina. Isso é um orgulho que nelas deveria ser tratado com carinho e, tanto quanto possível, transformado no grande instrumento pelo qual conduzi-las (LOCKE, 1996, p. 58; grifo do autor; tradução nossa).

Devendo a instrução ser adequada à capacidade infantil<sup>198</sup>, Rousseau denuncia que isso não era muito praticado em sua época, além de ser olvidado o fato de que a instrução, para ele, poderia prescindir o raciocínio, posto que o ser humano, ao nascer, já se educa, o que significa afirmar que, de algum modo ou de outro, já se instrui: “a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama-de-leite, ele já descobriu muitas coisas” (ROUSSEAU, 2004, p. 48). Isso significa que Rousseau alega que a instrução já começa com o nascimento, razão pela qual se encontra muito além da mera formação intelectual, o que, conseqüentemente, quer dizer que, em se considerando a instrução infantil, notar-se-á que se trata de algo bem mais abrangente e profundo do que simplesmente o ensino de disciplinas escolares e/ou acadêmicas. Assim sendo, Rousseau chama a atenção para o fato de que a instrução infantil não implica, necessariamente, uma instrução de cunho racional, motivo pelo qual as fábulas de Jean de La Fontaine (1621-1695), por exemplo, as quais eram muito utilizadas no Século XVIII para se instruir as crianças, deveriam ser excluídas da educação infantil pelo fato de que requerem uma capacidade de raciocínio e de abstração que as crianças ainda não atingiram<sup>199</sup>, além de surtirem efeitos contrários àqueles esperados, segundo alega: “Observai as crianças enquanto aprendem suas fábulas e vereis que, quando estão em condições de aplicá-las, fazem quase sempre um uso contrário à intenção do autor e, em vez de se precaverem contra o defeito de que queremos curá-las ou preservá-las, elas tendem a amar o vício com o qual tiram partido dos defeitos dos outros” (ROUSSEAU, 2004, p. 132-133).

Apesar de reconhecer os méritos de La Fontaine<sup>200</sup>, Rousseau prefere privar o seu aluno de suas fábulas não apenas pelo fato de ainda não ser tempo de lê-las (o que seria prejudicial para ele, consoante o seu parecer), mas sim porque, até a idade da razão, ou seja, até os doze anos, os livros deverão ser alijados, entrando, pois, em cena, somente a partir do momento em que a

---

<sup>198</sup> “Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Começai por colocá-lo em seu lugar, e conservai-o ali de tal modo que já não tente sair. Então, antes de saber o que é a sabedoria, ele praticará a sua mais importante lição” (ROUSSEAU, 2004, p. 93).

<sup>199</sup> Por exemplo, no Livro II do *Emílio* (Cf. ROUSSEAU, 2004, p. 129-132), Rousseau, tomando uma das fábulas de La Fontaine, apresenta os motivos pelos quais é muito difícil e, portanto, inútil, ensinar fábulas às crianças.

<sup>200</sup> Transijamos, senhor de La Fontaine. Prometo, de minha parte, que vos lerei com discernimento, que vos amarei, que me instruirei com vossas fábulas, pois espero não me enganar sobre meu objeto; mas, quanto ao meu aluno, permiti que não o deixe estudar nenhuma de vossas fábulas, até que me houverdes provado que é bom para ele aprender coisas de que não compreenderá nem um quarto, e que, naquelas que puder compreender, nunca se enganará e não imitará o malandro em lugar de se corrigir com o pateta (ROUSSEAU, 2004, p. 134).

leitura se revelar útil<sup>201</sup>. Novamente se opondo a Locke, para quem a criança deveria aprender a ler tão logo pudesse falar, fazendo-se de tal tarefa algo agradável<sup>202</sup>, Rousseau posiciona-se afirmando que, mais importante do que tornar a leitura agradável é fomentar, primeiro, o desejo de aprendê-la, o que se faz mostrando-se sua utilidade:

Tem-se muito trabalho para buscar os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas, mapas; faz-se do quarto da criança uma oficina gráfica. Locke pretende que a criança aprenda a ler com os dados<sup>203</sup>. Não é uma invenção bem pensada? Que pena! Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança, e depois deixai vossas escrivatinhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá (ROUSSEAU, 2004, p. 135).

Estando, pois, os livros fora da agenda de formação intelectual até que Emílio atinja os doze anos, a partir de então lhe será dado somente um livro para ler; seu título? *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (1660-1731). Os motivos pelos quais Rousseau prescreve a leitura de tal obra repousam no fato de que a trama nela desenvolvida é a que mais se aproxima da proposta pedagógica rousseuniana, uma vez que o seu personagem principal (Robinson Crusoe), ao naufragar e ao ir parar numa ilha quase deserta, tendo, assim, de viver solitário por um longo tempo, torna-se o tipo de homem em contato direto com a natureza, livre, portanto, das mazelas sociais (embora Rousseau deixe bem claro que não quer que o seu Emílio viva como Robinson Crusoe; apenas se serve do seu exemplo para lhe mostrar o que um homem deve fazer para não se desvencilhar da natureza<sup>204</sup>). Rousseau introduz sua apologia a *Robinson Crusoe* nos seguintes termos:

---

<sup>201</sup> Suprimindo assim todos os deveres das crianças, suprimo os instrumentos de sua maior miséria, os livros. A leitura é o flagelo da infância, e é quase a única ocupação que lhes sabem dar. Assim que completar doze anos, Emílio saberá o que é um livro. Mas pelo menos, dirão, é preciso que ele saiba ler. Concorro, é preciso que ele saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então, só servirá para aborrecê-lo (ROUSSEAU, 2004, p. 134).

<sup>202</sup> Quando ele puder falar, é o tempo em que ele deveria *aprender a ler*. Mas, para isso, permiti-me deixar aqui inculcar novamente, o que é muito apto para ser esquecido, por sua vez. Que um grande cuidado a ser tomado é que isso nunca seja feito como um negócio para ele, tampouco que ele o considere uma tarefa. Naturalmente, nós, como eu disse, desde nossos berços, amamos a liberdade e temos, portanto, uma aversão a muitas coisas por nenhuma outra razão, exceto por causa de que elas nos são divertidas (LOCKE, 1996, p.113-114; grifos do autor; tradução nossa).

<sup>203</sup> Da Seção 148 a 159 dos *Pensamentos*, Locke apresenta a sua proposta para o ensino da leitura, nela incluindo, dentre outras atividades, jogos de dados, aos quais Rousseau aqui se refere, além de recomendar a leitura das fábulas de Esopo (620-560 a.C) – Vide Seção 156 – como meio de entretenimento e de deleite para as crianças, além de julgá-las profícuas para a reflexão, o que faz com que Locke e Rousseau novamente diverjam entre si.

<sup>204</sup> Robinson Crusoe em sua ilha, sozinho, sem o amparo de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo porém à sua subsistência, à sua conservação e conseguindo até uma espécie de bem-estar, eis um tema interessante para qualquer idade e que temos mil maneiras de tornar agradável para as crianças. Eis como realizamos a ilha deserta que inicialmente me servia de comparação. Esse estado não é, concordo, o do homem social; provavelmente não é o de Emílio, mas é através desse mesmo estado que ele deve apreciar todos os outros. O meio mais seguro de nos elevarmos acima dos preconceitos e ordenarmos os juízos de acordo com as verdadeiras relações

Já que precisamos absolutamente de livros, existe um que oferece, a meu ver, o melhor tratado de educação natural. Será o primeiro livro que Emílio lerá; sozinho, constituirá por bastante tempo sua biblioteca inteira, e nela sempre ocupará um lugar de destaque. Será o texto a que todas as nossas conversas sobre as ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá de prova durante o nosso aprendizado sobre o estado de nosso juízo e, enquanto nosso gosto não se corromper, sua leitura sempre nos agradará. Qual é, então, esse livro maravilhoso? Será Aristóteles? Será Plínio? Buffon? Não, é *Robinson Crusoe* (ROUSSEAU, 2004, p. 244; grifos do autor).

O repúdio ao excesso de livros por parte de Rousseau repousa em seu pensamento segundo o qual o conhecimento, isto é, a ciência, deve ser algo a ser adquirido principalmente pelo recurso à experiência e pelo exercício da razão, motivo pelo qual uma educação intensamente livresca levaria, segundo o seu parecer, à crença de que tanto uma quanto a outra tornar-se-iam dispensáveis devido à mera leitura; por isso, argumenta que: “O abuso dos livros mata a ciência. Acreditando saber o que lemos, acreditamos estar dispensados de aprendê-lo. Leitura demais só serve para fabricar ignorantes presunçosos” (ROUSSEAU, 2004, p. 665).

Fazendo-se um balanço à guisa de resumir o que Locke e Rousseau pensam em relação às leituras que os seus respectivos pupilos deveriam fazer, assim como quando e de que maneira deveriam fazê-lo, tem-se que: sobre os conteúdos a serem lidos, Locke recomenda, além das fábulas de Esopo<sup>205</sup>, leituras de passagens selecionadas da Bíblia<sup>206</sup>, sempre se considerando a capacidade de compreensão do pupilo; Rousseau, por sua vez, só recomenda a leitura de *Robinson Crusoe*; quanto ao tempo em que se deveria ensiná-los a ler, Locke advoga que, conforme mencionado anteriormente, tão logo se comece a falar, já é tempo de se aprender a ler, o que novamente evidencia sua divergência com Rousseau, para quem, conforme é sabido, a leitura deve ser ensinada somente bem depois de se aprender a falar; sobre a maneira de se ensinar a ler, Locke recomenda que isso deve ser feito de modo prazeroso, o que igualmente é endossado por Rousseau. Embora ambos concordem que sempre é preciso considerar a capacidade de compreensão de leitura por parte do educando, eles não o fazem do mesmo modo, já que Locke aposta que a criança já dispõe de uma capacidade de abstração que, para Rousseau, só vem depois desta amadurecer com o tempo, isto é, apesar de ambos procurarem respeitar a infância, para Locke a criança amadurece bem mais cedo do que pensa Rousseau.

---

entre as coisas é colocarmo-nos no lugar de um homem isolado e julgarmos tudo como tal homem deve ele próprio julgar, com relação à sua própria utilidade (ROUSSEAU, 2004, p.244-245).

<sup>205</sup> Cf. Seção 156 dos *Pensamentos*.

<sup>206</sup> Cf. Seções 158 a 159 dos *Pensamentos*.

### 3.4.7 AS VIAGENS E O MATRIMÔNIO

Afirmando que a razão e a experiência devem ter a primazia sobre os livros, Locke e Rousseau postulam, pois, que a melhor alternativa para que o educando maximize o seu potencial intelectual é o recurso à *viagem*, uma vez que as mesmas criam condições para que o indivíduo conheça a realidade por si mesmo; assim sendo, tal categoria será abordada segundo as perspectivas desses autores a partir de então.

Nas últimas seções dos *Pensamentos*, Locke trata da categoria *viagem*, considerada por ele a última fase da educação de um gentil-homem, o qual precisa conhecer outros países a fim de adquirir contato direto com pessoas, temperamentos e costumes estrangeiros, já que isso é vantajoso para alguém de quem se espera não apenas uma experiência indireta com outras culturas (feita pela mediação de leituras e/ou de relatos orais), mas sim uma experiência direta, oriunda da própria vivência no estrangeiro, ou seja, as viagens ao exterior possibilitam aprimorar toda a formação pela qual um cavalheiro tem de passar para ser considerado como tal. Ademais, viajar para outros países é também uma oportunidade para se praticar o aprendizado de uma língua estrangeira moderna. No entanto, Locke argumenta que é preciso considerar o tempo apropriado para se enviar um jovem cavalheiro ao exterior, a fim de que se possa tirar disso maior proveito. Na seguinte passagem da Seção 212 dos *Pensamentos*, encontra-se uma espécie de sinopse daquilo que Locke pensa em relação às viagens:

A última parte geralmente em educação é a *viagem*, a qual é comumente pensada para finalizar o trabalho e completar o gentil-homem. Eu confesso que a *viagem* a países estrangeiros tem grandes vantagens, mas o tempo geralmente escolhido para enviar jovens homens ao estrangeiro é, eu penso, de todos os outros, aquele que lhes traz a menor capacidade de colher tais vantagens. Aquelas que são propostas, como as principais de todas, podem ser reduzidas a estas duas: primeiro, linguagem, segundo, um aperfeiçoamento em sabedoria e prudência ao observar os homens e conversar com pessoas de temperamentos, costumes e modos de vida diferentes uns dos outros e especialmente daqueles de sua paróquia ou vizinhança. Mas, de dezesseis a vinte e um anos, que é o ordinário *tempo de viajar*, os homens estão, de todas suas vidas, menos preparados para tais aperfeiçoamentos. A primeira estação para adquirir línguas estrangeiras e formar a língua para seus verdadeiros sotaques, eu deveria pensar, deveria ser de sete a quatorze ou dezesseis; e assim também um preceptor com elas é útil e necessário, o qual possa com tais línguas ensinar-lhes outras coisas (LOCKE, 1996, p. 158-159; grifos do autor; tradução nossa).

Assim como Locke, Rousseau defende a necessidade de seu pupilo viajar, a fim de completar o seu aprendizado adquirindo conhecimentos mais amplos e profundos acerca da

humanidade. Depois de condenar aqueles que pensam que as leituras sobre povos estrangeiros substituiriam as viagens aos seus países, Rousseau argumenta que simplesmente viajar também não seria a solução para se adquirir um maior e melhor conhecimento do mundo, uma vez que:

Para se instruir, não basta percorrer os países; é preciso saber viajar. Para observar, é preciso ter olhos e voltá-los para o objeto que se quer conhecer. Há pessoas que as viagens instruem ainda menos do que os livros, porque ignoram a arte de pensar, pois na leitura seu espírito pelo menos é guiado pelo autor e nas viagens nada sabem ver por si mesmas. Outras não se instruem porque não querem instruir-se. Seu objetivo é tão diferente que a instrução não as impressiona; é uma grande coincidência vermos exatamente o que não nos preocupamos em olhar (ROUSSEAU, 2004, p. 667).

Outrossim, somente depois que Emílio estiver preparado para viajar, ele o fará e, certamente, isso incluirá a sua preparação para não adquirir vícios, o que colocaria em risco todo o processo de educação natural pelo qual passara, considerando-se que, conforme frisa Rousseau:

As viagens levam o caráter para a sua inclinação e acabam de tornar o homem bom ou mau. Quem retorna de uma viagem através do mundo é na volta o que será por toda a vida; há mais homens que voltam maus do que bons, porque há mais homens inclinados ao mal do que ao bem. Os jovens mal-educados e mal-orientados contraem em suas viagens todos os vícios dos que frequentam, e nenhuma das virtudes com que aqueles vícios estão mesclados. Aqueles, porém, que tiveram bom nascimento, aqueles cuja boa índole foi cultivada e que viajam com real desígnio de se instruir, voltam todos melhores e mais sábios do que quando partiram. Assim vai viajar o meu Emílio (ROUSSEAU, 2004, p. 672).

Além dos objetivos de instruir-se intelectualmente e de aprimorar-se moralmente, as viagens também trazem consigo metas não apenas de natureza intelectual ou moral, mas também de natureza política, posto que Emílio terá de observar as diversas formas de governo existentes nos países pelos quais passará (além de ter de observar a forma de governo vigente no país em que nasceu), a fim de que, com isso, amplie e aprofunde os seus conhecimentos em relação à natureza da sociedade política, visto que, tendo ele de tornar-se membro de um corpo político qualquer, deverá, em contrapartida, conhecer os diversos tipos de contrato social estabelecidos nos diferentes países, inclusive no seu país de origem, pois isso fará dele um cidadão consciente ao máximo possível de sua pertença à sua comunidade civil, o que inclui tanto os seus direitos quanto os seus deveres em relação a ela. Destarte:

Ora, depois de ter-se considerado através de suas relações físicas com os outros seres, de suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se pelas relações civis com os outros concidadãos. Para isso, ele deve começar por estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governo e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, para saber se lhe convém viver nele; pois, por um direito que ninguém pode ab-rogar, cada homem, ao tornar-se maior e senhor de si, torna-se também senhor da possibilidade de renunciar ao contrato pelo qual se liga à comunidade, deixando o país em que

ela se estabeleceu. É apenas pela estada que faz nele depois da idade da razão que se supõe que ele confirme tacitamente o compromisso assumido por seus ancestrais. Ele adquire o direito de renunciar à sua pátria assim como à sucessão de seu pai; sendo ainda o lugar de nascimento um dom da natureza, cede-se uma parte do seu ao renunciar a ele. Pelo direito rigoroso, todo homem permanece livre, arcando com as responsabilidades, em qualquer lugar que nasça, a menos que se submeta voluntariamente às leis para adquirir o direito de ser protegido por elas<sup>207</sup> (ROUSSEAU, 2004, p. 672-673).

Depois de estudar as diferentes formas de governo, bem como os contratos sociais que estão em suas bases, Emílio estará pronto para exercer a sua cidadania plenamente, pois, ao deixar de ser um homem meramente natural para se tornar simultaneamente um homem civil, como membro consciente de um corpo político jamais poderá deixar de ter em mente a seguinte fórmula do contrato social, a qual é enunciada por Rousseau nos seguintes termos: “*Cada um de nós põe em comum seus bens, sua pessoa, sua vida e toda a sua potência, sob a suprema direção da vontade geral, e recebemos em bloco cada membro como parte indivisível do todo*” (ROUSSEAU, 2004, p. 680; grifos do autor). Servindo-se de uma passagem que se encontra similarmente no *Contrato Social* (Cf. ROUSSEAU, 1978, p. 33), o preceptor Jean-Jacques explicará ao seu jovem pupilo, agora tornado um cidadão, à guisa de coroar o processo da dimensão cívica de sua educação, em que consiste tal contrato, supondo-se a sua supracitada fórmula:

Suposto isso, para definir os termos de que precisamos, observaremos que, no lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas vezes há na assembléia. Essa pessoa pública toma em geral o nome de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando é passivo, de *soberano* quando é ativo e de *poder* quando comparado a seus semelhantes. Com relação aos próprios membros, eles recebem o nome de *povo*, coletivamente, e chamam-se em particular *cidadãos*, como membros da *cidade* ou partícipes da autoridade soberana, e *súditos*, como submetidos à mesma autoridade (ROUSSEAU, 2004, p. 680-681; grifos do autor).

Terminando seu ciclo de viagens, Emílio encontrar-se-á em condições de estabelecer-se em um determinado local, nele adquirindo uma propriedade na qual possa viver e constituir uma família ao lado e Sofia, a mulher que ama e da qual fará sua esposa. Aqui se encontra uma outra convergência entre Locke e Rousseau, já que ambos acordam quanto ao fato de que o matrimônio só deverá ser contraído tanto pelo gentil-homem quanto pelo homem natural e civil depois de

---

<sup>207</sup> Nesta passagem do *Emílio*, percebe-se a influência sofrida por Rousseau em relação às teses de Locke acerca dos consentimentos tácitos (implícitos) ou expressos (explícitos) que tanto franqueiam ao indivíduo tornar-se membro de uma comunidade política qualquer quanto dela desvincular-se.

encerradas as suas viagens, ou seja, depois de concluído o seu processo educacional<sup>208</sup>. Entretanto, as divergências entre ambos revelam-se a partir do momento em que Locke não se ocupa de descrever que tipo de mulher será, bem como qual tipo de educação deseja que receba, a futura esposa de seu jovem cavalheiro<sup>209</sup>, ao passo que boa parte do Livro V do *Emílio* é dedicada a tratar do perfil de mulher apropriada a seu pupilo (além de tratar da mulher em geral), assim como qual é a educação que lhe convém.

Ao tomar Sofia como a mulher apropriada para se casar com Emílio, Rousseau descreve que é ela a mulher a ser destinada a constituir uma família juntamente com o homem natural e civil, ou seja, assim como o pupilo *Emílio* é a categoria que sintetiza o protótipo do novo homem concebido por Rousseau para se formar uma nova sociedade, *Sofia* é a categoria que sintetiza o protótipo da nova mulher igualmente por ele concebida, razão pela qual precisa ser educada apropriadamente para desempenhar a função que lhe cabe não apenas como mulher, mas também como esposa, mãe e cidadã. Sendo Emílio um homem e Sofia uma mulher, Rousseau estabelece que, exceto em se tratando dos seus respectivos sexos, eles são totalmente iguais<sup>210</sup>; com isso, afirma-se a igualdade entre o homem e a mulher, o que significa que um não deve subjugar o outro, isto é, neles deve imperar o amor-de-si-mesmo e não o amor-próprio, pois aquele é o portal que dá acesso à virtude, ao passo que este constitui os portões que abrem caminho ao vício. As diferenças entre o homem e a mulher, as quais Rousseau não nega que também existem, são, para ele, de caráter acidental, não substancial, razão pela qual as mesmas não os tornam desiguais<sup>211</sup>.

Uma vez estabelecendo que o homem e a mulher apresentam semelhanças e diferenças entre si, sem prejuízo para a sua igualdade recíproca, Rousseau afirma que a educação destinada a

---

<sup>208</sup> No final da Seção 215 dos *Pensamentos*, Locke, depois de tecer suas considerações acerca das viagens que o jovem gentil-homem deve fazer, termina apontando para o momento de seu pupilo contrair núpcias: “Mas o jovem gentil-homem, estando persuadido com a visão de matrimônio, é tempo de deixá-lo para a sua senhora” (LOCKE, 1996, p. 161; tradução nossa). No princípio do Livro V do *Emílio*, Rousseau, citando essa passagem, ironiza Locke por não descrever a mulher apropriada ao seu fidalgo nos seguintes termos: “Quanto a mim, que não tenho a honra de educar um fidalgo, evitarei imitar Locke neste ponto” (ROUSSEAU, 2004, p. 515).

<sup>209</sup> Apenas na Seção 6 dos *Pensamentos*, existe uma sucinta referência feita por Locke em relação à educação feminina: “Eu tenho dito *ele* aqui porque o principal objetivo de meu discurso é como um jovem gentil-homem deveria ser educado desde a sua infância, o qual, em todas as coisas, não se ajustará tão perfeitamente à educação das *filhas*; embora onde a diferença de sexo requeira diferente tratamento, não será assunto difícil de distinguir” (LOCKE, 1996, p. 12; grifos do autor; tradução nossa).

<sup>210</sup> “Em tudo o que não depende do sexo, a mulher é homem: tem os mesmos órgãos, as mesmas necessidades, as mesmas faculdades; a máquina é constituída da mesma maneira, as peças são as mesmas, o funcionamento de uma é o mesmo da outra, a figura é semelhante, e, sob qualquer ângulo que os consideremos, só diferem entre si do mais para o menos” (ROUSSEAU, 2004, p. 515-516).

<sup>211</sup> “Naquilo que têm em comum eles são iguais; no que têm de diferente não são comparáveis” (ROUSSEAU, 2004, p. 516).

cada um deles deve levar isso em consideração, a fim de que ambos sejam devidamente preparados para assumir as funções próprias do sexo no qual a natureza lhes colocou, ou seja, à educação não cabe criar homens efeminados, tampouco mulheres masculinizadas.

No que tange àquilo para o qual homem e mulher precisam ser igualmente educados, Rousseau apresenta que tanto Emílio quanto Sofia deverão ter a natureza como o guia máximo da sua educação, haja vista que importa que ambos sejam virtuosos e, ademais, não faria o menor sentido educar Emílio para não se corromper e deixar que Sofia seja educada para se desvirtuar, o que comprometeria seriamente o projeto de reforma individual e social preconizado pelo pensador genebrino. Assim sendo, o método empregado para se educar Emílio e Sofia deverá ser o mesmo, o qual, por sua vez, resumir-se-á às seguintes máximas: seguir incondicionalmente a natureza; ensinar somente o que for útil; sempre preferir o exemplo à regra (embora não a preterindo); nunca perder de vista a virtude.

Quanto à educação peculiar às mulheres (estando Sofia nelas inclusa, obviamente), Rousseau prescreve que a mesma deve, principalmente, nelas fomentar, além da virtude da modéstia, o gosto pelos trabalhos domésticos femininos, assim como nelas deve desestimular a vaidade, aqui entendida como apego demasiado à aparência física: “Ofereci sem escrúpulos uma educação de mulher às mulheres, fiz com que gostem dos trabalhos de seu sexo, com que tenham modéstia, saibam zelar por seu lar e cuidar da casa; o cuidado excessivo com a beleza desaparecerá por si mesmo e elas só se vestirão com um gosto melhor” (ROUSSEAU, 2004, p. 541).

Tal pensamento, embora atualmente soe um tanto quanto conservador, sobretudo em meios feministas, pelo fato de Rousseau não admitir que as mulheres recusem-se a assumir as tradicionais funções de fêmea, esposa, dona de casa e mãe, a questão tida em mente por ele é que, pressupondo que a família é a célula-mãe da sociedade (noção essa herdada dos antigos romanos), para se reformar a sociedade seria preciso, igualmente, reformar a família e, assim, consolidá-la, de modo que as funções a serem nela desempenhadas pelo casal homem e mulher sejam divididas de acordo com as aptidões próprias de cada um dos cônjuges, já que isso faria com que ambos, ao combinarem as suas habilidades, seriam igualmente beneficiados, haja vista que:

A mulher tem mais espírito, e o homem tem mais gênio, a mulher observa e o homem raciocina; dessa contribuição resultam a luz mais clara e a ciência mais completa que o espírito humano possa adquirir por si mesmo, o mais seguro

conhecimento, numa palavra, de si e dos outros que esteja ao alcance de nossa espécie (ROUSSEAU, 2004, p. 566).

Ao longo do Livro V do *Emílio*, Rousseau não poupa papel, tinta e pena ao fazer longos elogios a Sofia, elogios esses que só comprovam que a mulher a que pretende destinar o seu pupilo é alguém que, acima de tudo, ama a virtude, motivo pelo qual não se trata de uma mulher degenerada, amante dos vícios, apesar de conhecê-los<sup>212</sup>, mas sim de alguém que, mesmo sendo uma mulher pertencente a uma classe social menos favorecida do que a de Emílio, nem por isso se deixou corromper. Em suma, a seguinte citação apresenta o modo como Rousseau descreve Sofia:

Sofia ama a virtude; esse amor tornou-se a sua paixão dominante. Ama-a porque nada há de tão belo quanto a virtude; ama-a porque a virtude é a glória da mulher, e uma mulher virtuosa parece-lhe quase igual aos anjos; ama-a como o único caminho para a verdadeira felicidade, e por não ver senão miséria, abandono, desgraça, opróbrio, ignomínia na vida de uma mulher desonesta; ama-a, enfim, por ser cara a seu respeitável pai, à sua carinhosa e digna mãe; não contentes com serem felizes por sua própria virtude, querem sê-lo também pela virtude dela, e sua primeira felicidade própria é a esperança de causar a felicidade deles. Todos esses sentimentos inspiram-lhe um entusiasmo que eleva sua alma e mantém todas as suas pequenas inclinações atreladas a uma paixão nobre. Sofia será casta e honesta até seu último suspiro; jurou-o no fundo de sua alma, e jurou-o numa época em que já percebia o quanto tal juramento é difícil de ser mantido; jurou-o quando deveria revogar seus compromissos, se seus sentidos fossem feitos para reinar sobre ela (ROUSSEAU, 2004, p. 581-582).

Em síntese, tem-se que, embora Locke e Rousseau ocupem-se da questão das viagens e do matrimônio, eles não o fazem do mesmo modo, uma vez que Locke, ao contrário de Rousseau, aborda as viagens e o matrimônio destinados ao seu jovem cavalheiro de maneira bem sucinta, ao passo que Rousseau revela-se mais preocupado em discorrer sobre isso com uma maior riqueza de pormenores. A razão aduzida para isso repousa no fato de que Locke, por estar mais preocupado em propor uma educação que propiciasse aos filhos da nobreza uma melhor adaptação às exigências de sua época, apesar de julgar importantes as viagens e o matrimônio, não se ocupa de detalhá-los tanto; desde que o seu gentil-homem torne-se um ser humano virtuoso, o que é o principal, todo o restante (aí se incluindo as viagens e o matrimônio) torna-se, pois, secundário; Rousseau, por sua vez, sustenta que tanto as viagens quanto o matrimônio precisam ser considerados mais de perto porque ambos podem colocar em risco de perda a virtude do seu Emílio, motivo pelo qual viajar simplesmente não é algo necessariamente

---

<sup>212</sup> “Sofia aprendeu os deveres e os direitos de seu sexo e do nosso. Conhece os defeitos dos homens e os vícios das mulheres; também conhece as qualidades, as virtudes contrárias, e traz todas impressas no fundo de seu coração” (ROUSSEAU, 2004, p. 583).

educativo, tampouco algo que contribua incondicionalmente para a aquisição e a manutenção da virtude, o que igualmente se aplica ao matrimônio, pois há que se procurar uma mulher que atenda aos requisitos indispensáveis ao homem natural e civil; portanto, não se trata de qualquer tipo de mulher. Desse modo, verifica-se que Locke e Rousseau não tratam da figura feminina com o mesmo grau de importância, uma vez que a educação da mulher é algo quase inexistente no âmbito da proposta pedagógica lockeana, ao passo que Rousseau envida esforços no sentido de descrever precisamente quem é a mulher ideal para o seu pupilo (apesar de só fazê-lo no último livro do *Emílio*, isso em nada diminui a importância dada por ele à educação de Sofia).

### 3.5 CONSCIÊNCIA REAL, CONSCIÊNCIA POSSÍVEL, FORMA E EXPRESSÃO

Depois de terem sido tecidas as supracitadas abordagens acerca das categorias pedagógicas lockeanas e rousseauianas, o próximo passo será, à luz das seguintes categorias de Goldmann, a saber: *consciência real*, *consciência possível*, *forma* e *expressão*; enquadrar os pensamentos pedagógicos de Locke e de Rousseau nos seus respectivos contextos, procurando-se demonstrar quais significados assumiram no âmbito das classes sociais que deles se apropriaram para exprimir o seu próprio pensamento, coroando-se, assim, o mapeamento das convergências (e das divergências) entre esses dois autores sob a perspectiva de um método dialético, haja vista que a infra-estrutura de suas filosofias (nelas incluindo-se as suas pedagogias), deve ser encontrada junto às classes sociais que delas se serviram, partindo-se do pressuposto de que, conforme escreve Goldmann:

Desde o fim da Antiguidade e até nossos dias *as classes sociais constituem as infra-estruturas das visões do mundo.*[...] [§] Isso significa:  
a) *Que cada vez que se tratou de encontrar a infra-estrutura duma filosofia, duma corrente literária ou artística, não chegamos a uma geração, nação ou Igreja, a uma profissão ou a qualquer outro grupo social, mas a uma classe social e a suas relações com a sociedade;*  
b) *Que o máximo de consciência possível duma classe social constitui hoje uma visão psicologicamente coerente do mundo que pode exprimir-se no plano religioso, filosófico, literário ou artístico* (GOLDMANN, 2007, p. 43; grifos do autor).

De acordo com tal citação, fica registrado, além do fato de que a infra-estrutura de toda e qualquer produção espiritual encontra-se em uma determinada classe social (incluindo-se as relações desta com o restante da sociedade), que a *consciência possível* é a categoria que expressa o modo como uma determinada classe social concebe a realidade, maximizando-a pela mediação

do senso comum, do folclore, da filosofia, da ciência, da religião, da literatura e das demais artes, ou seja, recorrendo-se a todas e quaisquer modalidades de expressão criadas pela humanidade; tal maneira de encarar a realidade, apesar de ser coerente com a classe social no interior da qual fora forjada, corre o risco de ser apenas uma visão parcial da realidade, por ser uma visão de classe e não uma visão de toda a sociedade, o que faz com que venha a transformar-se em ideologia<sup>213</sup>. Desse modo, toda a produção espiritual dos Séculos XVII e XVIII constitui, em conjunto, o máximo da consciência possível externada pelas classes sociais que dispunham não apenas de condições espirituais, mas também de condições materiais para tal, ou seja, as classes dominantes, que, em tais épocas, eram a nobreza e a burguesia, as quais, por sua vez, utilizaram-se dos pensamentos de Locke e de Rousseau sempre que os mesmos servissem aos seus interesses.

Em se tratando de definir o que vem a ser a *consciência real*, conforme Goldmann, eis que ele o faz nos seguintes termos:

A consciência real resulta de múltiplos obstáculos e desvios que os diferentes fatores da realidade empírica opõem e infligem à realização dessa *consciência possível*. Assim como é essencial para compreender a realidade social não mergulhar e não confundir a ação do grupo social essencial, a classe, na infinita variedade e multiplicidade das ações de outros grupos e até dos fatores cósmicos, também é essencial separar *a consciência possível dum classe* de sua *consciência real* num certo momento da história, resultante das limitações e dos desvios que as ações dos outros grupos sociais assim como os fatores naturais e cósmicos infligem a essa consciência de classe (GOLDMANN, 2007, p. 51; grifos do autor).

A presente citação revela que a consciência real é aquela consciência de classe depurada pelas dificuldades que surgem no processo de realização da consciência possível, ou seja, a consciência possível é o conjunto de tudo aquilo que a classe social pensa, sente e quer fazer; porém, ao deparar-se com certos obstáculos intransponíveis, impostos pela realidade, essa mesma classe percebe que não pode realizar tudo aquilo a que se propõe, disso resultando a sua consciência real. Assim sendo, os *Pensamentos* e o *Emílio* constituem obras que representam o

---

<sup>213</sup> Esquivando-se da polêmica em torno da polissemia de tal termo, o mesmo aqui será tomado na seguinte acepção marxista, sintetizada por Durozoi e Roussel:

O sentido mais freqüente no emprego contemporâneo vem do **marxismo**, em que a ideologia designa a representação falseada do mundo imposta pela classe dominante para seu próprio interesse à classe dominada, a primeira acreditando eventualmente que ela corresponde à realidade. A ideologia é desse modo uma espécie de mentira coletiva mais ou menos involuntária proveniente de uma ignorância da determinação das superestruturas intelectuais e espirituais pela infra-estrutura econômica (DUROZOI & ROUSSEL, 1993, p. 244; grifo dos autores).

máximo de consciência possível para a nobreza e para a burguesia dos Seiscentos e dos Setecentos em se tratando daquilo que tais classes almejavam em termos de educação, o que se espera ter provado em se abordando as categorias lockeanas e rousseaunianas ao longo deste estudo; isso não significa que os seus autores pertençam às classes sociais que se apropriaram dos seus pensamentos (pois tal é o caso de Locke, posto que não pertencia à nobreza da Inglaterra, embora possa ser enquadrado na burguesia inglesa seiscentista; Rousseau, por sua vez, não pertencia à nobreza, tampouco à burguesia francesa setecentista).

Como representantes da ideologia pedagógica ou da pedagogia ideológica nobiliárquico-burguesa dos Séculos XVII e XVIII, resta averiguar em que medida Locke e Rousseau constituiriam *forma e expressão* dessa mesma ideologia ou pedagogia, já que suas obras filosóficas em geral e suas obras pedagógicas em particular constituem sua manifestação de uma ou de outra que, conforme Goldmann:

*Toda manifestação é obra de seu autor individual e exprime seu pensamento e sua maneira de sentir; essas maneiras de pensar e de sentir não são porém entidades independentes em relação às ações e aos comportamentos dos homens. Só existem e só podem ser compreendidas em suas relações interindividuais que lhes conferem todo conteúdo e toda riqueza* (GOLDMANN, 2007, p. 56; grifos do autor).

Todavia, Goldmann alerta para o fato de que:

Ao falarmos de *expressão duma consciência coletiva* é mister prevenir um mal-entendido. Uma obra não é ainda essa expressão pelo simples fato de ser compreensível somente a partir das relações de seu autor com o conjunto da vida social. Isto vale para todo elemento do mundo humano, e também do universo físico, para a obra mais original como para a obra mais excêntrica, no seu limite, até mesmo para a de um alienado. Um comportamento ou um escrito só se tornam expressão da consciência coletiva na medida em que a estrutura que exprime não é particular a seu autor, mas comum aos diferentes membros constituintes do grupo social (GOLDMANN, 2007, p. 56; grifos do autor).

A partir dessa citação, afirmar que Locke e Rousseau são *forma* (visto que exprimem o máximo de consciência possível das classes pelas quais foram apropriados) significa alegar que transcendem o mero nível da *expressão* de consciência de classe, já que ambos preenchem a condição de que os elementos que subjazem a seus respectivos pensamentos não são exclusivamente de suas próprias individualidades, mas sim de uma coletividade determinada que, no caso de Locke, é representada pela nobreza e pela burguesia inglesa seiscentista e, no caso de Rousseau, pela burguesia francesa setecentista. Tais elementos, uma vez extraídos da consciência possível e/ou da consciência real das classes para as quais as suas obras adquirem completo significado, fazem com que se tornem representantes da consciência coletiva dessas mesmas

classes. Desse modo, Locke e Rousseau constituem porta-vozes de ideologias das classes dominantes dos Seiscentos e dos Setecentos não porque se relacionaram bem ou mal com tais classes, mas sim porque foram buscar na consciência coletiva da nobreza (Locke) e da burguesia (Locke e Rousseau) os ingredientes para estruturar e articular os seus respectivos pensamentos que, mesmo dirigindo-se contra tais classes (como faz, por exemplo, Rousseau, ao criticar a burguesia de seu tempo<sup>214</sup>), tornaram-se, por fim, instrumentos a serviço da manutenção e da propagação de ideologias nobiliárquicas e burguesas que se estendem até os dias atuais. Destarte, a categoria *expressão* não deve, segundo Goldmann, ser confundida com a categoria *forma*, pois:

Se todo sentimento, todo pensamento e, no limite, todo comportamento humano é *Expressão*, é preciso distinguir, no interior do conjunto de expressões, o grupo particular e privilegiado das *Formas* que constituem expressões *coerentes e adequadas duma visão de mundo no plano do comportamento, do conceito ou da imaginação* (GOLDMANN, 2007, p. 56; grifos do autor).

Que os pensamentos de Locke e de Rousseau constituam expressões da consciência coletiva das classes dominantes de suas respectivas épocas, espera-se já tê-lo demonstrado, seja pela mediação das suas respectivas contextualizações históricas, seja pela mediação das abordagens feitas sobre algumas de suas categorias de pensamento. Falta, ainda, averiguar por que os seus respectivos pensamentos constituem principalmente *forma* e não *expressão*, isto é, se aquilo que exprimem traz consigo algo que se encontra bem ajustado ou não à visão de mundo na qual se enquadram.

No início deste capítulo, constatou-se que a visão de mundo que se encontra tanto em Locke quanto em Rousseau é uma visão de mundo iluminista, apesar de Locke ser um empirista. Desse modo, se os pensamentos desses dois autores estiverem bem afinados com a visão iluminista da realidade, poderão, portanto, serem considerados como *forma*. Ora, sendo a visão iluminista uma síntese de racionalismo e de empirismo, conforme também demonstrado, há que se convir que, estando Locke e Rousseau confessadamente na esteira do empirismo, o qual, juntamente com o racionalismo, sintetizam-se no iluminismo, a consequência imediata é reconhecer que os seus pensamentos constituem, sobretudo, *forma*, razão pela qual tornaram-se clássicos do pensamento filosófico e pedagógico moderno, já que traduzem muito bem ideologias

---

<sup>214</sup> Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um *burguês*; não será nada (ROUSSEAU, 2004, p. 12; grifo nosso).

forjadas nos bojos das classes dominantes de suas respectivas épocas e que ecoam até os tempos hodiernos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso feito ao longo deste trabalho aqui chega fazendo-se um apanhado geral desta pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de um enfoque sobre filosofia comparada da educação, a qual, por sua vez, tomou como principal objeto de estudo os pensamentos pedagógicos propostos, respectivamente, por Locke e por Rousseau, os quais foram analisados sob a ótica teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético.

Doravante, serão passados em revista os resultados aos quais se chegaram a partir dos objetivos propostos inicialmente, os quais, por sua vez, partiram da problemática cujo eixo central foi constituído por uma indagação acerca de que até que ponto o tratamento dado ao naturalismo e ao contratualismo nos dois autores abordados teria importância para se pensar problemas teóricos e práticos da educação nos tempos atuais, sobretudo o problema da cidadania, o qual, por sua vez, vincula-se ao problema da democracia.

Como o objetivo geral deste trabalho foi especificar as posições ocupadas pelos pensamentos de Locke e de Rousseau na história da pedagogia, com os seus conseqüentes impactos sobre a mesma, verifica-se que, no âmbito da história do pensamento filosófico-educacional, os resultados apontam para o fato de que as pedagogias lockeana e rousseuniana

vincular-se-iam a uma pedagogia que poderia ser classificada como: nobiliárquica (no caso de Locke), burguesa (no caso de Rousseau), empirista, racionalista, naturalista e contratualista (esses quatro epítetos aplicando-se aos casos de ambos), uma vez que reconhecem o primado da natureza no processo pedagógico, assim como prescrevem o contrato como o elemento central para o estabelecimento das relações entre os seres humanos (incluindo-se aí a relação educador/educando), as quais, por sua vez, surgem a partir da razão e da experiência das quais os mesmos dispõem, acrescentando-se a isso o fato de que tais pedagogias interessam-se apenas pela educação das classes sociais mais abastadas das suas respectivas épocas, o que, por sua vez, constitui, por um lado, em uma grave limitação de suas propostas mas que, por outro lado, não desabona a sua possível aplicação a uma maior parcela da sociedade.

No início deste trabalho afirmou-se também que, à guisa de atingir esse objetivo geral, seria preciso atingir alguns objetivos específicos, os quais, por sua vez, serão revisados a partir de então.

O primeiro objetivo específico consistiu em explicar as motivações que levaram à opção pelo estudo dos pensamentos pedagógicos propostos, respectivamente, por Locke e por Rousseau, o que, por sua vez, requereu o estabelecimento de inter-relações entre as vidas, as épocas e as obras desses dois autores, com o propósito de averiguar até que ponto tudo isso teria contribuído para a compreensão de seus referidos pensamentos pedagógicos. Desse modo, no primeiro capítulo as duas contextualizações históricas feitas a Locke e a Rousseau sugeriram que ambos, como filhos de suas respectivas épocas, envolveram-se em questões pertinentes às mesmas, tais como problemas relacionados ao conhecimento, à política, à tolerância e à educação; as suas trajetórias de vida, que também foram aí tratadas, demonstraram que tanto um quanto o outro desenvolveram suas obras não apenas à luz de seus próprios contextos históricos, mas também a partir de suas vivências pessoais, que também lhes forneceram elementos que lhes propiciassem a produção de suas obras, de modo especial as obras sobre educação, já que ambos foram preceptores, o que sugere que a figura que fizeram do preceptor é, de alguma forma ou de outra, a figura que fizeram de si mesmos.

No capítulo segundo, tentou-se levar a cabo o cumprimento do segundo e do terceiro objetivos específicos deste trabalho, aquele consistindo em uma abordagem das categorias dos pensamentos filosóficos lockeano e rousseauiano e este em uma sistematização de tais categorias; aponta-se para o fato de que tais objetivos foram alcançados em um só tempo, uma

vez que, à medida que se extraía determinada categoria, seja em Locke, seja em Rousseau, seja em ambos, já era feita a relação desta com uma outra ou mais, fato esse que, por sua vez, culminou em uma sistematização do conjunto dessas categorias abordadas, as quais foram classificadas de acordo com a sua função predominante nos âmbitos dos pensamentos desses autores, razão pela qual foram subdivididas em categorias epistemológicas, políticas e teológicas; tal trabalho de abordagem e sistematização também foi revelando, progressivamente, as convergências entre Locke e Rousseau.

No terceiro capítulo, espera-se ter atingido o quarto e último objetivo específico aqui proposto devido ao fato de nele ter sido feita uma sistematização das categorias pedagógicas lockeanas e rousseauianas, comparando-as entre si e, conseqüentemente, revelando-se os aspectos convergentes presentes nos seus dois autores, aspectos esses que convergem, sobretudo, no naturalismo e no contratualismo. Ademais, também se explicitaram as visões de mundo e de ser humano nas quais Locke e Rousseau poderiam ser encaixados; destarte, quanto à visão de mundo, verificou-se que Locke vincula-se a uma visão empirista, ao passo que Rousseau já pertence cronologicamente à visão iluminista, síntese de racionalismo e de empirismo; quanto à visão de homem, Locke e Rousseau comungam de uma concepção antropocêntrica e individualista, segundo a qual tudo é e/ou deve ser ordenado ao indivíduo humano, visto como o centro de tudo. A partir disso, percebeu-se ainda que esses dois autores constituíram-se, seja em seus pensamentos filosóficos em geral, seja em seus pensamentos pedagógicos em particular, tanto em expressão quanto em forma da consciência coletiva (real e possível) das classes dominantes de suas respectivas épocas, motivo pelo qual suas obras veiculam, pois, as ideologias nobiliárquicas e burguesas que ainda ecoam no tempo presente.

Apesar de Locke e Rousseau serem considerados representantes do pensamento ideológico das classes dominantes, isso não significa que se deva desqualificá-los por completo, uma vez que não serviriam aos propósitos pedagógicos para a educação das classes dominadas; ao contrário de tal afirmação, o motivo pelo qual se faz aqui uma defesa da habilitação desses dois filósofos para se discutir problemas teóricos e práticos da pedagogia na atualidade repousa no fato de que ambos estão, cada qual a seu modo, extremamente interessados em direcionar a educação para se formar um ser humano virtuoso, ou seja, um cidadão que, por sua vez, viva em um regime democrático. Desse modo, educar para a virtude, para a cidadania e para a democracia não é um apanágio apenas dos indivíduos pertencentes às classes dominantes, mas sim de todos e

quaisquer seres humanos que estejam dispostos a viver segundo os ideais de liberdade, de igualdade e de fraternidade, consagrados pela moderna civilização ocidental; ideais esses que começaram a ser propagados de modo mais sistemático desde a Revolução Gloriosa de 1689 (cujo *Bill of right – Petição de direito* – do mesmo ano é o seu maior registro) e que têm na Revolução Francesa de 1789 (cuja *Déclaration des droits de l’homme et du citoyen – Declaração dos direitos do homem e do cidadão* – também do mesmo ano, a qual constitui o seu ideal máximo) a sua mais contundente expressão; tais acontecimentos, com os seus respectivos documentos magnos, coadunam-se com as idéias lockeanas e rousseunianas, as quais ecoam por intermédio dos mesmos que, por sua vez, influenciaram outros posteriores, dentre os quais se aponta a *Declaração dos Direitos Humanos*, de 1948, feita pela Organização das Nações Unidas (ONU). Destarte, tudo isso depõe a favor da atualidade dos pensamentos lockeano e rousseuniano, ambos defensores de direitos humanos inalienáveis e, pensando-se por tal viés, perceber-se-á o quanto as suas propostas pedagógicas, malgrado as suas limitações, terão a dizer aos educadores hodiernos o que se poderia fazer para que os seus educandos sejam formados não apenas em vista de interesses profissionais ou mercadológicos, mas sim no sentido de atualizar as suas potencialidades como seres humanos, que vivam, portanto, em harmonia com a natureza e consigo mesmos, numa dimensão holística.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. AARON, R. I. **John Locke**. Oxford: Clarendon Press, 1971.
2. ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
3. ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. **História da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
4. ABRÃO, B. S. (org.). **A História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores)
5. ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992.
6. ARRIÈS, P. & DUBY, G. (orgs.). **História da vida privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo-SP: Editora Companhia das Letras, 1991.
7. BATISTA, G. A. **Uma abordagem sobre o pensamento educacional e pedagógico de John Locke**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003.
8. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. (2 Volumes)

9. **BOTTOMORE, T. & alii. (ed.). Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
10. **BUENO, F. da S. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: FAE, 1994.
11. **CASSIRER, E. A questão Jean-Jacques Rousseau.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Biblioteca básica)
12. **COMENIUS, J. A. Didática Magna.** São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Paidéia)
13. **DAMIÃO, C. M. A sinceridade em Rousseau.** In: **MARQUES, J. O. de A. (org.) Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia; 15).
14. **DENT, N. J. H. Dicionário Rousseau.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. (Dicionários de Filósofos)
15. **DESCARTES, R. Discurso do método; As paixões da alma.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1938.
16. \_\_\_\_\_. **Meditationes De Prima Philosophia: Meditatio Tertia.** Campinas: IFCH-UNICAMP: 1993.
17. **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.
18. **DOZOL, M. de S. Rousseau: educação: a máscara e o rosto.** Petrópolis: Vozes, 2006.
19. **DUROZOI, G. & ROUSSEL, A. Dicionário de Filosofia.** Campinas: Papyrus, 1993.
20. **EBY, F. História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais.** Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
21. **GOLDMANN, L. Ciências Humanas e Filosofia: “O que é a Sociologia?”** Disponível em: [www.culturabrasil.orgzipgoldmann.pdf](http://www.culturabrasil.orgzipgoldmann.pdf). Acesso em: 13/09/2007.
22. \_\_\_\_\_. **Dialética e Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
23. \_\_\_\_\_. **Structures mentales et création culturelle.** Paris: Éditions Anthropos, 1970.
24. **HOBBSAWN, E. J. A Era das Revoluções: Europa 1789-1848.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

25. HOWLETT, M-V. **Jean-Jacques Rousseau: L’homme qui croyait en l’homme**. Paris: Gallimard, 1989.
26. HUBERT, R. **História da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
27. HUISMAN, D. **Dicionário de Obras Filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
28. HULLIUNG, M. Rousseau, Voltaire, and the Revenge of Pascal. In: RILEY, P. (Ed.) **The Cambridge Companion to ROUSSEAU**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
29. JORGE FILHO, E. J. **Moral e história em John Locke**. São Paulo: Loyola, 1992. (Coleção Filosofia)
30. KELLY, C. Rousseau’s *Confessions*. In: RILEY, P. (Ed.) **The Cambridge Companion to ROUSSEAU**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
31. LAGO, C. **Locke e a educação**. Chapecó: Argos, 2002.
32. LOCKE, J. **Cartas sobre tolerância**. São Paulo: Ícone Editora, 2004. (Coleção fundamentos de direito)
33. \_\_\_\_\_. **Dois Tratados Sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Clássicos)
34. \_\_\_\_\_. **Ensaio Sobre O Entendimento Humano**. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 2005. 2 vols.
35. \_\_\_\_\_. **Escritos Monetários**. Madrid: Pirâmide, 1999.
36. \_\_\_\_\_. **Selected Correspondence**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
37. \_\_\_\_\_. **Some Thoughts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding**. Indianapolis, Indiana, USA: Hackett Publishing Company, Inc, 1996.
38. LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
39. MACHADO, M. C. G. John Locke e a nova concepção de Estado e de Educação. In: **Anais. Textos completos. IX semana de Pedagogia**. Maringá-PR, Universidade Estadual de Maringá, 1999.
40. MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2001.
41. MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: DIFEL, 1987. (Volume I)

42. MÄRZ, F. **Grandes Educadores**. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1987.
43. MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
44. MONTAIGNE, M. E., Senhor de. **Ensaio**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores)
45. MONTESQUIEU, C.-L. de S. Barão de la Brède e de. **Do Espírito das Leis**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
46. MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
47. NUNES, R. A. da C. **História da Educação no século XVII**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1981.
48. PACAGNELLA, C. E. Rousseau e a arte de cultivar jardins. In: MARQUES, J. O. de A. (org.) **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia; 15).
49. PARRY, G. *Émile: Learning to Be Men, Women, and Citizens*. In: RILEY, P. (Ed.) **The Cambridge Companion to ROUSSEAU**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
50. PISSARRA, M. C. P. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2005. (Coleção logos).
51. PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Educação Contemporânea).
52. 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)
53. \_\_\_\_\_. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
54. \_\_\_\_\_. **Oevres Complètes**. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 1959.
55. \_\_\_\_\_. **Oevres Complètes**. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 2005.
56. STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau: La transparence et l'obstacle**. Paris: Gallimard, 1971.
57. TADIÉ, A. **Locke**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. (Figuras do Saber)
58. VOLTAIRE, F. M. A. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

59. \_\_\_\_\_ . **Tratado Sobre a Tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
60. YOLTON, J. W. **Dicionário Locke**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Editor, 1996.