



CHRISTIAN LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO

**CIÊNCIA E RELIGIÃO NOS ESCRITOS  
EDUCACIONAIS DE JOHN LOCKE: A FORMAÇÃO  
MORAL DA CRIANÇA**

CAMPINAS  
2015





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CHRISTIAN LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO

**CIÊNCIA E RELIGIÃO NOS ESCRITOS EDUCACIONAIS  
DE JOHN LOCKE: A FORMAÇÃO MORAL DA CRIANÇA**

**Orientador(a): Profa. Dra. Lidia Maria Rodrigo**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNA CHRISTIAN  
LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO E ORIENTADO  
PELA PROFA. DRA. LIDIA MARIA RODRIGO

Assinatura da Orientadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Lidia Maria Rodrigo", is written over a horizontal line.

CAMPINAS  
2015

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

N17c Nascimento, Christian Lindberg Lopes do, 1976-  
Ciência e religião nos escritos educacionais de John Locke : a formação moral da criança / Christian Lindberg Lopes do Nascimento. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Lidia Maria Rodrigo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Locke, John, 1632-1704. 2. Moral. 3. Educação. 4. Religião. 5. Ciência. I. Rodrigo, Lidia Maria, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Science and religion in educational writings of John Locke : the moral formation of the child

**Palavras-chave em inglês:**

Locke, John, 1632-1704

Moral

Educacion

Religion

Science

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

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Lidia Maria Rodrigo [Orientador]

Alberto Ribeiro Gonçalves de Barros

Antônio Carlos dos Santos

Carlota Boto

Renê José Trentin Silveira

**Data de defesa:** 07-04-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

CIÊNCIA E RELIGIÃO NOS ESCRITOS EDUCACIONAIS DE JOHN  
LOCKE: A FORMAÇÃO MORAL DA CRIANÇA

Autor: Christian Lindberg Lopes do Nascimento  
Orientadora: Profa. Dra. Lidia Maria Rodrigo

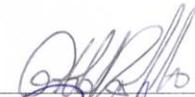
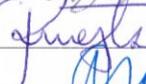
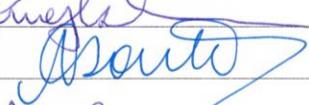
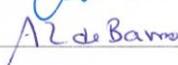
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Christian Lindberg Lopes do Nascimento e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: 7/4/2015

Assinatura:  .....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_



Ao meu pai José Bezerra do  
Nascimento (*in memoriam*) e à minha  
mãe Maria da Conceição Lopes.



## AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que concedeu a bolsa e o suporte financeiro necessário para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

À professora Lidia, pela orientação e pela confiança. Obrigado por ter sido uma orientadora atenciosa e zelosa pela excelência acadêmica.

Ao professor Antônio Carlos, por ter apostado em mim e pelas orientações acadêmicas.

Aos meus pais, Dona Conceição e Jota Bezerra (*in memoriam*), que sempre acreditaram em mim e nunca dispensaram esforços para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos professores Renê Trentin (UNICAMP) e Samuel Mendonça (PUCCamp) pelas importantes indagações e colaborações feitas no exame de qualificação. De igual modo, agradeço aos professores que compuseram a banca de defesa, especialmente ao professor Alberto Ribeiro e à professora Carlota Boto.

Aos professores e às professoras que tive no decorrer de toda a minha trajetória educacional.

Aos meus familiares, particularmente às minhas duas irmãs - Kátia e Marcela -, e aos meus primos - Hallison, Chiquinho e Lucivanio.

Ao meu padrinho, tio Pedro, e à madrinha tia Nilza.

Aos amigos de Campinas. Walter Lacorte (Juninho), Emanuel Mangueira, Érica Frau, Danilo Pimenta, Terezinha Duarte, Bruno Botelho, Kátia Norões, Danielle Lima, Regina Brizolara, Claudia Bonfim, Hugo Valadares, Aline Mastromauro, Daniel Figueiras e Eraldo Lemos.

Aos amigos Rossini Espínola, Aldanny Rezende, Saulo Henrique, Luciano Rezende, Diego Selau, Candisse Selau, Pedro Peixe, Márcio Cabral, Luiz de França, Steven Peter, Júlio Neto, Danilo Moreira, Mariana Batista, Rubens Diniz e Renata Carvão que estiveram sempre comigo, mesmo separados pela distância física.

A todos os técnicos-administrativos que estão lotados na secretaria de Pós-graduação da FE e nas bibliotecas da FE e do IFCH.

Por fim, e não menos importante, agradeço à instituição UNICAMP. Aqui cresci como ser humano e profissional. Levarei comigo as lembranças, o orgulho de ter estudado aqui e o compromisso de lutar para que todos os brasileiros possam ter a própria UNICAMP.

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP - processo nº 2012/04668-3.



*“Ora, nem mesmo o Sol revelará a um homem o caminho a trilhar, se este não abrir os olhos e se preparar para a viagem.”*

**John Locke**

*“A tolerância para os defensores de opiniões opostas acerca de temas religiosos está tão de acordo com o Evangelho e com a razão que parece monstruoso que os homens sejam cegos diante de uma luz tão clara.”*

**John Locke**

*“Parece-me que a comunidade é uma sociedade de homens constituída apenas para a preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Denomino de bens civis a vida, a liberdade, a saúde física e a libertação da dor, e a posse de coisas externas, tais como a terra, dinheiro, móveis, etc.”*

**John Locke**

*“A busca da verdade é como uma caçada, onde a grande parte do prazer está na perseguição.”*

**John Locke**

*“Os homens são o que são, bons ou maus, uteis ou inúteis, graças a educação que recebem.”*

**John Locke**



## LISTA DE ABREVIATURAS

Para simplificar as referências das obras de John Locke, buscou-se abreviá-las a partir da versão utilizada no interior do trabalho. A lista dessas abreviaturas encontra-se disposta no sistema abaixo.

**LN** - *Ensaio sobre a lei de natureza* (1663)

**Draft** - *Draft A do Ensaio sobre o entendimento humano* (1671)

**Estudo** - *Del studio* (1677)

**Letters** - *Cartas sobre a tolerância* (1689)

**DT** - *Dois tratados sobre o governo* (1689)

**EHU** - *Ensaio acerca do entendimento humano* (1690)

**STCE** - *Some thoughts concerning education* (1693)

**RC** - *The reasonableness of Christianity* (1695)

**Conduta** - *Of the conduct of the understanding* (1697)

**L2320** - *The correspondence of John Locke - Letter n° 2320* ou *A carta de Locke para a Condessa de Peterborough* (1697)

**LA** - *Ensaio sobre a lei assistencial* (1697)

**FN** - *Elementos da filosofia natural* (1700)

**APC** - *Alguns pensamentos a respeito da leitura e do estudo para um cavalheiro* (1703)

**DM** - *A discourse of miracles* (1703)

**Paráfrases** – *Paráfrases e notas das epístolas de São Paulo* (1707)



## RESUMO

O presente trabalho tem o propósito de investigar o impacto do ensino da ciência e do ensino da religião na formação moral na criança, fazendo o recorte a partir dos escritos educacionais de John Locke, sem deixar de considerar as demais obras deste filósofo. Para tanto, serão examinados os referenciais teóricos que influenciaram o autor do *Ensaio sobre o entendimento humano*, como o ceticismo de Montaigne e o realismo baconiano, bem como a contribuição reformista para a educação. Do ponto de vista da teoria educacional de Locke, trata-se de problematizar a relação, em princípio controversa, que o autor estabelece entre o ensino da ciência e o ensino da religião para produzir determinada formação moral. A pesquisa trabalha com a hipótese de que, com esse tipo de formação moral, o autor visa a constituição de uma sociedade moralmente cristã. Dito isto, a presente tese é dividida em quatro capítulos. No primeiro, serão apresentados os antecedentes do pensamento educativo de John Locke. Em seguida, será feita a análise das principais obras do filósofo inglês, tendo como elemento norteador os temas da ciência, da religião e da moral. No capítulo terceiro, a investigação ficará alicerçada nas obras educativas dele, no qual os conteúdos educativos tornam-se central. No último capítulo, os conceitos de infância e de formação sofrerão uma breve consideração conceitual, para, em seguida, serem utilizados como fundamento para a reflexão acerca do tema da formação moral da criança em Locke. Do ponto de vista operacional, a presente investigação alicerça-se na hermenêutica como concepção metodológica, adotando a análise de conteúdo como método. Já os procedimentos metodológicos utilizados são a leitura, o fichamento, a análise dos dados coletados e a redação do texto propriamente dita. Por fim, adotou-se as obras de John Locke como fonte primária e a dos comentadores e/ou filósofos julgados como relevantes para o desenvolvimento da argumentação como secundária.

**Palavras-chave:** Ciência, educação, John Locke, moral, religião.



## ABSTRACT

This paper aims to investigate the impact of science teaching and religious teaching in children's moral education, by emphasizing the educational writings of John Locke, without forgetting the other works of this philosopher. Therefore, the theoretical frameworks, as the skepticism of Montaigne and the Baconian realism, as well as the reformist contribution to education, which influenced the author of *An Essay Concerning Human Understanding*, will be examined. From the perspective of Locke's educational theory, it is necessary to discuss the relationship, at first controversial, that the author establishes between the science teaching and the religious teaching to produce a certain moral education. This research considers the hypothesis that, with this kind of moral education, the author aims the establishment of a society morally christian. Thus, this thesis is divided into four chapters. In the first, John Locke's history of educational thought will be presented. Then, the analysis of Locke's main works will be done, having as guiding elements the themes: science, religion and morals. In the third chapter, the research will be grounded in his educational works, in which educational content become central. In the last chapter, the concepts of childhood and education will have a brief conceptual consideration, to then be used as a basis for reflection on the theme of children's moral education in Locke. Regarding the operational point of view, this research is founded in hermeneutics as a methodological conception, adopting the content analysis as a method. The methodological procedures used were reading, book reporting and analysis of the collected data and drafting the text. Finally, John Locke's works were adopted as a primary source and the commentators and/or philosophers' works were judged relevant to the development of the argument as a secondary source.

**Key words:** Science, education, John Locke, moral, religion.



## SUMÁRIO

Introdução .....	21
I- Os antecedentes da educação lockeana.....	29
1- A reforma religiosa e seus impactos educacionais .....	29
2- Ceticismo e educação em Montaigne.....	42
3- O realismo baconiano e a sua repercussão na educação .....	52
II- Ciência e religião na obra filosófica de John Locke.....	67
1- Ciência e religião nos escritos de 1658-1688.....	68
2- Ciência e religião nos escritos de 1689-1694.....	80
3- Ciência e religião nos escritos de 1695 até as obras póstumas .....	92
III- Ciência e religião nos escritos educacionais de John Locke.....	101
1- Locke e a educação: escritos menores.....	103
2- Locke e a educação: escritos maiores .....	110
3- Ciência e religião nos escritos educacionais de Locke: leituras possíveis.....	123
IV- A formação moral da criança com vistas a uma sociedade cristã.....	133
1- A noção de formação: entre a <i>paideia</i> grega e a <i>bildung</i> alemã .....	133
2- Locke e a transição para um conceito moderno de infância .....	146
3- A formação moral da criança no contexto da construção de uma sociedade cristã .....	158
Conclusão .....	167
Referências .....	173



## Introdução

O trabalho a seguir tem como eixo norteador a questão da formação moral da criança, a partir dos escritos educacionais de John Locke, abordagem alicerçada na relação aparentemente controversa entre a ciência e a religião que perpassa o conjunto da obra do filósofo inglês. Dito isto, a argumentação deve considerar o que ele define como ciência<sup>1</sup> e por religião. Locke entende que a ciência pode ser dividida em três partes: a *physiké* ou filosofia natural é aquela que compreende o conhecimento das coisas, como elas são em si mesmas, nas suas relações e suas maneiras de operação; a segunda ciência é a *praktiké*, que estuda o que o próprio homem deve fazer, como agente racional e voluntário, para a obtenção de algo, principalmente a felicidade, ou seja, é a habilidade de aplicar bem as nossas próprias potências e ações com o fim de alcançar coisas boas e úteis; por fim, a *semeiotiké* ou doutrina dos sinais é aquela que compreende o caminho e os meios pelos quais nos comunicamos.

Já por religião o filósofo inglês designa tudo aquilo que supõe tornar o homem capaz de conhecer a existência de Deus. Assim, a religião distingue a fé da razão, já que a fé é o assentimento a qualquer proposição estabelecida pela confiança do proponente, pois deriva de Deus e é desvendada pela revelação.

Estabelecida essa demarcação conceitual entre o que é ciência e religião para Locke, a presente inquietação surgiu quando constatou-se que o filósofo expressa – no *STCE* –, que a valorização dos conteúdos científicos precisa ser acompanhada do ensinamento daquilo que não é científico. Locke faz esta afirmação após definir o que é filosofia natural<sup>2</sup> e indicar que a criança deve aprender a Bíblia antes do estudo das ciências. Para Locke, a explicação da natureza requer algo mais que a própria matéria, sendo esta a justificativa para o estudo preliminar das Sagradas Escrituras.

---

<sup>1</sup> De acordo com Yolton (1996) a compreensão de ciência entre os séculos XV e XVII é distinta da que temos hoje. A ciência tinha um significado bem geral, compreendendo temas como a teologia, a ética, o direito e a política, como também a aritmética, a geografia, a cronologia, a história, a geometria. No *Cyclopaedia: or an Universal Dictionary of arts and sciences*, de autoria de Ephraim Chambers, o verbete ciência é compreendido como um claro e seguro conhecimento de qualquer coisa, fundado em princípios evidentes por si mesmos ou demonstrações, onde existe a ciência humana e a divina.

<sup>2</sup> O termo filosofia natural é recorrente nas obras de Locke. No *STCE*, ele designa tudo aquilo que estuda os princípios, as propriedades e as operações das coisas, tais como elas são em si mesmas. Entretanto, nesta obra, ele divide a filosofia natural em duas partes: uma que compreende o espírito e a qualidade das coisas e a outra os próprios corpos, do ponto de vista físico. Já no *FN*, ele adota a mesma expressão para descrever os fenômenos naturais, apresentando suas características estritamente físicas.

Esta relação aparentemente controversa entre ciência e religião aparece em outras obras do filósofo. No *LA* ele argumenta que devem ser construídas escolas operárias para os filhos dos pobres para que estes aprendam um ofício; contudo, sugere também que as crianças sejam obrigadas a frequentar a Igreja aos sábados, para que esta instituição religiosa promova a educação moral destes infantes, de tal modo que a moral cristã corrija-os para o convívio social.

Já na *Conduta*, observa que a teologia é a ciência que contém o conhecimento de Deus e suas criaturas, classificando-a como um estudo nobre para as criaturas que pretendam ser racionais. Para Locke (1996a), a natureza e a palavra revelada dispõem as características daquilo que precisamos conhecer, sendo que a teologia contém o primeiro princípio e o mais necessário para entendermos os demais, permitindo assim a ampliação do conhecimento dos homens.

Em outro título que aborda a temática da educação - *APC* -, Locke diz que é conveniente a leitura do Evangelho, porque esta contribui com a formação moral do indivíduo. É bom salientar que, mesmo associando a moralidade a preceitos religiosos, o filósofo não abandona a defesa do ensino da ciência.

A formação moral da criança é caracterizada pela junção do conhecimento ofertado a ela pelas ciências, com aquilo que é ensinado por meio dos valores éticos descritos na Sagrada Escritura. Assim, Locke pretende demonstrar que a relação entre ciência e religião é capaz de constituir um indivíduo moralmente virtuoso, e habilitado para controlar as paixões através do correto uso da razão.

Ao caracterizar a virtude, ele argumenta que é necessário imprimir na criança uma verdadeira noção de Deus, ou seja, que é importante amá-Lo e compreender que Ele é o Ser supremo e Criador de todas as coisas. Por isso, a criança deve ser habituada, desde cedo e de forma regular, a realizar atos de devoção a Deus. A relevância da virtude reside no fato de que a criança, ao ter uma noção exata de Deus, O estima e O tem como guia para as ações morais. Por outro lado, o Locke que advoga em favor de tais ideias é o mesmo que valoriza o ensino das ciências como componente dos conteúdos educativos, é o mesmo que revela uma preocupação minuciosa com a saúde física das crianças e o preparo para agir racionalmente.

Com base no exposto, se o conhecimento é captado pelos sentidos inicialmente, como fica a relação entre o ensino da ciência e o ensino da religião? Se a moral, segundo a tese defendida no *EHU*, é verificável por meio dos sentidos, que necessidade tem a moral cristã de ser ensinada

para os indivíduos? Se a moral é uma ciência, porque precisa ser amparada nos dogmas religiosos?

Estes questionamentos remetem à necessidade de compreender o conceito de Deus. Tido como um filósofo empirista, Locke diz que a prova e existência de um Ser superior aos homens não são caracterizados como universais. No *EHU* Locke vincula à prova da existência de Deus ao fato de que o homem, à medida que desenvolve sua razão, faz um autoquestionamento sobre quem pode ter sido o criador de todas as coisas. Com esta resposta, a existência de Deus está ligada à da experiência, ou seja, a noção de causalidade remete a um ser Criador. Entretanto, antes, nos *LA*, o inglês assegura que Deus é tudo aquilo que a razão não consegue explicar. Somente nos anos finais de sua vida, principalmente a partir da publicação da *RC*, há o fortalecimento de um Locke voltado a elucidar as coisas a partir de uma fundamentação religiosa, o que permite sustentar que a temática de Deus, no conjunto da obra lockeana, sofreu variações.

Essa aparente controvérsia aparece também nos *DT*. Locke concebe que a lei divina como a única superior a lei civil, tornando esta última hierarquicamente subordinada. Assim, o contrato social foi constituído para preservar os direitos naturais daqueles que o instituiu, cabendo ao Estado regular e fiscalizar o cumprimento de tal acordo.

Em outra passagem do *LN* o filósofo afirma que:

A lei de natureza é obrigatória a todos os homens primariamente, por si mesma e por sua força intrínseca. 1) porque essa lei contém tudo o que é necessário para tornar uma lei obrigatória. Deus, autor dessa lei, quis que essa fosse a regra de nossa vida moral, e Ele a tornou suficientemente conhecida, de modo que a pode compreender quem quer que se disponha a aplicar diligente estudo e a dirigir sua mente ao conhecimento dela [...] Assim, em primeiro lugar, como Deus é supremo sobre todas as coisas e possui sobre nós um poder e uma autoridade que não podemos exercer sobre nós mesmos, e como devemos nosso corpo, nossa alma e nossa vida – tudo quanto somos, tudo quanto possuímos, e até mesmo tudo quanto podemos ser – a Ele e somente a Ele, é apropriado que vivamos de acordo com o preceito de Sua vontade. Deus nos criou a partir do nada e, se Ele quiser, nos reduzirá novamente a nada; portanto, estamos sujeitos a Ele em perfeita justiça e por absoluta necessidade. (LOCKE, 2007c, p.147)

A primeira vista, fica a impressão que esta afirmativa põe em xeque a crítica à teoria das ideias inatas feita pelo filósofo, ao mesmo tempo em que fragiliza o empirismo lockeano, porque a moral e a lei positiva têm a inspiração divina. Pode-se acrescentar outra passagem que reforça esta constatação, quando ele (LOCKE, 2007c, p.111) alega que “tudo o quanto conhecemos inscreve-se em nossos corações ou por dádiva da natureza e por certo privilégio de nascimento, ou nos é transmitido por ouvir dizer, ou é retirado por nós dos sentidos.”

Para equacionar esta aparente contradição, Chapell (2011) argumenta que há duas variantes para o conceito de religião: uma é designada por religião natural e a outra é a religião humana. Esta é edificada pelos homens e contaminada por seus desejos humanos. A primeira é a verdadeira religião, conhecida apenas por aqueles que usam corretamente a razão e agem tendo-a como guia. É a esse ensino de religião que a criança deve ser submetida por meio da educação que, associado aos conteúdos científicos, permite que ela se torne futuramente um indivíduo racional, desprendido de qualquer contaminação passional. Desse modo, ciência e religião somam esforços na formação da criança balizada pela moral.

Como consequência, a sociedade arquitetada por Locke terá na figura do *gentleman* a incorporação do verdadeiro agente moral, ou seja, aquele que, ao tornar-se adulto, estará apto para conduzir os assuntos de interesse coletivo de forma racional, preservando o contrato social estabelecido. Esse mesmo indivíduo, por conta de sua conduta moral, tornar-se-á exemplo para aqueles que não obtiveram educação semelhante.

É bom destacar que Locke atribui à educação o papel de ser o principal meio responsável pela diferenciação existente entre os homens, já que eles são o que são graças à educação que recebem. Talvez isto explique o fato de que, ao aliar o ensino da ciência e da religião aos seus propósitos educativos, Locke não só pretendeu impedir que as crianças se tornassem ateias, como também edificar uma sociedade composta por indivíduos que praticassem a moral cristã, o que é inconcebível para os ateus. Segundo Locke, em sendo a criança tabula rasa, ela aprenderá a moral cristã e/ou por intermédio dos conhecimentos científicos chegará à noção de Deus, eliminando-se assim, qualquer possibilidade de que se torne ateia.

O pensamento de Locke reflete o conflito do período em que vive: de um lado, há a valorização da experiência como fonte do conhecimento e sua repercussão no desenvolvimento da ciência, e do outro, o fortalecimento da crença em um Ser superior que ordena os assuntos terrenos. Assim sendo, elucidar qual(is) corrente(s) do pensamento filosófico exerceu(ram) influência no pensamento educacional de John Locke torna-se o melhor caminho para compreender o posicionamento que assume em seus escritos educacionais.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Para Eby (1978), quatro influências atuaram sobre os reformadores educacionais na Inglaterra do século XVII: 1) Devoção ao programa humanístico protestante tradicional; 2) Um novo realce ao vernáculo; 3) O realismo baconiano; e 4) O programa de educação calvinista adotado no Sínodo de Dort, em 1618. Porém, ao caracterizar os movimentos que influenciaram os puritanos, no campo educacional, Eby (1978) afirma que houve a combinação do calvinismo com um pouco de realismo e um intenso interesse pelas línguas. Ao mesmo tempo, admite que matérias práticas, a pesquisa científica e o preparo industrial formaram os componentes típicos da educação inglesa no XVII.

Do ponto de vista filosófico, John Dunn (2003) destaca duas perspectivas que exerceram influência no pensamento de Locke: a do epicurista Pierre Gassendi<sup>4</sup> e a do também francês René Descartes. Este último, contudo, foi o marco inicial para que o filósofo inglês começasse toda sua teoria do conhecimento no *EHU*, refutando a teoria das ideias inatas.

Em relação às influências educacionais, destacam-se três. A primeira orientação filosófica que repercute no empirismo de Locke é o realismo baconiano, mais especificamente a valorização da experiência como fonte para compreender os fenômenos naturais. Há também a repercussão do ceticismo de Montaigne no espírito científico de Locke; tanto Villey (1911), como Reicyn (1941) sustentam que o filósofo inglês leu, por volta de 1685, a tradução do ensaio *A educação das crianças* na época em que Locke teve contatos com os protestantes franceses durante o seu exílio na Holanda.<sup>5</sup> A terceira influência teórica no pensamento educacional de John Locke foi a contribuição calvinista, que teve forte impacto sobre a educação nos séculos XVI e XVII.

Diante do exposto, formula-se a hipótese de que a aparente controvérsia entre ciência e religião perpassa o conjunto da obra do filósofo, variando entre a defesa do cientificismo – no caso do *EHU* –, e a defesa da religião – no caso da *RC* – no que se refere aos assuntos morais. Desse modo, o recorte educacional a ser feito, considerando as correntes que influenciaram as reflexões lockeanas, torna-se um porto seguro para elucidar esta questão, quando o assunto principal é a formação moral da criança.

É bom adicionar outros elementos à problematização a seguir. Ao argumentar que a moral é demonstrável por meio da experiência, Locke se filia à tradição filosófica denominada *empirismo*. Entretanto, ao afirmar que a lei natural está impressa em nossos corações e é esta lei que vai nos conduzir moralmente, o filósofo inglês se aproxima da perspectiva inatista. Dito isto, se a educação tem como objetivo constituir indivíduos que ajam moralmente em sociedade, é preciso indagar se a constituição deste agir tem como base principal a moral cristã ou se esta

---

Autores como Samuel Hartlib (1600-1670), os puritanos Hezekiah Woodward (1590-1675), John Dury (1596-1680) e John Milton (1608-1674) e Sir William Petty (1623-1687) problematizaram as grandes teorias educacionais daquela época à luz do processo revolucionário que ocorreu na Inglaterra seiscentista.

<sup>4</sup> Em relação à Gassendi, Woolhouse (2007) destaca que Locke provavelmente teve contato com ele quando ficou exilado na França, entre os anos de 1675 e 1679. Assim, alguns traços da filosofia epicurista de Gassendi aparecem na obra epistemológica lockeana, a saber: associar a moralidade e a felicidade ao prazer e à dor; a valorização da experiência como fonte inicial do conhecimento; que as verdades da fé não colidem com o saber científico.

<sup>5</sup> É interessante considerar que Locke começou a enviar as cartas ao seu amigo Edward Clarke, que originariam futuramente *STCE*, no período que esteve exilado na Holanda.

moral é verificável pelos sentidos, sendo, portanto, externa aos indivíduos. Por outro lado, até que ponto a educação proposta por Locke representa uma argumentação em favor do estabelecimento de uma sociedade cristã, já que ele assegura que o ateu não tem nenhum tipo de regulação moral?

Em resposta a tais questionamentos, o presente trabalho sustenta a hipótese de que Locke assume uma postura favorável à constituição de uma sociedade cristã, por considerar que esta é a única capaz de preservar os preceitos estabelecidos no contrato social e garantir a tolerância religiosa no seio da sociedade, sendo a educação o melhor caminho para efetivar tal projeto, desde que o ensino de conteúdos científicos tenha esta finalidade.

Quanto ao aspecto metodológico, é forçoso admitir que a investigação nas ciências humanas convive com um dilema específico: como articular a objetividade das informações com a subjetividade inerente ao pesquisador? Para enfrentar tal dilema, serão utilizados os conceitos de *vivência* e de *compreensão* tais como foram definidos por Dilthey, por entender que a função do pesquisador nas ciências sociais não se reduz a descobrir leis, mas engajar-se numa análise interpretativa dos dados obtidos na pesquisa. Dilthey (1992, p.10) é bastante direto quando afirma que “A vida proporciona deste modo a si, a partir de cada indivíduo, o seu próprio mundo.” Não resta dúvida que o pesquisador exerce influência sobre o objeto estudado, ao contrário do que pensava positivismo clássico.

A reflexão de Dilthey de uma ‘crítica da razão histórica’ fez despontar e florescer virtualidades fecundas e levou à afirmação da essencial historicidade humana, de tão ricas consequências no desenrolar ulterior da hermenêutica. Reforçou ainda a intenção dele de fundamentar epistemologicamente as ciências humanas, não de acordo com o figurino científico-natural, mas para fazer *jus* à sua verdadeira independência cognitiva.

Diferentemente das ciências naturais, o sujeito – pesquisador – e o objeto pesquisado – o homem – coincidem parcialmente. Esta cumplicidade entre o sujeito e o objeto determina que nas ciências humanas a compreensão dos fatos depende, mais do que nas ciências naturais, da subjetividade do pesquisador, que é um sujeito inserido na história, envolvido por costumes e valores circunstanciais e influenciado pelo ambiente em que vive. Deste modo, ele denomina as ciências humanas e sociais de ciências do espírito e as distingue das ciências naturais.

Embora possa parecer que a hermenêutica diltheyniana recai em um relativismo total, isso não acontece, pois o autor não abre mão da validade histórica das ciências humanas e de sua aspiração a um conhecimento objetivo. O processo hermenêutico procura enfatizar a necessidade

de contextualizar o significado da expressão humana; para não divorciá-la de ser contexto, é preciso, ao analisar as partes, associá-las ao todo.

Desse modo, procura-se compreender tanto os textos como o significado do contexto para a interpretação dos dados coletados; o estudo dos textos resulta em um processo circular, em que cada parte irá requerer as outras para tornar-se inteligível. Assim, o processo de interpretação implica um constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo absoluto nem ponto final.

A análise dos textos adotou como procedimento metodológico a delimitação de temas e questões a partir do objeto de pesquisa. Por ser a investigação alicerçada em elementos puramente teóricos e filosóficos, tal procedimento metodológico mostra-se adequado para suprir as necessidades inerentes à pesquisa.

O objeto de estudo da filosofia são as idéias, relações conceptuais, exigências lógicas que não são redutíveis a realidades materiais e, por essa razão, não são passíveis de observação sensorial direta ou indireta (por instrumentos) [...] a filosofia emprega o método racional, no qual prevalece o processo dedutivo, que antecede a experiência. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.16)

Do ponto de vista operacional, o procedimento metodológico pode ser melhor detalhado:

a) Primeiro foi selecionado os textos a partir de minucioso levantamento bibliográfico, considerando como fontes primárias as obras de John Locke, e secundárias, as obras de outros filósofos e os textos dos comentadores que julgamos relevantes para a presente pesquisa; b) Em seguida, foi feita a leitura, fichamento, análise e interpretação dos escritos selecionados; c) Com base no material pesquisado, elaborou-se a tese propriamente dita. Na última etapa, o trabalho foi submetido às reformulações e correções necessárias.

Dito isto, a presente argumentação será dividida em quatro capítulos. No primeiro há a exposição do que ficou identificado como os antecedentes filosófico-educativos de John Locke. Assim, demonstra-se a influência de Calvino, de Montaigne e de Bacon na obra educativa dele. No segundo capítulo adentra-se na análise das principais obras de Locke. Para tanto, divide-se em três momentos este exame. Na terceira parte averigua-se como se dá a relação entre o ensino da ciência e da religião nos escritos educativos de John Locke. É bom considerar que, nos três primeiros capítulos deste trabalho, o elemento norteador da argumentação é a discussão que gira em torno da moral, dando ênfase ao impacto que a ciência e a religião têm. Em certa medida,

procura-se buscar elementos que possam subsidiar a discussão em curso, mais precisamente a aparente controvérsia existente entre o ensino da ciência e da religião na formação moral da criança. No último capítulo, busca-se demonstrar a hipótese levantada para este trabalho. Para tanto, inicia-se posicionando a reflexão educativa de Locke em torno de dois conceitos fundamentais para a educação: fala-se dos termos formação e infância. Em seguida, considerando as ideias apresentadas nos capítulos anteriores, busca-se fundamentar a hipótese, concluindo que a formação moral da criança, partindo da aparente controvérsia existente entre o ensino da ciência e da religião visa constituir uma sociedade moralmente cristã.

## I Os antecedentes da educação lockeana

### 1 A reforma religiosa e seus impactos educacionais<sup>6</sup>

O que interessa a este estudo é avaliar a intensidade que o calvinismo teve no debate educacional da época, apontando seus principais elementos teóricos. Dito isto, será extraído o impacto desta influência nos escritos educacionais de John Locke, seja por meio da matriz teológica do puritanismo, seja através da herança intelectual que o autor do *EHU* recebeu do pensamento educativo inglês do século XVI.

Mas o que possibilita afirmar a relação entre o calvinismo e o pensamento educativo de John Locke? Há algumas pistas que podem subsidiar esta caminhada. A primeira delas aparece na obra do próprio filósofo. Em *STCE*, antes de detalhar quais são os conteúdos científicos a serem ministrados para a criança, Locke defende que se deve “imprimir na mente da criança uma verdadeira noção de Deus, como Ser Supremo, Autor e Criador de todas as coisas, de onde origina tudo o que é bom, que ama todas as coisas e nos ama. Como consequência disso, devemos amá-Lo e reverenciá-Lo como Ser Supremo.” (LOCKE, 1996b, p.102-103, tradução minha). Agrega-se a essa assertiva o fato de que a valorização dos conteúdos científicos precisa ser acompanhada do ensinamento daquilo que não é científico. Para Locke, a explicação da natureza requer algo mais que a própria matéria, sendo esta a justificativa para o estudo preliminar das Sagradas Escrituras.<sup>7</sup>

Nos demais escritos lockeanos sobre a temática educativa, outras pistas podem ser detectadas. No *LA*, ele sugere que as crianças sejam obrigadas a frequentar a Igreja aos sábados, para que esta instituição religiosa promova a educação moral dos infantes, de tal modo que a moral cristã corrija-os para o convívio social. Já na *Conduta*, afirma que obras da natureza e da palavra revelada dispõem as características daquilo que precisamos conhecer, sendo que a teologia contém o primeiro princípio e o mais necessário para entendermos os demais, permitindo assim a ampliação do conhecimento dos homens. Em outro título que aborda a temática da

---

<sup>6</sup> Parte deste tópico foi originalmente publicada nos anais do XVII Encontro Interamericano de Filosofia, organizado pela Sociedade Interamericana de Filosofia, no ano de 2013.

<sup>7</sup> Os anos de estudo na Christ Church e os de trabalho em Oxford podem ter interferido na formação intelectual de Locke. A *Instituição da Religião Cristã*, de Calvino, era a principal leitura teológica nas instituições de ensino superior da Inglaterra.

educação - APC -, Locke diz que é conveniente a leitura do Evangelho, o que poderia contribuir para a formação moral do indivíduo.

Estas afirmações expressam, em certa medida, o sentimento educativo da sua época. Registros bibliográficos apontam que, mesmo não sendo a educação uma exclusividade do clero, a base religiosa foi mantida e estava centrada na figura de Cristo. Assim, “desde o ponto de vista do conteúdo, a religião constituía a base da educação, e as crianças aprendiam os preceitos morais como aprendiam o alfabeto e a sintaxe latina.” (deMAUSE, 1982, p.276, tradução minha)

A Lei Assistencial, criada em 1600, durante o reinado de Elizabeth, promulgava que a Igreja deveria educar as crianças órfãs e aquelas que perambulavam pelas ruas, transmitindo valores morais cristãos, visando reformar a sociedade corrompida. De Lutero foi herdada a perspectiva de que os conteúdos a serem ensinados são iniciados pela Bíblia. Ora, o segundo elemento que possibilita certo alinhamento do pensamento de Locke com os reformadores é o próprio contexto educativo inglês, ancorado profundamente em preceitos do protestantismo.

Vale salientar que Calvino simpatizava com o caminho adotado pela Reforma na Inglaterra, por meio dos constantes contatos que mantinha com os reis e rainhas ingleses<sup>8</sup>. Mesmo após a morte dele, a influência do seu pensamento perdurou, principalmente porque a Bíblia adotada pelos ingleses foi a de Genebra. Agrega-se a estas informações o fato de que os dois principais teólogos ingleses William Perkins e Thomas Hooker desenvolveram o calvinismo nos marcos do puritanismo. Desta maneira, o terceiro e último indício aparece na matriz intelectual do puritanismo, ramificação religiosa do calvinismo.<sup>9</sup> O estudo desta raiz justifica-se pelo fato de que Locke, como também a sua família e o partido com o qual ele teve vínculo político – os *whigs* - eram compostos, majoritariamente, por puritanos.

Todavia, o que garante que a influência religiosa nos textos educativos de Locke foi herdada do calvinismo-puritanismo e não do catolicismo? O primeiro aspecto funda-se no fato de que o anglicanismo – vertente do protestantismo - era a religião oficial da Inglaterra. Segundo, reside no fato de que o protestantismo era a religião majoritária em todas as camadas sociais britânicas. Deste modo, o ponto inicial do debate a ser promovido a seguir é a apresentação dos

---

<sup>8</sup> Especialmente Eduardo VI e Elizabeth.

<sup>9</sup> Kendal (REID, 1990) atenta para o fato de que é muito fácil superestimar a influência de Calvino na Inglaterra. Acrescenta, porém, que é preciso ter cuidado também para não subestimar esta influência, principalmente porque há uma distinção entre o que seja o pensamento de Calvino e o calvinismo. Este trabalho, precavendo-se desse risco, procurou ir direto ao texto do próprio Calvino.

principais conceitos do calvinismo, para, em seguida, adentrar nas questões educativas, interesse preponderante desta investigação.<sup>10</sup>

Antes, destaca-se que a definição do que é puritanismo não é algo simples. O que pode ser afirmado é a existência de distintas fases do puritanismo, que permearam a história da Inglaterra, a partir do final do século XVI e que perduraram até o final do XVII. O historiador britânico Christopher Hill sustenta que o puritanismo foi um movimento político que tinha como propósito derrubar a monarquia inglesa. Mas esta não é uma definição conclusiva, muito menos única. Max Weber caracteriza o puritano como um indivíduo devoto do mundo. Desta feita, argumenta o sociólogo alemão, a ética puritana e a calvinista tornam-se matrizes do espírito do capitalismo, até porque a salvação da alma é o eixo da vida e da ação humana. John Spurs, ao analisar o puritanismo, argumenta que não há uma linearidade homogênea neste movimento, sofrendo modificações de acordo com os principais fatos históricos ocorridos na Inglaterra do século XVII – a Guerra Civil, a Restauração e a Revolução Gloriosa. Além disso, caracteriza o indivíduo puritano como aquele ser moral que guia suas ações com base no Novo Testamento e como parte integrante de uma sociedade cristã. Consequentemente, o puritanismo seria um movimento, um modo de agir, uma atitude mental e social, composto por hábitos. O puritanismo é a conexão entre a teologia e a experiência, materializada por intermédio da propagação da palavra de Deus, do autoexame e do compromisso com a doutrina da predestinação dos eleitos.

Assim, o puritanismo não é totalmente distinto do calvinismo. Weber argumenta que é o conceito de predestinação o elemento unificador de ambas as perspectivas reformistas. Ele entende que “a doutrina da predestinação é o fundamento dogmático da moralidade puritana no sentido de uma conduta de vida ética e metodicamente racionalizada.” (WEBER, 2004, p.114). Acrescenta-se o fato de que, com base na interpretação weberiana, o calvinismo-puritanismo constitui-se em uma força teórica capaz de compreender o próprio homem e o próprio Deus, como também as demais criaturas existentes na natureza.

Retornando ao percurso elucidativo dos conceitos calvinistas, parece pertinente determinar o que Calvino define como predestinação. Para tanto, uma peregrinação compreensiva

---

<sup>10</sup> Locke era um puritano, ramificação religiosa ligada ao anglicanismo. O sociólogo Max Weber (2004) identificou que o puritanismo atacou os fundamentos do anglicanismo, especialmente nos conceitos de predestinação, justificação e na conduta da vida moral. O anglicanismo era a religião oficial da Inglaterra e recebeu influências do calvinismo, mesmo que seu criador, o rei Henrique VIII tenha promovido uma nova forma de cultuar Deus, inspirado no catolicismo e tenha herdado elementos teológicos de Tomás de Aquino. Essa guinada anglicana teve início com o próprio Henrique VIII, mas foi aprofundada por seus sucessores: Elizabeth I e Eduardo.

no pensamento do reformador suíço torna-se necessária. No *Institutas*, ele afirma que “é necessário que a consciência de cada um seja tocada pela própria infelicidade para que chegue ao menos a algum conhecimento de Deus.” (CALVINO, 2008, p.37). O conhecimento de si converte-se na ponta de lança para o conhecimento do Criador, estabelecendo um vínculo espiritual, e porque não existencial, entre o homem e Deus. De igual modo, conhecer Deus é compreender a Sua obra, os seres criados por Ele, como também entendê-Lo como o Ser criador de todas as coisas.

O conhecimento de Deus está naturalmente incutido na mente dos homens, ou seja, está inscrito no coração de todos os indivíduos o sentimento de divindade.<sup>11</sup> Isso se justifica porque o homem, conhecendo a si mesmo, penetra no próprio íntimo e na subjetividade do seu interior, deduzindo-se que o conhecimento de Deus é inato, porquê está gravado na alma de todos os homens. Todavia, não é apenas no próprio íntimo que os indivíduos podem conhecer Deus. A natureza indica a ordem divina, sendo governada por Ele. Então, o conhecimento do Criador ocorre por meio do próprio indivíduo, como também através da Sua criação.

Ora, isso significa que basta compreender toda a obra divina para que a salvação esteja garantida? Não. Deus se manifesta por suas virtudes e estas não são conhecidas por todos, mas apenas por aqueles predestinados. Logo, quem são os predestinados? Tema bastante controverso, a predestinação é incompreensível para os seres humanos. Apenas Deus sabe quem são os eleitos, formando uma espécie de Igreja invisível. Contudo, Calvino apresenta uma fundamentação que irá permitir ao menos resvalar no sentido deste conceito. Inicialmente ele argumenta que há uma religião pura<sup>12</sup> e que cada povo cultua Deus segundo um ritual específico. Acrescenta o fato de que apenas o homem considerado sábio é que pode conhecer o Criador e que só é possível conhecê-Lo por meio da fé. O oposto a estas premissas conduz o indivíduo a um mundo obscuro, de abandono a Deus.

De fato, ao mesmo tempo em que provamos um pouco o gosto da divindade ao contemplar o mundo, ao deixar Deus de lado, erguemos em seu lugar sonhos e invenções do nosso cérebro e subtraímos dessa fonte, aqui e ali, o louvor da sabedoria, da bondade e da força. (CALVINO, 2008, p. 65)

---

<sup>11</sup> Para Calvino, mente e coração são sinônimos.

<sup>12</sup> Nas palavras de Weber (2004), religião pura é o mesmo que um tipo ideal de religião, que raramente se encontra na realidade histórica.

É nesse contexto que Calvino defende a importância da Bíblia como guia e mestra para os seres humanos. É nela, diz o reformador, que Deus se revela e manifesta a criação e a redenção. Além destes traços, é nas Sagradas escrituras que o Criador mostra sua onipotência, como também o caminho que torna possível ao homem alcançá-Lo; por conseguinte, a Bíblia seria a via que permite o Espírito Santo tocar o coração humano.

Desta forma é que a compreensão de Deus torna-se possível, realizando um movimento de mão dupla entre o indivíduo e o Criador, o que viabiliza o conhecimento de si, segundo Calvino. Assim, o homem não é apenas compreendido como uma criatura divina mas também porque compreende a si mesmo. De acordo com esse movimento, argumenta o reformador, que a alma<sup>13</sup> é tocada por Deus, convertendo-se, portanto, na sede da inteligência humana, distinguindo-se do corpo, local onde a alma é abrigada. Logo, é na alma que o homem conhece a si e é através dela que a compreensão do Criador fica viável. Dito isso, percebe-se que a alma é um conceito de suma importância para a teologia calvinista porque, além dos motivos já expostos, ela é o caminho que permite ao homem aspirar à felicidade, formando uma tríade – alma, Deus, felicidade - e tendo como ponto de partida o homem.

E, na verdade, o homem careceria do principal uso da inteligência se não encontrasse sua felicidade, cuja perfeição consiste em estar junto de Deus; por isso, a principal ação da alma é aspirar à felicidade perfeita; e, por esse motivo, quanto mais alguém deseja aproximar-se de Deus, mais prova estar dotado de razão. (CALVINO, 2008, p.170)

Diferente de Lutero e das outras vertentes reformistas, o calvinismo pressupõe que Deus esteja constantemente criando, ou seja, a criação é um ato perene. Entretanto, este fato recai apenas sobre os homens, interferindo na seleção dos eleitos. Isso possibilita um grau de liberdade ao ser humano, permitindo que ele aja livremente e de acordo com a própria vontade, fora, inclusive, dos desígnios do Criador. Mas há um incômodo nesta trajetória. Por ser Deus o governante e regulador do mundo, através da palavra, Ele modera o céu e a Terra com sua providência. Além disso, Deus não está ocioso no céu, mas comandando todos os eventos. Deste modo, a predestinação celestial, por mais que seja alterada pelo homem, sempre será um ato da deliberação divina. Igualmente, essa argumentação só reforça a importância de se conhecer os

---

<sup>13</sup> Por alma, Calvino (2008) entende uma essência imortal, todavia criada, e que é a parte mais nobre do homem. Outro traço característico da alma é que ela é dividida em duas partes: intelecto (discernir as coisas propostas entre certo e errado, bom e mau) e vontade (eleger e seguir o que o entendimento ditou como bom e rejeitar aquilo que foi rejeitado).

ensinamentos bíblicos e tê-los como guia para a sua ação, já que eles são a via que permite, ao homem, ter fé e tentar compreender o poder de Deus.

Embora estabeleça, alhures, que tudo se dá em parte pelo livre-arbítrio humano, em parte pela providência divina, esclarece, em seguida, que os homens estão sujeitos a ela e são governados pela providência, assumindo como princípio que nada é mais absurdo do que acontecer algo que não seja ordenador por Deus. (CALVINO, 2008, p.193)

Feita esta elucidação, o conceito de predestinação<sup>14</sup> fica delimitado. O homem, no afã de conhecer Deus, precisa conhecer a si mesmo, no seu sentido mais puro. Este conhecer a si mesmo ocorre na alma e tem na palavra revelada o caminho a ser percorrido. O homem cumpre os desígnios de Deus, agindo de acordo com a fé. Porém, a criatura, através do livre-arbítrio, pode desviar-se do trajeto divino e modificar a rota, embora Deus saiba que isso irá ocorrer, já que é o Ser onisciente e criador de todas as coisas. Além disso, Ele é onipresente e governa as criaturas, o que reforça o seu poder, ou seja, tudo é predestinado pela vontade d'Ele. Nesse sentido, a Bíblia exerce um papel importante. É através dela que Deus ensina, aos homens, que tudo é ordenado e moderado por Ele. Portanto, conhecer a doutrina de Deus é útil para o homem conhecer o próprio Deus e, por conseguinte, a si mesmo.

Arelado ao conceito de predestinação está a compreensão do que é moral para Calvino. Este conceito é caracterizado, inicialmente, pela queda de Adão e pelo consequente surgimento do pecado original.<sup>15</sup> Desde modo, o percurso humano até a imortalidade da alma, é longo e passa pela encarnação de Deus na figura de Jesus Cristo. Esta peregrinação é a base teleológica da moral calvinista.<sup>16</sup>

Nesse contexto pecaminoso, o ser humano encontra-se espoliado da sua liberdade e submetido à escravidão. Então, como se redimir, do ponto de vista moral? Calvino parte da

---

<sup>14</sup> Quem será salvo? Ao responder a esta pergunta, Calvino afirma que “Deus aponta que capturará com seu anzol o condutor e seu exército, e os arrastará para onde quiser.” Por outro lado, continua dizendo “que a ignorância da providência é o extremo de todas as misérias, e a suma bem-aventurança está em seu conhecimento.” (CALVINO, 2008, p. 209). Consequentemente, a compreensão humana de saber quem são os predestinados é algo que transcende o próprio homem. Além disso, agir corretamente, de acordo com os desígnios divinos não garante, segundo o reformador suíço, a salvação eterna, como ele mesmo atesta: “Resta entendermos ser patente que não entra no reino de Deus a não ser aquele para quem o Espírito Santo, por sua iluminação, tenha constituído uma nova mente.” (CALVINO, 2008, p.261)

<sup>15</sup> Calvino (2008) define pecado original como a corrupção e depravação hereditária de nossa natureza espelhada em todas as partes da alma. É bom observar que a criança – desde o ventre da mãe - é pecadora e tem a vida posterior para se redimir. Por outro lado, a proliferação do pecado original dar-se através da criança.

<sup>16</sup> Calvino exime Deus de qualquer responsabilidade pelo pecado original, embora reconheça a onisciência do Criador. Para justificar este ato, o reformador argumenta que a caída para a corrupção não é natural, mas é oriunda da perdição e da degeneração primordial promovida por Adão.

premissa de que os homens são sábios e virtuosos, graças à herança divina. Por outro lado, o ser humano é composto de razão<sup>17</sup> e emoção<sup>18</sup>, além de ter o livre-arbítrio<sup>19</sup> para escolher o que irá fazer. Contudo, a empreitada moral de Calvino, alicerçada no conhecimento de si, defende que o ser humano recorra a Deus, visando se recuperar do erro. Agrega-se a estes fatores, a obra, ou seja, um princípio moral que nos faz agir por meio da fé. Isso ocorre por conta da graça<sup>20</sup>, que é dada por Deus apenas aos eleitos. Em suma: “Que a direção da vontade humana para o bem, e, depois, a direção para a constância, pende unicamente pela vontade de Deus, e não por nenhum mérito do homem.” (CALVINO, 2008, p.290)

Deste modo, a figura de Jesus Cristo, como encarnação do Senhor, em vida, cumpre uma tarefa educativa para os demais seres humanos. Através da prática da piedade, da caridade, da mensagem de paz e sabedoria, Cristo torna-se, também, o salvador da humanidade. É o exemplo a ser seguido pelos cristãos. Por conseguinte, o homem deve guiar-se através dos ensinamentos de Cristo, em uma espécie de relação societária.

O que Calvino argumenta, em sua teologia, é que o homem precisa conhecer a si. Este conhecimento, como já foi visto, ocorre através da busca interior do homem em conhecer Deus e a Sua palavra. Neste interim, o conhecer a si mesmo consiste em obedecer a lei divina, que é impressa em nosso coração, e é compreendida pela fé. A lei de Deus é a condução do próprio homem, é o percurso moral a ser perseguido pelo cristão. A Bíblia, nessa caminhada, é a lei eterna, convertendo-se em uma autoridade para os cristãos e exercendo o papel de órgão coercitivo. Portanto, é inconcebível, para Calvino, dissociar moral de religião, já que, para ele, “A religião não é apenas a parte principal da justiça, mas é também a alma, pela qual toda ela respira e vive.” (CALVINO, 2008, p.258)

Ora, é possível afirmar, com base na teologia calvinista, que há uma separação entre a vida religiosa e a civil? A esse respeito, Weber afirma que:

---

<sup>17</sup> Por razão Calvino (2008) entende ser a moderadora da via boa e bem aventurada, do mesmo modo que sustenta a si em sua excelência e revela a força naturalmente inculcada em si.

<sup>18</sup> Por emoção Calvino (2008) entende o movimento inferior, pelo qual há a abstração que leva ao erro e à alucinação.

<sup>19</sup> O propósito do livre-arbítrio foi ensinar que o homem, em vez de confiar em suas forças, deveria confiar unicamente em Deus, já que no seu usufruto, em vez de escolher o bem, preferiu o mal. Entretanto, esse mesmo livre-arbítrio, segundo Calvino (2008), é o que permite ao homem recuperar em Deus o que lhe falta.

<sup>20</sup> Por graça, Calvino (2008) define aquilo que não tolhe a vontade, mas transforma de má em boa, e auxilia quando enfim é boa, de modo que seu interior é afetado pelo coração.

O mundo está destinado a isto [e apenas a isto]: a servir à autoglorificação de Deus; o cristão [eleito] existe para isto [e apenas para isto]: para fazer crescer no mundo a glória de Deus, cumprindo, de sua parte, os mandamentos Dele. Mas Deus quer do cristão uma obra social *porque* quer que a conformação social da vida se faça conforme seus mandamentos e seja endireitada de forma a corresponder a esse fim. O trabalho social do calvinista no mundo é exclusivamente trabalho *in majorem Dei gloriam* {para aumentar a glória de Deus}. (WEBER, 2004, p.98, grifo do autor)

Percebe-se, nesta interpretação weberiana, o estreitamento entre a vida civil e a religiosa. Robert Knudsen sustenta que, para Calvino, não há dualismo entre o homem religioso e o civil, ou seja, “não há esfera da atividade humana relativamente autônoma, que preceda a operação da graça de Deus. Além do mais, não há limite para a soberania divina, quando ela opera no coração humano.” (REID, 1990, p.17)

Em análise realizada sobre este fenômeno político, Skinner afirma que há uma hierarquia de leis que rege o universo:

Em primeiro lugar colocaram a lei eterna (*lex aeterna*) pela qual age o próprio Deus. A seguir, vem a lei divina (*lex divina*), que Deus revela diretamente aos homens nas Escrituras e sobre a qual a Igreja foi fundada. Segue-se a lei da natureza (*lex naturalis*, às vezes denominada *ius naturale*), que Deus ‘implanta nos homens, a fim de que sejam capazes de compreender Seus desígnios e intenções para o mundo. E por último aparece a lei humana positiva, diversamente designada por *lex humana*, *lex civilis* ou *ius positivium*, que os homens criam e promulgam para si próprios com o objetivo de governar as repúblicas que estabelecem. (SKINNER, 1996, p. 426)

Mas é no texto intitulado *Sobre o governo civil* que Calvino expõe a defesa explícita da dissociação entre o poder eclesiástico e o civil,<sup>21</sup> onde o primeiro rege os assuntos da alma e da vida eterna, e o outro delibera sobre as coisas mundanas. Porém, o que se percebe é uma estreita relação entre ambos os poderes, edificando uma unidade entre o reino espiritual e o governo secular, por mais que ambos sejam diferentes.

Para o reformador suíço, o governo secular tem o desígnio de proteger o culto a Deus, enquanto o ser humano viver neste mundo. Para tanto, o governo civil é composto por três partes: a primeira é a do magistrado, responsável para defender as leis; a segunda são as próprias leis sobre as quais o magistrado age; e a terceira é a do povo, que é governado pelas leis e obedece ao magistrado. Já a função do magistrado é legitimada pelas Sagradas Escrituras, no qual Deus e a

---

<sup>21</sup> Skinner (1996, p.367) observa que, na Inglaterra, “foi durante a revolução da década de 1530 que se constituiu a fundamentação teórica para a política de virtual separação entre Estado e Igreja que quase dois séculos mais tarde seria oficialmente advogada pela oligarquia *whig* então no poder.”

Sua palavra devem servir como inspiração para a ação do magistrado, protegendo e defendendo os inocentes, a propriedade e a tranquilidade pública, garantindo a paz e o bem-estar social. Percebe-se, conseqüentemente, que o magistrado cumpre uma tarefa designada pelo poder divino, mesmo exercendo sua função em um Estado secular, já que são ministros de Deus para o bem comum. Por outro lado, as leis instituídas pelo magistrado devem ser os mais fortes tendões de uma unidade política – entenda-se Estado -, tendo como finalidade o amor celestial, que tem na justiça o seu fundamento, já que o magistrado age sob inspiração divina: “A punição imposta pelo magistrado deve ser vista como algo infligido por Deus e não pelos homens, pois é Deus que age dessa maneira para nosso bem por intermédio do ministério dos homens, como afirma São Paulo.” (LUTERO; CALVINO, 1995, 117). A fonte divina do magistrado está no fato de ele ter dons peculiares do Espírito para governar.

Compreende-se que o Estado, embora seja uma instituição secular, é regido por forte inspiração divina, seja através do exercício legal dos magistrados, seja por conta das leis promulgadas, até porque o poder terreno é inferior ao divino. Logo, a separação entre Estado e Igreja, em Calvino, é algo fictício, já que há um entrelaçamento moral entre ambos, formando um organismo único.

De igual modo, a ordem civil apoia uma forma pública de religião entre os cristãos e de humanidade entre os homens.

A finalidade do governo secular, porém, enquanto permanecemos neste mundo, consiste em favorecer e proteger o culto exterior a Deus, defender a pura doutrina e a boa condição da igreja, harmonizar nossa maneira de viver às exigências da sociedade humana, moldar nossa conduta à justiça civil, reconciliar-nos uns com os outros e sustentar e defender a paz e a tranquilidade gerais [...] Mas, se é vontade de Deus que, durante o tempo em que ainda estamos em peregrinação sobre a terra e que tais auxílios sejam necessários para nossa jornada, então aqueles que privam os homens desses auxílios roubam-lhes a natureza humana. (LUTERO; CALVINO, 1995, p. 81)

Há uma lei de natureza que deve influenciar as leis positivas, estabelecendo os seus limites e possibilidades, cabendo ao magistrado proceder desta forma. De igual modo, institui-se uma sociedade moralmente guiada pela palavra sagrada, e, por conseguinte, uma república cristã, já que cada membro que a compõe age de acordo com a lei positiva, e esta, que foi instituída pelo magistrado sob influência da lei divina, estabelece um padrão moral com forte inspiração celestial. Essa forma de pensar a política reflete a conduta do próprio Calvino, como bem observa

Knudsen (REID, 1990, p.30), “não se deve também esquecer que Calvino, no interesse de aplicar as verdades do Evangelho à vida, foi levado à arena da vida prática.”

Sendo a teologia calvinista o fundamento da vida política, ao refletir sobre a temática da educação sob o prisma de Calvino pode-se afirmar que há um entrelaçamento entre teologia e educação? A educação de inspiração calvinista é impactada pelo projeto teológico e político do reformista suíço. Knudsen (REID, 1990) analisa o espírito humanista de Calvino afirmando que, para ele, não há dicotomia entre o cristianismo e a cultura. Outro aspecto salientado por este comentador é o de que a fonte última da verdadeira ciência da natureza é o Espírito Santo, ou seja, as artes e as ciências não podiam estar livres da religião.

Outra argumentação é exposta por Biéler (1959). Para ele, o espírito científico é um dom de Deus; já a ciência concerne ao uso da vida comum; logo, todas as ideias que temos são provocadas pela celebração de Deus. Quanto mais a ciência se desenvolve, mais ela nos permite penetrar nos mistérios divinos, melhorando nossa percepção para compreender a providência do Criador. O cientista é quem melhor pode admirar o trabalho de Deus. Todavia, Biéler ressalva que este mesmo espírito científico pode conduzir o homem à corrupção, ao pecado, caso não haja o devido cuidado.

A exposição de Abraão Kuyper (1898) é contundente ao afirmar a estreita ligação entre o pensamento de Calvino, a religião e a ciência. Para este comentador há quatro pontos que estreitam esta relação: 1) O calvinismo encorajou o amor pela ciência; 2) O calvinismo restaurou a ciência para o seu domínio; 3) Calvino libertou a ciência dos laços artificiais; 4) Não existe conflito entre ciência e religião, mesmo considerando que a livre investigação conduz à colisões. Porém, o sentido dado pelo pesquisador ao conceito de ciência é distinto do que o estabelecido convencionalmente. Para ele:

Falo da ciência humana como um todo, não do que é chamado entre vocês “ciências”, ou como os franceses o expressam “ciências exatas”. Especialmente, nego que o simples empirismo em si mesmo sempre seja perfeita ciência. Mesmo o microscópio mais preciso, o alcance mais distante da investigação telescópica não é nada senão *percepção* com olhos reforçados. Isto é transformado em ciência quando vocês descobrem nos fenômenos específicos, percebidos pelo empirismo, uma *lei* universal, e com isso alcançam *o pensamento* que governa toda a constelação dos fenômenos. Desta forma originam-se as ciências especiais; mas mesmo nelas a mente humana não pode concordar. O tema das diversas ciências deve ser agrupado sob um título e conduzido sob a influência de um princípio por meio de teorias ou hipóteses, e finalmente a Sistemática, como a rainha das ciências, sai de sua tenda para organizar todos os diferentes resultados em um todo orgânico. (KUYPER, 1898, p.98)

Percebe-se que a relação entre o espírito científico e a ciência ocorre na direção de poder buscar Deus, procurando compreendê-Lo, até porque a natureza é a expressão do Criador. Assim, é possível conhecer Deus de duas formas: através das Sagradas Escrituras e da natureza. Da união entre o ensino da Bíblia e o de conteúdos científicos, o indivíduo abrange a real noção de Deus. Consequentemente, o projeto educativo calvinista critica a educação vigente, já que ela não valoriza o conhecimento científico, além de elaborar uma nova perspectiva educacional, complementa a análise de Kuyper.

Já Villers (1951) argumenta que a reforma religiosa, defendida por Calvino, influenciou a liberdade de pensamento, indispensável ao homem moderno, a ponto de transformar-se na base da sociedade civil. Esta liberdade de pensamento impactou, também, a maneira de ler e interpretar a Bíblia, impondo a necessidade do ensino do vernáculo, visando única e exclusivamente a compreensão dos textos sagrados. Além disso, a educação deve ser organizada para o estudo dos conhecimentos gerais, logo, as línguas clássicas – o latim e o grego – perderam o *status* central nos conteúdos educativos que eram ensinados. De igual modo, a teologia protestante requer o estudo da história, da filosofia e da literatura clássica. Por fim, advoga que o novo modelo de estudos religiosos deve introduzir o estudo das ciências.

Embora Calvino não tenha elaborado, de forma específica, um tratado sobre educação, estas interpretações foram elaboradas considerando duas premissas: a primeira relaciona-se com a experiência de Calvino como elaborador de políticas para a educação; já a segunda, ocorre devido às deliberações do Sínodo de Dort. Em ambos os casos, são extraídos elementos para a constituição de uma pedagogia calvinista.

De acordo com a primeira premissa, pode-se afirmar que o reformador suíço instituiu um sistema de educação, materializado na nova Universidade de Genebra.<sup>22</sup> A teologia calvinista, o direito e a educação geral, que era ancorada em uma disciplina rígida, na sistematização do saber e na valorização da experiência como meio para aprimorar os conhecimentos já adquiridos, compunham os preceitos básicos desta instituição de ensino. Agrega-se a estes elementos o fato dele defender a escrita dos textos no vernáculo, facilitando o contato do leitor com a obra. Outro componente característico é o viés humanístico que a educação deve ter, formando cidadãos úteis à sociedade, mas com base na moral cristã. Provavelmente, por causa destas ações educativas, a

---

<sup>22</sup> Sob o reitorado do teólogo Theodore Beza, esta instituição tornou-se o mais importante centro humanista, teológico e protestante da Europa.

Universidade de Genebra tenha atraído diversos estudantes da Europa, cumprindo a função de irradiar os valores calvinistas por todo o continente, germinando uma cultura acadêmica protestante, que, segundo Reid:

Foi também por causa de seu enfoque teológico mais amplo e sistemático que Calvino exerceu uma considerável influência sobre o desenvolvimento do pensamento ocidental, de forma geral, sobre sua própria geração e sobre gerações subsequentes. Ele acreditava que a teologia, de tal forma, envolve todo o pensamento humano, que todo o pensamento pode estar sujeito ou submisso a Jesus Cristo. (REID, 1990, p.58)

Ora, como foi observado, o calvinismo converteu-se em uma força educativa que repercutiu em toda a Europa. Contudo, com a realização do Sínodo de Dort,<sup>23</sup> entre os anos de 1618 e 1619, esta influência torna-se mais fecunda. Dentre as deliberações acordadas, a principal indica a necessidade de instruir as crianças no lar, nas escolas e na Igreja, cabendo aos pais, aos professores e aos ministros, respectivamente, a tarefa de realizar este feito. Embora focasse no ensino do vernáculo e das línguas clássicas, especialmente o latim, a principal deliberação do Sínodo foi com a instrução religiosa.

Na Inglaterra, o Sínodo de Dort repercutiu, sobremaneira, no pensamento reformista do puritano John Brinsley. Escritor de duas obras, *Ludus Literatus* e *As escolas de gramática*, ele enfatizou a questão do método e da organização do ensino. O principal objetivo da educação era administrar à criança, um conhecimento suficiente que lhe permitisse ler o Novo Testamento, que é onde há referências da vida de Jesus Cristo e os ensinamentos morais imprescindíveis para a vida em sociedade.

Há outro elemento adicional aos argumentos que expõe uma pedagogia calvinista. Fala-se da herança do humanismo-renascentista no cenário educativo da Inglaterra do século XVI. Esta repercussão ocorreu através da obra chamada *Governador*, publicada em 1531 e redigida por Sir Tomás Elyot. Tido como o primeiro livro sobre educação escrito e divulgado em inglês, este título apresenta um programa educativo para as crianças, que é assim delimitado: a) A educação é para formar o futuro líder político; b) A mãe deve ser selecionada com cuidado; c) Todos que rodeiam a criança devem falar latim; d) Após o sétimo ano de vida, a criança deve ser entregue a um tutor e começar a educação musical; e) Desenho e pintura devem fazer parte da educação; f) O ensino jamais deve ser dificultado, adotando, para tanto, um método natural; g) A

---

<sup>23</sup> O Sínodo de Dort, ocorrido na Holanda, foi um concílio realizado entre todas as Igrejas reformadas da Europa para debater as controvérsias da Reforma.

memorização deve ser o método para o ensino das letras; h) Depois que os poetas – Hesíodo, Homero, Esopo, Virgílio, Horácio – fossem lidos, lógica, retórica e oratória seriam estudadas, mas com a finalidade de treinar as faculdades racionais; i) Não esquecer o treinamento físico; j) A educação do caráter.

Além de Elyot, podem ser incluídos mais dois nomes de destaque sobre a educação calvinista: Rogério Ascham e Ricardo Mulcaster. Ascham defendia uma educação aristocrática, baseada no homem-gentil afirmando que as classes mais baixas deveriam imitar as maneiras e o padrão de vida estabelecido pelos nobres. Como método educacional, ele propôs a suavidade e a persuasão, em vez da rigidez da tradição medieval. Como conteúdo, valorizou o ensino do latim, a partir da tradução das cartas de Cícero.

Já Mulcaster, mesmo sendo rejeitado na Inglaterra, deu uma atenção especial à temática educacional, o que lhe rendeu aceitação na Europa continental. Influenciado por Platão, ele afirmava que a educação tinha como objetivo central formar pessoas que pudessem servir ao Estado, baseado no princípio de que os melhores devem governar, visando constituir uma cidade justa. Embora não fosse um partidário ferrenho, Mulcaster defendeu a universalização da alfabetização; entretanto, isso não significa que, para ele, todos devem ser educados. O aluno selecionado é a criança que tem maiores probabilidades de se tornar um gentil-homem, culto, dedicado aos interesses dos seus superiores, estimado por seus companheiros e capaz de governar seus inferiores. A criança que melhor demonstrasse inteligência aguda e melhor conduta moral deveria ser selecionada e alçada aos mais altos níveis educacionais. Além do vernáculo, a educação elementar deveria se consistir em: leitura, escrita, desenho, pintura, música, dança e jogos, porém, o latim não é mencionado. Por fim, a educação física também ganhou o apreço deste pensador.

Dito isto, tanto o pensamento de Calvino, como a repercussão de seu pensamento impactaram na reflexão educativa no início da modernidade filosófica. Diante de um contexto de profundas transformações, a exemplo da Reforma religiosa, os paradigmas educacionais sucumbiram, cedendo espaço para uma nova forma de pensar a educação. Por essa razão é que o reformador de Genebra torna-se um expoente, por ter elucidado pontos importantes, como o conceito de predestinação, a união entre a fé e a ação e também por ter tornado possível a união entre o pensamento teológico reformador e o humanismo-renascentista.

Para concluir, temas como o papel do Estado e da Igreja, o papel da ciência para melhor compreender a obra de Deus, o ensino do vernáculo a fim de permitir ao cidadão comum o acesso aos textos sagrados, soma-se a outro grupo de preocupações educacionais: a sistematização do conhecimento, o caráter útil dos conteúdos ensinados, a disciplina, a valorização do ensino da história e o ensino, de forma secundária, do latim tornam possível compreender a influência calvinista nos escritos educacionais de Locke, não só no aspecto teológico, mas também educativo.

## 2 O ceticismo<sup>24</sup> e a educação em Montaigne<sup>25</sup>

Diferentemente das influências que Locke recebeu da Reforma religiosa, de forma específica do calvinismo, há registros importantes apontando que o filósofo inglês também recebeu influência direta do pensamento educativo de Montaigne. Mas em que ela consiste? Que elementos foram assimilados pelo filósofo inglês?

Considerado um dos principais historiadores do pensamento montaigneano, Pierre Villey publicou, em 1911, um livro intitulado *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau* através do qual procura apresentar pontos concordantes entre o pensamento do autor do *Ensaio* com os outros dois filósofos. Inicialmente ele identificou que Florio, no ano de 1603, é quem promove a tradução da obra montaigneana para o inglês. Em seguida identificou que, no dia 14 de fevereiro de 1685, Locke registrou a leitura desta obra em seu diário pessoal.

Villey considera que Locke não é um discípulo de Montaigne; no entanto, compreende que o autor do *EHU* sofreu influência do francês. A primeira diz respeito aos temas abordados por ambos: medicina, política, religião e filosofia, embora a abordagem sobre religião e política apontem para caminhos distintos. Este comentador afirma que: “A *Apologia de Raymond Sebond*, o ensaio *Da experiência* e os outros ensaios que tratam do mesmo assunto, poderiam ajudar Locke a instituir a sua própria filosofia, porém, o *EHU* sempre deixa a pensar que ali lê-se

---

<sup>24</sup> O ceticismo é a corrente filosófica que prima pela suspensão do juízo e a negação de todos os dogmas como premissa para conhecer. Atribui-se a Sócrates o seu ponta pé inicial, muito embora o fundador da tradição cética tenha sido Pirro, por volta do século III a.C.. Duvidar de tudo torna-se a questão central de um filósofo cético. A herança socrática se dá, também, na caracterização do conhecimento de si, materializada no autoexame e no autoconhecimento como condições para compreender a verdade. Por conseguinte, é a partir do conhecimento de si que o indivíduo pode conhecer os fenômenos da natureza que se encontram ao seu redor.

<sup>25</sup> Parte desse texto foi publicada originalmente nos anais do V Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, realizada na Universidade de Passo Fundo (RS), no ano de 2014.

Montaigne.” (VILLEY, 1911, p.14). A segunda é direcionada à reflexão que Locke faz sobre a educação. Seja na crítica elaborada à educação vigente, seja nas indicações feitas para a educação da criança, a sincronia entre o pensamento educativo de ambos é perceptível.

Como o objetivo deste estudo é detectar como o elemento religioso e científico contribuem para a formação moral da criança, a influência exercida por Montaigne sobre o pensamento educativo de Locke terá esta premissa como guia. Assim, Villey continua sua análise afirmando que a educação vigente não ensina às crianças a virtude. Por isso, a primeira preocupação educativa, para ambos os filósofos, é com a saúde da criança. Para tanto, mencionam a importância da prática de exercícios físicos, como também enumeram cuidados com a higiene, procurando estabelecer bases para a disciplina corporal, componente fundamental para a formação da moral.

No que se refere à moralidade, Villey aponta que, para Locke, a moral é alicerçada na religião. Para Montaigne, a moral é fundamentada na razão, até porque o tema da religião é controverso para o filósofo francês.<sup>26</sup> Assim, não é exagero afirmar que há uma oposição entre estas duas concepções de moralidade. No entanto, há um ponto de convergência. Para ambos, o método para ensinar a moral para a criança é pondo-a em contato com diversas situações práticas ou ensinando-a através de exemplos de situações já ocorridas com terceiros, permitindo que ela comece a discernir os fatos por si mesma.

A terceira observação destacada por Villey relaciona-se aos conteúdos educativos e às finalidades da educação. Para ambos, tudo o que for ensinado para a criança deve ser útil para sua vida futura. Cabe à educação formar indivíduos que ajam em sociedade, de forma autônoma e livre. Agrega-se a estes dois elementos, o fato de que ambos – Montaigne e Locke, foram educados em colégios com as características muito semelhantes, o que os tornou críticos ferrenhos da educação vigente.

Villey argumenta que, por mais que haja elementos em comum no pensamento educativo de ambos, jamais se pode afirmar que Locke foi um discípulo de Montaigne. Pelo contrário, é possível dizer que o filósofo inglês teve uma forte inspiração do autor do *Ensaio*, mas o que ele fez foi detalhar os enunciados educacionais montaigneanos, aperfeiçoando-os e completando-os.

---

<sup>26</sup> Villey (1911) identifica que Montaigne apresenta argumentos simples sobre a noção de Deus, como também aponta que conhecer Deus é perigoso já que ele é um ser incompreensível e que a busca por Ele pode conduzir o indivíduo a duvidar da própria fé. Percebe-se, nesta exposição, a aplicação do ceticismo montaigneano na tentativa de compreender, racionalmente, Deus.

Outro comentador que deteve atenção a uma possível relação entre o pensamento educativo de Montaigne e o de Locke é Nina Reicyn. Segundo ela, Locke conheceu a obra do francês durante o exílio na Holanda. Tal fato é justificado por dois motivos: primeiro, porque Montaigne é um dos poucos filósofos citados por Locke em *Alguns pensamentos sobre a educação*; o segundo relaciona-se a uma quantidade considerável de passagens semelhantes na obra educativa dos dois filósofos. Afirma ela: “Um estudo atento nos dois textos permite estabelecer uma longa lista de passagens quase idênticas, e isto não deixa dúvidas para afirmar que Locke deve a sua originalidade ao autor do *Essais*.” (REICYN, 1941, p.136, tradução minha)

A comentadora elabora uma análise de como ocorre esta relação. Inicialmente ela compara a importância dada, por Montaigne e por Locke, à educação física e à preocupação com o corpo. Se Montaigne argumenta com forte inspiração cética, que os exercícios devem respeitar o bom senso, Locke argui na condição de médico. Por conta disso, o filósofo inglês expõe suas reflexões sobre o corpo com base na experiência profissional e nos conhecimentos médicos. Grosso modo, ambos advogam sobre a importância da educação física.

Embora haja premissas distintas na preocupação com a educação corporal, a semelhança é a marca fundamental que é extraída de ambos os filósofos, comenta. O primeiro aspecto comum encontra-se na reflexão sobre os conteúdos educativos. Após tecer uma crítica à educação vigente, Montaigne defende que a seleção dos conteúdos deve estar condicionada à utilidade prática para a vida futura da criança. Locke segue o mesmo caminho. O segundo relaciona-se à educação moral. Formar um homem bom para a vida, que aja baseado no exercício livre da razão, que valorize a verdade e que defenda a liberdade torna-se o objetivo central do projeto educativo de ambos.

Com tantas semelhanças, pode-se afirmar que Locke plagiou Montaigne? A comentadora vai a fundo<sup>27</sup> e descarta esta hipótese. Nina Reicyn defende que Locke assimilou a teoria educativa de Montaigne e afirma que o filósofo inglês complementou os textos educativos do francês, dando a elas um caráter mais detalhado.

Reicyn procura compreender a vida de ambos os filósofos. Primeiro ela percebeu que as propostas educativas de ambos têm forte inspiração pessoal, particularmente da educação que tiveram. Segundo, ela considera e analisa a vida profissional de cada um deles. Se Montaigne não

---

<sup>27</sup> Nina Reicyn (1941) identificou semelhanças entre as obras de Montaigne, *Da educação da criança e Da afeição dos pais com os filhos*, e a de Locke, *STCE*.

teve nenhuma experiência como preceptor, muito menos como pai<sup>28</sup> que educa o filho, Locke lecionou para o filho do Conde de Shaftesbury e aconselhava outras pessoas no sentido de dizer-lhes como educar os próprios filhos. Assim, enquanto o inglês agiu, experimentou e pensou o que ensinava, o francês refletiu e analisou os próprios preceitos educacionais, porém, sem sair da teoria.

Contudo, por mais que as interpretações sejam confiáveis e propiciem pistas importantes, averiguar a argumentação do próprio Montaigne torna-se a melhor alternativa para compreender o pensamento educativo montaigneano. Desta feita, estabelecer os limites do ceticismo do autor do *Ensaio*, observando se há alguma repercussão em seu pensamento educativo é o caminho que será traçado a seguir. A partir de então, extrair quais elementos contribuem para fortalecer o estudo desenvolvido por Villey e Reicyn torna-se consequência.

Telma Birchal, no livro *O eu nos Ensaio de Montaigne*, refere-se ao *Ensaio* como um espelho<sup>29</sup> para seu autor. Espelho no sentido de refletir seu corpo e sua alma, mostrando os próprios limites do filósofo francês. Segundo ela, no final da reflexão sobre si, percebe-se a diversidade, a variação e a inconstância presentes em sua personalidade. O eu, desta maneira, torna-se lugar da interpretação dos fatos e de si mesmo. A ideia de espelho reflete a experiência de si, consigo mesmo e com os outros.

Por outro lado, Plínio Smith, na obra *Ceticismo filosófico*, identifica a existência de duas interpretações sobre a motivação do *Ensaio*. A primeira atesta que Montaigne o fez para falar de si próprio; a outra vai na direção de apontar que, a partir dele próprio, Montaigne procura compreender o homem. O fato é que o filósofo francês cria um modo pessoal de exposição e um particular para o pensar, relata este comentador.

De acordo com os dois comentadores, Montaigne instituiu uma filosofia que visa conhecer a si mesmo, para, a partir daí, conhecer o homem. Desta maneira, o autor do *Ensaio* torna-se herdeiro da frase atribuída a Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo.” Aqui reside o fundamento cético da sua filosofia.

Dito isto, a primeira concepção montaigneana de filosofia é exposta no ensaio intitulado *De como filosofar é aprender a morrer*. Aqui o filósofo parte da premissa que o conhecimento é

---

<sup>28</sup> Montaigne teve cinco filhos, mas apenas uma sobreviveu. Todavia, isso não significa que ele teve um papel importante na educação dela, já que ele se refugiou na torre e não teve uma vida conjugal duradoura.

<sup>29</sup> O espelho citado pela comentadora não pode ser comparado ao simulacro platônico; pelo contrário, o espelho reflete um olhar, reproduzindo o mais fielmente possível uma imagem, no caso, a imagem do próprio Montaigne.

melhor do que a ignorância. Esta preocupação justifica-se porque ele observava que as pessoas tinham medo da morte, o que as tornava submissas aos dogmas religiosos. Como contraponto, ele advoga que, por meio da reflexão e do pensamento constante sobre a morte, o indivíduo a compreende, não a teme e, conseqüentemente, vive a vida da forma mais prazerosa e despreocupada possível.

Porém, a interpretação mais vigorosa é a que afirma que Montaigne, ao descrever a si mesmo, institui uma filosofia moral. O filósofo argumenta que a vida deve ser vivida conforme a natureza. Para tanto, o conhecimento de si deve permitir ao indivíduo perceber as características de si, para, em seguida, compreender e intervir nos objetos que o circundam. Nesta direção, a experiência, como ação prática, converte-se no instrumento para o conhecimento de si, caracterizando, portanto, a filosofia moral montaigneana.

Estudar a si mesmo é estudar os homens e estudar os homens não se distingue essencialmente de estudar a si mesmo, visto que, havendo uma espécie de natureza humana comum, um estudo ilumina o outro. Não é por outro motivo que Montaigne salta constantemente de exemplos históricos ou antropológicos para exemplos pessoais e vice-versa, com inteira liberdade. (SMITH, 2000, p.64)

Já que a filosofia montaigneana espelha a vida do próprio autor, seria relevante refletir sobre o contexto em que ele viveu. Após exercer funções políticas, ter passado por um matrimônio conturbado, Montaigne se refugiou na torre do castelo que herdou do pai. Do ponto de vista econômico, social e político ocorreram mudanças significativas, acarretando em uma alteração nas formas vigentes de pensamento. Agregam-se os constantes conflitos religiosos que marcaram a França do século XVI. O próprio Montaigne, quando exerceu a função de parlamentar, em Bordeaux, discursava em favor da tolerância religiosa, fato este que só ocorreu apenas em 1598 com a publicação do *Edito de Nantes*. Popkin (2000, p.89) chega a afirmar que “A vida pessoal de Montaigne foi um microcosmo do macrocosmo religioso de sua época.”

É neste contexto que se encontra estabelecido o ceticismo montaigneano. Suspendendo o juízo, o autor do *Ensaio* põe em dúvida todas as coisas, inclusive a própria razão, como também as verdades religiosas. Por conseguinte, se de um lado há uma linha de interpretação que aponta Montaigne como fideísta, outra, direciona-o ao ateísmo. O fato é que, ao suspender o juízo, o ceticismo montaigneano assegura que não há verdades absolutas. O que existe é a valorização da experiência com fonte do conhecimento, mesmo compreendendo que a verdade extraída desta

fonte varia de acordo com o sujeito que a percebe. Assim, a experiência sensível não mostra como, de fato, é o objeto, mas aponta a forma como o captamos. Portanto:

O ceticismo é a filosofia que se oferece a Montaigne como um espelho em que ele pode reconhecer sua identidade intelectual, e aqui pudemos constatar que esse espelho, embora cético, é muito mais fiel e rigoroso do que se costuma perceber. A tal ponto que, em vez de um retrato intelectualmente inatingível ou indecifrável, ele efetivamente nos oferece a imagem de um filósofo. O que não nos impede de constatar que essa imagem, em mais de um sentido, seja pessoal e singular. (EVA, 2007, p.487)

Anunciados estes elementos da filosofia montaigneana, pergunta-se: Qual o impacto da reflexão filosófica de Montaigne na sua concepção educativa? Opahle (1949) identifica que Montaigne não manifestou nenhuma preocupação com a literatura educacional existente na época, muito menos passou pela experiência de educar os filhos, já que quatro, dos cinco, morreram muito cedo. No entanto, o autor do *Ensaaios* teve a própria experiência, como aluno no Colégio de Guyenne, como fonte inspiradora.<sup>30</sup> E isto, por si só, foi o suficiente para o filósofo francês tecer reflexões educativas.

Durkheim observa que o sistema educacional francês, nos XV e XVI, convivia com as turbulências típicas da época, tendo, como consequência, diversos dilemas educativos. Todavia, independentemente destes traços históricos, a educação era direcionada para a formação dos filhos da aristocracia francesa, não tendo a preocupação de tornar-se acessível a todos. Esta particularidade contraria o preceito educativo de Lutero que defendia que a educação fosse para todos, de forma indistinta.

Na mesma direção, Azar Filho (2004) aponta que a nobreza era bastante influenciada pelos ideais dos humanistas, fato que trouxe, como consequência para a educação, a necessidade de formar as crianças visando constituir a virtude e a sabedoria, e não mais o espírito bélico e a limitação intelectual herdada dos medievais. Grosso modo, o que estava em jogo era o ideal de homem a que a nobreza visava submeter seus filhos, através da educação.

É nesse contexto que Montaigne elabora as suas reflexões educativas. Eby (1978) observa que o filósofo francês muito fez para preparar uma revolução. Crítico da educação vigente, defensor do hábito como método para a aprendizagem, o ensaísta recusou o modelo cortesão de homem, tão pleiteado pelos educadores humanistas. Mais que isso, a valorização da natureza do

---

<sup>30</sup> Reconhecido como o melhor colégio francês da época, o Colégio de Guyenne ministrava a educação de forma disciplinar e rígida, alicerçada em conteúdos eruditos (*trivium* e *quadrivium*) e com forte vocação para a formação aristocrática.

próprio homem torna-se o enigma a ser desvendado pelo processo educacional, ou seja, a educação é o componente central para possibilitar que a criança adquira o conhecimento de si, tornando-se um indivíduo racionalmente livre.

O ganho de nosso estudo está nos tornando mais sábios. Como dizia Epicarmo, é o entendimento que vê e ouve, é o entendimento que apropria tudo, que dispõe tudo, que agita, que domina e que reina: todas as outras coisas são cegas, surdas e sem alma. Tornaremos a criança em uma pessoa servil e covarde, se não a deixarmos livres para agir por conta própria. (MONTAIGNE, 2009, p.322, v.1. tradução minha)

Sendo este o objetivo para a educação, Montaigne estabelece uma crítica como ponto de partida para a sua reflexão educacional. No ensaio intitulado *Do pedantismo*,<sup>31</sup> o filósofo afirma que o ensino das línguas clássicas – o grego e o latim –, o ensino da filosofia – baseado na retórica, na lógica e na dialética - e dos conteúdos científicos serviam apenas para recheiar a cabeça das crianças com inutilidades. Para ele, com base no que era ensinado, se formavam indivíduos com os mais diversos conhecimentos, mas não pessoas que soubessem raciocinar, ou seja, “que uso tem a barriga cheia de comida, se não a digerimos e se a comida não é transformada?” (MONTAIGNE, 2009, p.301, v.1., tradução minha). Então modificar a educação tornou-se o caminho reflexivo adotado por ele.

Materializado na educação recebida pelos espartanos e por Alexandre, Montaigne defende que tudo o que for ensinado para a criança deve ter uma utilidade para sua vida. O que o Montaigne tem em mente é estabelecer, via processo educativo, a solidificação da filosofia moral, que tem como fundamento o conhecimento de si. Para tanto, apropria-se da própria experiência educativa como pontapé inicial para a reflexão que ele desenvolve acerca da formação moral da criança.

Ele constrói sua argumentação afirmando que as linhas gerais do processo educativo são compostas por três eixos: a educação científica, a educação corporal e a educação filosófica. Além destes componentes, outros dois merecem destaque: o papel do preceptor na formação da criança e o método adotado para ensiná-la. Esse é o arcabouço do que é exposto no ensaio intitulado *Da educação*. Todavia, vale observar que há outro ensaio, denominado *Da afeição dos pais pelos filhos*, que merece a atenção. Nele, Montaigne expõe um tema relevante para a

---

<sup>31</sup> Azar Filho (2004) faz uma importante observação a respeito do termo pedantismo. Segundo ele, diferente da atribuição pejorativa que é dada à palavra atualmente, o termo tem origem do grego *paideuvw*, que significa ensinar às crianças, e foi atribuído, no francês renascentista a todas as pessoas que se ocupavam da tarefa de lecionar, ou seja, pedante tinha como sinônimo as palavras preceptor, mestre-escola, pedagogo, professor.

modernidade filosófica na educação, ou seja, a relação entre pais e filhos, apontando na direção que aquele deve cuidar deste e este respeitar aquele.<sup>32</sup>

O autor de *Ensaio*s estabelece que o conhecimento científico deva ser ensinado aos filhos dos nobres, já que o vulgo é ignorante em relação às coisas essenciais para a vida. Outra indicação feita por ele é a possibilidade de permitir que a criança possa viajar, com o intuito de conhecer outros povos. No que se refere propriamente aos conteúdos educativos, pode-se destacar: o ensino de história, que deve possibilitar à criança apreciar os fatos e não apenas o registro deles; a astronomia, a física, a lógica, a geometria e a retórica. Estes conteúdos devem ser ensinados através de conversas ou de leituras. Sobre o ensino das letras, Montaigne prioriza o ensino do vernáculo. Apreendido inicialmente o francês, outros idiomas como o grego e o latim não podem ser descartados. É bom destacar que o ensino da linguagem deve ser simples e puro, e que a escrita deveria corresponder à língua falada.

O valor que Montaigne atribui às preocupações com o corpo é herança da educação aristocrática. Para ele, jogos e exercícios físicos constituem em parte essenciais da educação. Corridas, equitação, caça, o uso de armas, dança e música devem ser cultivados. Essa preocupação justifica-se porque, para o ensaísta, a educação intelectual sozinha é falha, necessitando fortalecer o corpo, tornando-o rígido e capaz de suportar as adversidades. Outro elemento apontado vincula-se ao domínio do apetite, como também à constituição de boas maneiras. Estes dois últimos componentes permitem instituir um grau de civilidade na criança, diz o filósofo francês. Por outro lado, a preocupação com o corpo também é um componente relevante para o conhecimento de si, já que, desta forma, os limites físicos da criança podem ser detectados e/ou aperfeiçoados.

Eu quero que a cordialidade, a sociabilidade e a disposição pessoal, se façam igualmente na alma. Não é uma alma, muito menos um corpo que dirigimos, mas sim um homem, que não faz sem os dois: corpo e alma. Como diz Platão, não perpetra um sem o outro, mas é necessário conduzir o corpo e a alma juntos, como um par de cavalos atrelados entre si. (MONTAIGNE, 2009, p.340, v.1, tradução minha)

Contudo, o fortalecimento do corpo mais a aprendizagem dos conteúdos educativos tornam-se estanques sem o ensino da filosofia. Embora Montaigne apresente-o por último, ele destaca que o fez de propósito para poder dar a este ensino a devida atenção, já que, segundo o

---

<sup>32</sup> O presente trabalho, embora tenha sido centrado nos três ensaios citados, não desconsiderou outros: II, 10; II, 17; II, 30; II, 37; III, 8. De alguma forma estes ensaios aparecem na dissertação em curso.

ensaísta, o ensino da filosofia torna-se o subsídio para o conhecimento de si e, conseqüentemente, para a moralidade. Assim, do ponto de vista educacional, as reflexões filosóficas devem colaborar com a ação moral e a formação do caráter, como também contribuir para que o indivíduo aja em sociedade.

Marcado por uma época onde o ensino da filosofia baseava-se na lógica, na dialética e no estudo do ser, Montaigne defende que se devem priorizar conteúdos filosóficos que sejam úteis para a vida prática, porque, segundo ele, é a filosofia que ensina as pessoas a julgarem, permitindo o discernimento do que é certo e do que é errado. Para tanto, requer que o seu ensino seja ministrado em condições materiais favoráveis, ou seja, deve-se aproximar o ensino da filosofia àqueles que dispõem de tempo livre necessário para aprendê-la.

Montaigne utiliza a metáfora da argila para exemplificar a importância do ensino da filosofia. Segundo o ensaísta, o momento apropriado para ensinar a filosofia é na infância, pois é nesta ocasião que o caráter está sendo modelado, muito embora não haja uma forma rígida de ensiná-la. Contudo, o autor de *Ensaaios* admite que, como é tão relevante o ensino da filosofia para o conhecimento de si, este pode ser ministrado em qualquer ambiente e para qualquer faixa etária.

Na tese intitulada *Sobre o Da educação das crianças: a nova maneira de Montaigne*, a pesquisadora Maria Cristina Theobaldo (2008) assinala que o ensino da filosofia é a fonte para as reflexões, para a busca da verdade e para a arte do bem viver. Conseqüentemente, seu estudo torna os homens livres e também os envolve em um estado de ânimo singular. Desta forma, relata a comentadora:

A atividade própria da filosofia é o refletir sobre os movimentos da alma e do corpo que resultam em ações, prazeres e sofrimentos, permitindo-nos adquirir autoconhecimento de nossos afetos, de nossos movimentos internos. Conhecendo-os nos tornamos ativos em relação a eles, regulando-os e apaziguando-os. [...] ou seja, nos ensina, através da aliança entre o autoconhecimento e a reflexão filosófica, a “manejar” a vida conforme ao que nos é natural e espontâneo, ao que nos é próprio. Assim, a interface entre a filosofia e a vida instiga a experiência da autorreflexão, motivando o conhecimento de si e fortalecendo o julgamento moral. (THEOBALDO, 2008, p.177)

Como observado, o ensino da filosofia é peça fundamental na composição da arquitetura educacional indicada por Montaigne. É através dela que se inicia o ensino da moralidade na criança, como também é por meio do seu ensino que o infante tende a agir racionalmente e de

forma livre. Percebe-se, portanto, uma interface entre o ensino da filosofia, somado aos conteúdos científicos e à educação corporal, com a vida.

Por conseguinte, se o ensino da filosofia tem uma conotação moral, o que ela deve ensinar? A virtude, responde Montaigne, através do conhecimento e da prática da virtude, o que permitiria ao infante aliar o conteúdo filosófico ensinado a ele, com a própria vida. É o convívio entre a prática e a reflexão que torna a virtude passível de ensinamento. Além deste aspecto, é através do conhecimento da virtude e da ação virtuosa que o indivíduo busca a felicidade. De igual modo, este conhecimento se relaciona com a prática, que é ensinada para a criança por meio do hábito, transformando-se, portanto, em uma disposição natural na medida em que este hábito torna-se corriqueiro. Deste modo, o modelo de homem virtuoso é Sócrates. Entretanto, faz-se necessária a compreensão da moderação para que a busca da felicidade não seja desmedida diante dos prazeres que podem ocorrer; de igual modo, a virtude também não pode ser refém do acaso, da fortuna, o que reforça o seu caráter racional e intencional.

Por isso que a virtude é fruto da natureza própria do infante, como também de um esforço formador, como já foi visto até o momento. O ser natural não se funda em uma definição fixa, única e absoluta. Pelo contrário, o termo natural refere-se à marcha do devir. Um conhecimento que se possui naturalmente modifica nosso ser, formando e moldando nossa atitude, e fazendo-nos agir em sintonia e sincronia com a natureza, da melhor forma possível.

Então como ensinar ao infante? Através do hábito, defende Montaigne. Grosso modo, o processo de aprendizagem constitui-se em uma aquisição e armazenamento de conhecimentos úteis para a vida futura da criança, dispondo do tempo necessário para que isso ocorra. Cabe ao preceptor observar suas aptidões naturais e selecionar as que forem mais condizentes. Por outro lado, é tarefa do preceptor provocar o exercício da reflexão na criança, e, à medida em que ela for se desenvolvendo, permitir-lhe que aja livremente. Assim, argumenta o filósofo francês, a aquisição de conhecimento dar-se-á não só pelo costume, mas também pela prática e também na manifestação das aptidões naturais, através de um constante movimento.

É muito difícil mudar as propensões naturais. Por isso, não escolhendo um bom caminho para seguir, pode-se caminhar para lugar nenhum; por conseguinte, o trabalho, muitas vezes, desenvolve a criança para a aquisição de mais conhecimentos à medida em que ela cresce. No entanto, nesta questão, a minha opinião é a de sempre oferecer os melhores e mais rentáveis conhecimentos para as crianças.” (MONTAIGNE, 2009, p.317, v.1., tradução minha)

Um último conceito que vai aparecer no pensamento educativo de Montaigne é o de afeição. Este termo manifesta-se na relação entre pais e filhos e consta no ensaio montaigneano intitulado *Da afeição dos pais pelos filhos*. Montaigne parte do princípio de que a afeição é uma inclinação racional e caracteriza-se pelo reconhecimento do amor ao próximo. Entretanto, na relação entre os progenitores de um infante e o próprio infante, a afeição ocorre na medida em que o pai e a mãe conhecem a si mesmos. Outro aspecto destacado nesse ensaio é a discordância do ensaísta ao que se refere à prática do castigo nas crianças. Além de depor contra a liberdade e a honra, o castigo forma um caráter covarde e obstinado ao mal.

Por fim, após esta exposição, percebem-se os pontos convergentes que existem no pensamento educativo de Montaigne e o de Locke. A expectativa humanista-renascentista na obra deste autor aparece com forte impacto no texto do filósofo inglês e é neste conjunto de semelhanças que a formatação moral da criança ocorre.

### **3 O realismo<sup>33</sup> baconiano e a sua repercussão na educação<sup>34</sup>**

Bacon é tido como um dos fundadores da Filosofia Moderna. Seus escritos exerceram forte impacto no pensamento inglês posterior, repercutindo na forma de pensar a educação inglesa nos séculos seguintes. Além destas duas questões, o valor que Bacon dava à ciência e ao novo método científico para compreender os fenômenos naturais são somados aos outros elementos citados. Assim, será analisada a possibilidade de haver algum tipo desta influência nos escritos educativos de John Locke.

Percebem-se três caminhos para esta aproximação: 1) A influência baconiana no pensamento seiscentista inglês; 2) O convívio de Locke com cientistas simpáticos ao método baconiano e, até mesmo, no seu contato direto com o legado de Bacon; 3) As transformações

---

<sup>33</sup> “Este termo é aplicado ao tipo de educação em que se dá preferência ao estudo dos fenômenos naturais e das instituições sociais, em detrimento das línguas e literaturas. Esta fase do pensamento humano teve seu destaque no século XVII, quando afetou profundamente o pensamento e a prática educacionais.” (MONROE, 1974, p.195). Há três tipos de realismo: o Realismo humanista, o Realismo social e o Realismo sensorial. Bacon insere-se no terceiro tipo porque a preocupação educativa dele contém “os germes do conceito moderno de educação pelas suas tendências psicológica, sociológica e científica. A própria denominação deriva do princípio fundamental de que o conhecimento se adquire primeiramente por meio dos sentidos. Consequentemente, a educação se devia fundar no treino da percepção sensorial mais do que nas atividades mnemônicas e orientar-se para um novo conteúdo.” (MONROE, 1974, p.206)

<sup>34</sup> Parte deste texto foi publicada originalmente na revista *Pesquisa em foco: Educação e Filosofia*, volume 7, ano 7, março de 2014.

ocorridas na educação inglesa do século XVII. Deste modo, as reflexões de Bacon acerca do papel da ciência e da religião serão abordadas a seguir. Todavia, elucidar estas três aproximações torna-se condição preliminar.

Nascido no seio de uma família palaciana, Bacon foi educado para ser diplomata. Para tanto estudou no Trinity College, em Cambridge, reduto da nobreza inglesa. Seguiu a carreira diplomática por pouco tempo. Ascendeu politicamente no reinado de Elizabeth, mas foi no de Jaime I que ele tornou-se parlamentar e depois Lorde Chanceler, até que, em 1621, foi acusado de suborno. Paralelamente, ele iniciou sua vida intelectual, publicando o seu *Ensaio*, e planejando aquele que seria o seu grande projeto filosófico, a *Grande Instauração*.

Contudo, o pensamento de Bacon emerge em um período de intensas turbulências políticas e religiosas na Inglaterra. Christopher Hill aponta que havia um clima favorável às mudanças, porque, tanto a autoridade, quanto o estilo de vida mais urbano, impunham uma nova forma de pensamento. “As ideias tradicionais batiam em retirada, mas não havia nenhuma síntese nova para substituí-las” (HILL, 1992, p.14), afirma o historiador. Este comentador identifica que, diante deste contexto, Bacon utiliza a influência política que conquistou para desenvolver os seus estudos.

As décadas decisivas para a popularização das ideias baconianas e científicas na Inglaterra parecem ter sido as de 1640 e 1650. Em 1640-1, foram publicadas mais obras de Bacon do que em todos os catorze anos que se seguiram à sua morte. Em sua maioria, tratavam mais de temas políticos e religiosos do que científicos, mas seu tom ajudaria a estabelecer a boa-fé de Bacon junto aos parlamentaristas. (HILL, 1992, p.159)

Bacon aponta que a investigação científica estabelece uma vida virtuosa nas pessoas, colidindo, portanto, com a visão teológica. No entanto, a religião tinha o dever de oferecer condições favoráveis à vida humana, até pela condição de que Deus é um ser onipotente. Esta reflexão acabou contribuindo com os ideais dos puritanos e com os dos defensores da valorização da ciência, pondo em cheque a autoridade monárquica. Isso se deve porque tanto os puritanos como os cientistas defendiam a ideia de que o homem buscasse o conhecimento para benefício próprio e para a utilidade da vida, ocupando, assim, uma função prática, e, por conseguinte, moral na vida das pessoas.

Outro fator está associado ao fato de que Bacon defendia o caráter secular do Estado, sendo, portanto, favorável à ideia de tolerância religiosa. Sua tendência fundamental voltava-se

para uma colossal secularização do pensamento, em todos os domínios possíveis. Esta defesa justifica-se devido aos conflitos religiosos em curso na Inglaterra. Steven Mattheus (2008) afirma que a separação entre a ciência e o discurso teológico ocorre no período da Guerra Civil inglesa. O centro desta argumentação funda-se no fato de que a religião é algo individual, privado, enquanto que a ciência é algo público. Assim, ciência e religião operam em domínios diferentes.

A segunda aproximação entre Bacon e Locke ocorre através do convívio de Locke com cientistas simpáticos ao método baconiano e o contato direto que o autor dos *EHU* teve com a obra baconiana. Isso ocorreu por dois motivos: 1) O primeiro devido ao fato de que a herança baconiana influenciou o pensamento inglês durante os séculos XVII e XVIII; 2) Por causa da fundação das sociedades científicas inglesas. A primeira delas foi fundada em 1645 e tinha o intuito de materializar a *Nova Atlântida*. Vale observar que quase a totalidade dos seus integrantes eram egressos da Universidade de Oxford, local onde Locke estudou medicina. Já a Royal Society foi fundada em 1660, e os seus primeiros integrantes eram admiradores ferrenhos dos ideais baconianos.

Peter Anstey (2006) afirma que na década de 1660, o contato – através de cartas - entre Locke e Robert Boyle (químico) se deu em torno da história da natureza. Inspirado pelos escritos de Bacon, Boyle aborda temas como física, química, medicina e estudos relacionados à natureza do ar. Locke identificou nos escritos de Boyle a influência baconiana contida nelas, até porque os termos empregados eram similares aos de Bacon. Boyle relata sobre a história da natureza, para, em seguida, fortalecer o conhecimento experimental. Contudo, o fato mais importante é que estas cartas foram escritas a pedido de Locke, fazendo parte, portanto, da sua biblioteca pessoal.

O segundo “contato” de Locke com Bacon ocorre por conta do amigo e médico Thomas Sydenham. As pesquisas desenvolvidas por ele eram alicerçadas no método baconiano e na história da teoria natural, especialmente os escritos que registram a prática médica. Vale observar que Locke foi intimamente envolvido em sua formação pela filosofia médica de Sydenham.

O terceiro ocorreu na França, local onde a influência de Bacon recaiu no pensamento do epicurista Pierri Gassendi. Para o francês, Bacon estabelece uma nova e perfeita filosofia, já que prima pelo conhecimento sincero e verdadeiro das coisas, convertendo a experiência em princípio fundante. Vale destacar que Gassendi se opunha à filosofia de Descartes, por isso se aproximou do pensamento empirista de Bacon. Dito isto, Locke manteve contato direto com este francês quando sofreu o seu primeiro exílio, entre os anos de 1675 e 1679.

Além destas influências indiretas, Peter Anstey (2006) sustenta que a aproximação entre ambos os filósofos materializa-se na obra intitulada *A Conduta do entendimento*. Aqui reside a argumentação inicial de Locke a respeito de todo o conhecimento produzido pelo homem. Por outro lado, a herança de Bacon é significativa para afirmar que o método lockeano para interpretar a filosofia natural é influenciado por ele. Este indício é fortalecido, também, nas citações que Locke faz de algumas obras de Bacon, como o *Novo Organum* e o *The history of the reign of King Henry the seventh*. Estas indicações aparecem em dois textos educativos de Locke: em *A conduta do entendimento* e *Alguns pensamentos referentes à leitura e ao estudo do gentleman*. Além disso, a categorização feita por Locke no *EHU* evidencia a influência baconiana em seu texto, especialmente porque é nesta obra que disserta sobre a filosofia natural, fundando, assim, o seu discurso científico.

Outra pesquisadora que defende a influência direta de Bacon no pensamento filosófico de Locke é Patrícia Sheridan. Inicialmente ela argumenta que o autor dos *EHU*, a exemplo de Bacon, tece uma crítica à ciência especulativa, endossando o caráter experimental para a obtenção do conhecimento. Em seguida, diz que a linguagem deve garantir o caráter explícito das coisas que são pensadas. Desse modo, a linguagem precisa ser a mais nítida possível, permitindo, portanto, que o discurso científico seja significativo e coerente para aqueles que o ouve ou lê.

A terceira aproximação se dá a partir das transformações ocorridas na educação inglesa durante os séculos XVI e XVII. É relevante observar que este período é rico em novas descobertas, aperfeiçoamento do conhecimento humano e corresponde ao próprio progresso da ciência. A geometria analítica de Descartes, a astronomia de Galileu, os avanços na cartografia e na geografia, o desenvolvimento da medicina, da biologia e das artes são exemplos das mudanças em curso.

É neste novo horizonte cultural e científico que se localiza o pensamento de Bacon. Frederick Eby (1978) aponta que a utopia baconiana contida na *Nova Atlântida* torna-se o ideal do pensamento educativo deste filósofo. Na Casa de Salomão<sup>35</sup> encontram-se habitantes dispostos a investigar, sistematicamente, os segredos da natureza, usando, para tanto, os laboratórios lá existentes. Do ponto de vista metodológico, a educação deve utilizar o método indutivo, proposto por Bacon, o qual se constitui em um instrumental eficaz para o ensino dos conteúdos à criança.

---

<sup>35</sup> Local onde trabalhavam os cientistas e se desenvolvia o conhecimento científico na *Nova Atlântida*.

O fato concreto é que, embora não tenha desenvolvido um tratado específico para a educação, a filosofia baconiana impactou o progresso educativo da Inglaterra, marcado, por um lado, pela escolástica e, por outro, pelo Humanismo. Para ele, tanto uma, quanto a outra vertente eram alicerçadas no método dedutivo, caracterizando uma atitude passiva do sujeito em relação ao objeto<sup>36</sup>. Além disso, nem a escolástica e nem o Humanismo contribuíram para o progresso do saber. No caso específico do Humanismo, a crítica de Bacon reside no culto excessivo aos antigos e na insistência sobre o estudo de línguas. Como contraponto, Bacon valorizou uma postura ativa do sujeito, ancorando-se na experimentação e na observação dos fenômenos externos como a ponta de lança para a filosofia desenvolvida por ele, e, por conseguinte, a educação inglesa da época.<sup>37</sup>

A esse respeito, Paolo Rossi enumera a seguinte afirmação:

Na Inglaterra, a crítica de Bacon teria desenvolvimentos significativos. Os expoentes do movimento puritano atacaram com violência tanto a insuficiência dos conteúdos do ensino como também o atraso dos métodos de transmissão do saber. A tentativa de introduzir nas universidades novas ciências visava não somente a favorecer as aplicações práticas e as “pesquisas”, mas também para a ampliar o âmbito dos destinatários da instrução. (ROSSI, 2001, p.369)

Feitas estas observações no que se refere ao alinhamento lockeano às reflexões filosóficas de Bacon, a pergunta que se apresenta é: em que consiste, propriamente falando, a filosofia baconiana? Quais são os seus pressupostos e aspectos fundamentais? Para responder a estas questões, procurou-se obter informações contidas em alguns de seus livros, tais como: *Ensaio*, *Novum Organum*, *O progresso do conhecimento* e *Nova Atlântida*. A escolha destas obras ocorreu por conta de dois critérios: 1) Sua relevância diante do conjunto dos textos baconiano; 2)

---

<sup>36</sup> Por método dedutivo pode-se caracterizar como aquele no qual a conclusão é extraída das premissas. Na dedução lógica, o enunciado da conclusão não excede o conteúdo das premissas, isto é, não se diz mais na conclusão do que já foi dito. A matemática, por exemplo, usa predominantemente processos dedutivos de raciocínio. Essa teoria da dedução dominou a filosofia e a lógica antiga e medieval. Já por indução pode-se dizer que é o método por meio do qual uma argumentação, a partir de diversos dados singulares constatados, chega-se a uma proposição universal. Parte-se do particular para o universal, contribuindo, portanto, para organizar as experiências. Grosso modo, enquanto na dedução a conclusão deriva de proposições universais já conhecidas, a indução, ao contrário, chega à conclusão a partir de evidências parciais. (ARANHA; MARTINS, 2003)

<sup>37</sup> Bernardo Jefferson de Oliveira (2000) atenta ao fato de que a historiografia da educação não chega a explorar as imediatas e importantes aplicações de Bacon para a educação, muito embora seja reconhecida a sua influência no pensamento educativo de Comenius. Para este comentador, esta imagem não condiz com a realidade, já que o método científico desenvolvido por Bacon serve de parâmetro para a educação. Dito isto, o impacto deste método baconiano repercute na reflexão educativa de Locke na medida em que este valoriza os sentidos como fonte inicial para a obtenção conhecimento. De igual modo, a experiência torna-se fonte privilegiada para a percepção do mundo que circunda os indivíduos.

A contribuição que elas dão ao debate em torno da moral, através da aparente controvérsia entre a ciência e a religião.

*Ensaaios* sofreu duas alterações, uma em 1612 e a outra em 1625. Em ambos os casos, houve um acréscimo de conteúdo.<sup>38</sup> Tido como a primeira grande publicação de Bacon, esta obra contém elementos importantes para a compreensão da moral defendida pelo filósofo em tela. Pierre Viley (1973) apresenta uma argumentação através da qual afirma que, a exemplo de Montaigne, o autor da *Grande Instauração* esboça relatos da própria experiência de vida. Acrescenta que a semelhança no título se dá, também, devido ao fato de que o ensaio é um estilo literário em ascensão na Inglaterra.

Todavia, os ensaios contidos nesta obra não abordam a temática científica, muito menos relatos sobre o que é e como funcionaria o método defendido por Bacon. Ele conheceu os textos de Galileu e isso, talvez, faça com que tenha compartilhado a mesma preocupação já esboçada pelo italiano, na obra intitulada *Ciência e fé*, livro em que apresenta as ideias chave da relação estabelecida entre a ciência e a revelação, e que seriam: 1) O conflito entre a ciência e a revelação bíblica só pode ser aparente; 2) Para Galileu, a Bíblia é um texto de ensinamento religioso e moral e não um texto de ciência da Natureza; 3) A verdade científica servirá de guia para a interpretação da Bíblia. Grosso modo, a ciência reforça as passagens bíblicas.

Paolo Rossi (2001, p.156) atenta ao fato de que “tanto a natureza quanto a Escritura procedem do Verbo de Deus: a primeira como ditado do Espírito Santo, a segunda como executora observantíssima das ordens de Deus.” No entanto, ressalva que é apenas a Bíblia a autorizada a abordar temas relacionados à salvação. Galileu, segundo este comentador, argumenta que apenas o cientista é capaz de ler o que dizem os fenômenos naturais.

Assim, percebe-se toda essa problemática no ensaio intitulado *Da unidade religiosa*. Aqui ele afirma que “a religião é o laço principal da sociedade humana” (BACON, 1972, p.43). A Igreja traz benefícios relevantes aos indivíduos, como a paz interna e externa, a inflamação da caridade e a estabilidade da fé. Tudo o que for relacionado à religião, caso seja bem discernido, não cairá em equívocos, até porque, acusa ele, são os homens que criam oposições onde não existem.

Para compreender melhor este ensaio, um caminho possível é relacioná-lo a outros três: *Da bondade civil*, *Do ateísmo* e *Da superstição*. Bacon tece uma argumentação discordante do

---

<sup>38</sup> O presente trabalho foi construído com base na terceira edição.

ateísmo e da superstição. Para a primeira situação, ele afirma que há a destruição da natureza humana quando se é ateu. Para a segunda, acusa-a de formar uma opinião indigna de Deus.

Já em relação à bondade civil,<sup>39</sup> ele a posiciona como a maior de todas as virtudes, atentando ao fato de que há uma inclinação natural do homem para realizá-la. Aqui reside, também, o papel mais nobre da filosofia, a saber: conduzir a mente humana para a religião, ascendendo, por conseguinte, à providência e à divindade.

Dito isso, extrai-se, destes ensaios, a base para um suposto pensamento educacional baconiano. Pode-se aferir que o princípio educativo de Bacon funda-se na perspectiva de formar indivíduos virtuosos, que desenvolvam a própria inclinação natural e afastem-se do ateísmo e da superstição.<sup>40</sup> Esta ideia ganha força ao analisar outro ensaio, intitulado de *Do hábito e da educação*. Aqui, ele defende a importância do hábito para desenvolver as inclinações naturais da criança, como também estabelecer bons costumes no infante. Alega, também, que as sociedades bem ordenadas e disciplinadas são propícias para a constituição da virtude e finaliza dizendo que:

Os estudos servem para passatempo, ornamento, habilitação. A sua principal utilidade para passatempo é dada na solidão e no retiro; para ornamento, no discurso; para habilitação, no juízo e na disposição para os negócios; pois os homens peritos podem executar, e talvez julgar os pormenores, um por um: mas os instruídos são mais aptos para julgar os projetos em conjunto e conduzir a marcha dos negócios. (BACON, 1972, p.218)

Observa-se, dessa maneira, o quanto é fundamental o estabelecimento de hábitos para a educação virtuosa, porém, Bacon não se restringe a estes aspectos. Outros três ensaios - *Das viagens*, *Do cuidado com a saúde* e *Dos pais e dos filhos* - são oportunos para a edificação da argumentação em curso. O primeiro refere-se à importância das viagens como elemento educativo para o que ele chama de gente nova. Aqui, além de defender a importância das viagens para a educação, ele indica a necessidade de ter um preceptor que conheça bem o local e domine o idioma do país visitado. No segundo, destaca a importância de estabelecer cuidados com a saúde, afirmando que, com base nas observações pessoais, quando se está saudável, a melhor coisa que se faz é praticar exercícios. Recomenda, também, dormir bem, alimentar-se bem e ter o

<sup>39</sup> Bacon (1972) toma a palavra bondade (civil) no sentido de afeição pelo bem-estar dos homens.

<sup>40</sup> Os temas da superstição e do ateísmo, em Bacon, são controversos. Percebe-se, entre os comentadores visitados, a falta de um consenso a respeito destes temas. Se de um lado há os defensores de um Bacon deísta, do outro há os adeptos da argumentação de que ele seria ateu. O que pode ser afirmado é que o autor do *Novum organum* é apoiador da tolerância religiosa, transferindo ao autocontrole e à razão a responsabilidade de conduzirem a vida humana. Esta defesa só ficará nítida nos escritos posteriores ao *Ensaio*.

espírito despido de preocupações. Entretanto, caso o indivíduo adoça, uma simples dieta permite a rápida recuperação, desde que o corpo esteja habituado a práticas esportivas. O terceiro destina-se à relação entre pais e filhos. Inicialmente Bacon diz que a geração humana perpetua a glória, o mérito e os nobres feitos. De igual modo, a autoridade dos pais em relação aos filhos ocorre de forma que o respeito destes para com aqueles não seja estabelecido através do dinheiro – leia-se herança -, mas, como foi dito, pela autoridade dos pais. Além disso, a interferência dos pais na vida dos filhos é grande, a ponto dele defender que os genitores escolham as profissões dos filhos.

Escolham os pais as vocações e carreiras que entendem destinar a seus filhos, porque eles na infância são mais flexíveis; não prestam demasiada atenção às tendências dos filhos, pensando que estes hão de aperfeiçoar na adulta idade aquilo que na infância mostram maior inclinação. É verdade que, se a aptidão ou a afeição da criança for extraordinária, nesse caso não deve ser contrariada. (BACON, 1972, p.57)

Quando jovem, os comentadores argumentam que Bacon era mais influenciado pelos elementos religiosos. Há uma relativa mudança, em suas concepções, nos textos publicados no século XVII. É nesta fase que aparecem suas ideias a respeito da filosofia natural, da história natural e do método científico. Embora haja uma controvérsia a respeito da sua religiosidade, neste período reside sua filosofia de cunho secular e teísta. Contudo, Paolo Rossi (1992) argumenta que a reforma do conhecimento empreendida por Bacon foi conscientemente inserida no esquema teológico do pecado original e da redenção, e que, mesmo com esta “virada”, as referências bíblicas continuaram na vida e na obra dele.

Hill (1992, p.127) atenta ao fato de que “Bacon deu às atividades dos cientistas uma sanção moral mais socialmente aceitável do que o mero utilitarismo.” Já Matheus (2008) afirma que Bacon preocupou-se em delimitar a natureza da relação entre Deus e a criação, especialmente procurando posicionar o lugar dos seres humanos na ordem das coisas, até porque, defende este comentador, é a compreensão do que é a filosofia natural que dá forma à religião. Rossi (1992) argumenta que a delimitação destes dois campos – ciência e religião - registra a autonomia da pesquisa científica. Já Sérgio Menna, em sua tese de doutoramento, advoga que:

É mais do que plausível, entretanto, afirmar que o principal interesse de Bacon, mais que decretar a não dependência mútua dos dois mundos [religião e ciência], tenha estado em declarar a independência da ciência – em mantê-la longe da intervenção da religião. Para

Bacon, assim como a Bíblia é a palavra de Deus, a natureza é a obra de Deus. (MENNA, 2011, p.90)

É nesta quadra que são inseridas as demais obras baconianas que compõem a fonte do presente estudo. Analisá-las, sobre este prisma, é condição necessária para a melhor compreensão da filosofia baconiana. Dito isso, em que consiste a negativa de Bacon à tradição filosófica? O que ele sugere como alternativa?

No *Novum Organum* ele faz uma crítica à filosofia dominante, leia-se a tradição aristotélica-medieval.<sup>41</sup> Por considerá-las abstratas, ancoradas no silogismo, na lógica dedutiva e submetendo a percepção dos fenômenos naturais à metafísica – primeiro motor -, Bacon afirma que esta forma para a obtenção do conhecimento é insuficiente e fadada à superstição,<sup>42</sup> mascarada de religiosidade. É na teoria dos ídolos que esta percepção baconiana se manifesta; assim, refutá-lo virou a sua tarefa.

Os ídolos e noções falsas que oram ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam. (BACON, 1999b, p.39)

Os ídolos atuam como fantasmas que assediam a mente humana, conduzindo-a unicamente à especulação filosófica, impossibilitando, assim, o conhecimento da verdade. Tirar o homem desta condição, apresentando-lhe o melhor caminho para conhecer, torna-se imperioso para o filósofo em tela. É nesta direção que ele propõe uma reforma para o conhecimento.

Logo no primeiro aforismo do livro I do *Novo Organum*, Bacon delinea o sentido da sua concepção filosófica: “O homem, intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza; não se sabe nem pode mais.” (BACON, 1999b, p.33). Assim, ele transfere ao homem, a responsabilidade de conhecer os fenômenos naturais, tendo uma postura ativa. Diante dela, o conhecimento humano é limitado à dimensão da própria natureza, muito embora ele não descarte o trabalho do intelecto para poder associar as ideias captadas pelos sentidos. Abre-se, deste modo, novas portas para a percepção individual, atribuindo à experiência a premissa para a obtenção do conhecimento.

<sup>41</sup> O aristotelismo imperava, segundo Bernardo J. Oliveira (2000), nas escolas, sendo a base dos currículos universitários, exercendo forte influência na lógica e na filosofia natural. Por outro lado, a resistência ao aristotelismo já era patente, ou seja, era o alvo preferido daqueles que criticavam o ensino acadêmico.

<sup>42</sup> Bacon (1999b) atribui à superstição a responsabilidade pela corrupção da filosofia.

A argumentação baconiana preconiza o reposicionamento da filosofia natural e a sua relação com a ciência natural. Para ele, esta compactação visa contribuir com o progresso das ciências particulares, até porque, defende Bacon (1999b), a filosofia natural ocupava uma parte insignificante da atividade humana. Paralelamente, esta nova configuração permite que a ciência propicie inventos para melhorar a vida humana. Na mesma esteira, surge a necessidade de estabelecer um método que dê segurança às novas descobertas científicas.

Todavia, esta nova forma de compreender os fenômenos naturais e a filosofia natural que a alicerça, não é conflitante com a teologia e nem com a religião. Bacon manifesta que apenas os supersticiosos e os ignorantes temem que isso ocorra. Ora, o que se percebe é uma certa sincronia entre as duas esferas - ciência e religião - embora elas interfiram de forma distinta na vida das pessoas e sejam separadas uma da outra.

O supremo motivo de esperança emana de Deus. Com efeito, a empresa a que nos propomos, pela sua excelência e intrínseca bondade, provém manifestamente de Deus, que é o Autor do bem e Pai das luzes. Pois bem, nas obras divinas, mesmo os inícios mais tênues conduzem a um êxito certo. (BACON, 1999b, p.75)

O que Bacon tem em mente é tornar, diferentemente da perspectiva aristotélica-medieval, a ciência em um campo separado da teologia, dando-lhe autonomia para descobrir os segredos da natureza. É por isso que a experiência reveste-se como premissa fundamental para a nova filosofia. De igual importância é o método, que, partindo da observação e compreensão dos casos particulares, converte casos específicos em leis gerais científicas. Aparece, aqui, a arte de interpretar a natureza de forma empírica. Nasce, portanto, a ciência moderna.

No livro intitulado *Do progresso do conhecimento*,<sup>43</sup> Bacon expõe as ramificações da ciência, aqui já dividida entre ciências naturais e ciências humanas.<sup>44</sup> Raul Fiker, na introdução da versão brasileira desta obra, observa que a caracterização feita sobre a filosofia natural é vigorosa, diferindo, portanto, da que é feita sobre a filosofia humana, o que torna esta obra altamente relevante para a história da ciência.

Logo de início, Bacon faz uma ferrenha defesa de que a monarquia inglesa, especialmente Jaime I, deveria deixar como legado às gerações futuras a possibilidade do contínuo

---

<sup>43</sup> Esta obra é dividida em dois capítulos. O primeiro foi publicado em 1605, quando Bacon era jovem. Já o segundo, objeto da análise em curso, inicialmente foi intitulada de *De dignitate et augmentis scientiarum* e tornou-se público em 1623.

<sup>44</sup> Este livro tem impacto direto em *Conducta*.

enriquecimento do conhecimento do mundo. Contudo, Bacon admite que a obtenção do conhecimento é difícil e requer esforços. De igual modo, precisa-se ter cuidado para que, ao adquirir o conhecimento, o indivíduo não se torne pedante.

Em certa medida, o que Bacon defende é a valorização do progresso científico. Para tanto, pressupõe que os professores sejam os mais capazes e eficientes, já que ele é uma espécie de guardião do saber. Argumenta que estes profissionais devem ser bem remunerados, já que o intuito é que eles dediquem a vida toda a este exercício. Outro componente desta valorização é a necessidade de constituir bibliotecas com vasto acervo de livros e que sejam dispostos recursos para a aquisição de insumos e materiais para a investigação científica. Além disso, os conteúdos a serem ensinados devem ter relação direta com a prática real da vida, porque, do contrário perverte-se a mente. Há também, para Bacon, a relevante troca de conhecimento entre as universidades, o que permite, segundo o filósofo, o maior avanço do conhecimento. Estas observações aparecem na delimitação da crítica baconiana à educação da sua época e apontam no sentido de estabelecer indivíduos aptos para servir ao Estado.

Os príncipes encontram escassez de homens capacitados para servi-los nos assuntos do Estado, porque não há nos colégios uma educação livre com a qual os que tiverem esta inclinação possam dedicar-se às histórias, às línguas modernas, aos livros de política e temas civis, e outras coisas semelhantes que lhes facultariam para o serviço do Estado. (BACON, 2007, p.105)

Aparece nesta passagem o esboço da sociedade científica que Bacon irá detalhar na utopia denominada *Nova Atlântida*, onde o amor à ciência é o guia para a ação de todos os seus integrantes. Para que esta sociedade seja devidamente edificada, antes o seu idealizador faz um percurso histórico sobre as ciências, através da genealogia delas, que são divididas em três grandes áreas do conhecimento: a história<sup>45</sup>, a poesia<sup>46</sup> e o conhecimento humano.<sup>47</sup>

A utilidade e a finalidade da história seria permitir o conhecimento antigo e sua origem, capacitando os indivíduos a tornarem-se sábios. A poesia é útil por permitir que a mente humana deixe aflorar a imaginação, ampliando o espírito humano para que ele conheça uma bondade mais perfeita do que é encontrada na natureza das coisas. Já a utilidade do conhecimento humano

---

<sup>45</sup> A História é dividida em quatro partes: História natural, História civil e História eclesiástica e História literária.

<sup>46</sup> A poesia é dividida em três partes: poesia alusiva, poesia narrativa e poesia representativa.

<sup>47</sup> O conhecimento humano é dividido em duas partes: teologia e filosofia.

relaciona-se à capacidade do indivíduo em receber informações via natureza, mas também através da inspiração pela revelação divina.

Para o presente estudo, o interesse centra-se na divisão que Bacon atribui ao conhecimento humano. A filosofia tem três ramificações: filosofia divina, filosofia natural e filosofia humana ou humanidades. Para o filósofo, “todas as coisas estão marcadas e estampadas com este caráter triplo: o poder de Deus, a diferença da natureza e a utilidade do homem.” (BACON, 2007, p.136). Assim, ele constitui uma ramificação semelhante à de uma árvore, onde cada ramo segue o seu caminho natural, mas são unidas pelo tronco, que é a Filosofia.

A filosofia divina refuta o ateísmo, mas não explica a religião. Além disso, a razão também não explica Deus, até porque ele é onipotente e Criador de todas as coisas, logo, não tem como a criatura saber mais que o Criador. De igual modo, isso implica que o indivíduo deve se elevar até Ele, buscando a Sua verdade, e é através da fé que este caminho é percorrido. A filosofia natural encarrega-se de estudar os fenômenos naturais e a metafísica.<sup>48</sup> Por humanidades, Bacon considera as ciências que têm como utilidade propiciar o conhecimento de nós mesmos. É nas humanidades, também, que os estudos relacionados ao corpo humano são desenvolvidos. Já a parte racional da filosofia humana é caracterizada pelos estudos ligados à moral e à política.

Mas, para se adquirir estes diversos conhecimentos, Bacon atribui ao método de ensino um papel essencial. O primeiro passo relaciona-se à leitura dos livros que devem ser escolhidos de acordo com o autor e a edição da obra, com a exposição e o comentário e o tempo para a leitura. No que se refere à pedagogia propriamente dita, ele enumera quatro observações: 1) Ser atento à maturação dos conhecimentos; 2) Considerar a possibilidade de começar ensinando as coisas mais fáceis até as mais difíceis; 3) Adaptar o ensino ao perfil do aprendiz; 4) Ordenar os exercícios de tal forma que auxiliem na aprendizagem. Considera ainda que todo o conhecimento é comunicado por um mestre ou alcançado mediante esforço pessoal. Como diz o próprio Bacon (2007, p.225): “Não é demais assinalar também que as faculdades pequenas e modestas adquiridas mediante a educação se dão em grandes homens ou grandes assuntos, operam efeitos grandes e importantes.”

---

<sup>48</sup> Por metafísica, Bacon (2007) entende ser a filosofia primeira ou filosofia suprema e que estuda as causas formais. A matemática faz parte da metafísica.

O conhecimento humano e a divisão da ciência têm um componente moral relevante. Partindo da premissa que a virtude é adquirida pelo hábito, Bacon atribui à ideia de bem - público e privado - a finalidade última do conhecimento, tornando-se, portanto, em um dever. Como espectador da vida humana, esta é a vontade de Deus. Assim, a perfeição do conhecimento reside no fato do homem elevar-se à natureza divina. Por outro lado, o bem, por ser um dever, é intrínseco à prática individual na sociedade civil, no melhor estilo platônico contido em *A República*.

Bacon expressa certo otimismo com a nova era que ele pretende inaugurar – a edificação de uma nova sociedade, alicerçada em uma ciência experimental, metodicamente organizada e moralmente guiada, afastada da superstição e devidamente delimitada em relação à religião. É com base neste cenário que a utópica *Nova Atlântida* é esboçada, e a Casa de Salomão<sup>49</sup> se constitui na verdadeira sociedade científica, tão ambicionada pelo filósofo, e que serviu de modelo para a fundação das mais diversas sociedades científicas, a exemplo da Royal Society. Assim, a “*Nova Atlântida* é uma sociedade que foi beneficiada pelos frutos da ciência e pela institucionalização da cultura cientifista.” (LEARY Jr., 1994, p.231, tradução minha)

Esta sociedade ideal seria fraterna com os estrangeiros; a Ilha de Bensalém permite que expedições próprias percorram o globo terrestre em busca de novos conhecimentos, o que pressupõe a ideia de que as viagens exercem um caráter enriquecedor, do ponto de vista cultural e científico. De igual modo, aos visitantes, em vez de escravizá-los ou subjugará-los, há a acolhida. O que imperava na casa era a ideia de solidariedade, como também a presunção de refletir o *modus operandi* de Bensalém nos demais Estados, como atesta Bacon: “Deus vos abençoe, meu filho; vou oferecer-vos a joia mais preciosa que possuo; pelo amor de Deus e dos homens, vou fazer-vos uma relação da verdadeira organização da Casa de Salomão.”<sup>50</sup> (BACON, 1999a, p.245)

Tida como uma sociedade do conhecimento, a Casa de Salomão é dividida de tal modo que a valorização da ciência transforma-se no guia para ação de seus integrantes. Para tanto, há ambientes que favorecem a busca de novos conhecimentos, como também instrumentos capazes

---

<sup>49</sup> Segundo Paolo Rossi (1992, p.73), Bacon vê “na pessoa do Rei Salomão, não apenas o compositor de insígnias parábolas morais, mas também o autor da história natural dos vegetais e dos animais.” Além disso, para Bacon (1999a), a Casa de Salomão é a mais nobre fundação que houve sobre a terra, sendo dedicada às obras e criaturas de Deus.

<sup>50</sup> É bom ressaltar que as portas da Casa de Salomão só foram abertas porque os estrangeiros eram cristãos.

de auxiliar os indivíduos. Bacon organiza uma espécie de organograma funcional para a Casa de Salomão, detalhando a função de cada participante, como também dando nome a cada função. Cabe aos seus integrantes divulgarem as descobertas, de maneira que elas se tornem públicas, sem ostentar, ou seja, difundi-las da forma mais nítida possível. Os cientistas da Casa de Salomão têm uma obrigação moral a ser exercida, que é a de tornar públicas apenas as descobertas que são convenientes ao interesse do Estado; do contrário, guarda-se segredo. Por conseguinte, a cada invenção importante, ergue-se uma estátua ao seu inventor, como forma de gratidão eterna. Louva-se a Deus, também, por causa desta nova descoberta.

Como ficou observado, a filosofia baconiana, embora tenha selado a necessidade de distinguir os assuntos mundanos daqueles atribuídos ao extramundano, mantém uma forte influência teológica. É compreendendo esta relação que a moral estipulada por esse filósofo é alicerçada. De igual modo, o conhecimento científico permite ao indivíduo compreender a verdade contida nos fenômenos naturais, precisando, para tanto, do estabelecimento de um método seguro para a sua obtenção.

Mesmo não instituindo uma reflexão filosófica sobre a educação, podem-se extrair contribuições importantes do projeto baconiano. Esses subsídios remetem à edificação de uma sociedade que valorize o conhecimento científico. Porém, observa-se que o fundamento religioso é o componente central desta sociedade, já que, como afirma o próprio Bacon, o homem só desvela os fenômenos naturais por conta da graça divina, e – por isso - deve agradecê-Lo a cada nova descoberta.

Portanto, considerando essas afirmações, é que se objetiva compreender os impactos da filosofia de Bacon na de John Locke. Buscar as raízes que tendem a fundamentar a aparente controvérsia entre a ciência e a religião na formação moral da criança, continua sendo o melhor caminho a ser percorrido, e, a exemplo do que já foi relatado sobre Calvino e Montaigne, a herança baconiana sobre o autor do *EHU* é considerável.



## II Ciência e religião na obra filosófica de John Locke

A argumentação exposta neste capítulo abordará como o tema da moral foi desenvolvido nos diversos livros de Locke. Este recorte justifica-se porque a aparente controvérsia entre a ciência e a religião que aparece no conjunto da obra do autor, também está presente na fundamentação da sua visão moral. John Dunn (2003, p.87) atenta ao fato de que o verdadeiro fundamento da moralidade é a lei de Deus, “que vê os homens no escuro, tem em sua Mão recompensas e castigos.” No entanto, este comentador observa que “a visão de Locke de que a moralidade é uma ciência tão suscetível de demonstração como a matemática.”

Esta aparente controvérsia manifesta-se no *LN* quando o filósofo inglês afirma que: “tudo o quanto conhecemos **inscreve-se em nossos corações** por dádiva da natureza e por certo privilégio de nascimento, ou nos é transmitido por ouvir dizer, ou é retirado por nós dos sentidos.” (LOCKE, 2007c, p.111, grifo nosso). No *DT* Locke concebe que a lei divina como a única superior a lei civil, tornando esta última hierarquicamente subordinada.

Com este objetivo, o presente capítulo é composto por três partes. Na primeira, será apontada como essa controvérsia aparece nos primeiros textos produzidos pelo filósofo, enfatizando dois momentos específicos: a época em que Locke passou no *Christ Church College*, entre 1660 e 1666, e o exílio vivido por ele na França, entre os anos de 1675 e 1679. Os textos selecionados contribuirão para maturar o pensamento do filósofo, dando pistas teóricas para as obras que consagrariam Locke na história da filosofia.

O segundo período destacado engloba a publicação de suas três principais obras: *EHU*, *DT* e *Letters*. A abordagem da questão moral será feita do ponto de vista epistemológico, evidenciando-se seu caráter demonstrativo, embora Locke reconheça o papel da religião na formação moral do indivíduo. Com a publicação desses livros, ele desenvolve seu pensamento sobre o que é ciência e o que é religião, delimitando o campo de intervenção de ambas na vida das pessoas.

O último tópico também centrará seu desenvolvimento na temática da moral lockeana. Do ponto de vista cronológico, os textos selecionados têm como ponto de partida a publicação da *RC*, e, como ponto de chegada, a morte do filósofo, em 1704. Neste intervalo é possível perceber uma virada epistemológica na argumentação desenvolvida.

A análise sobre a formulação do tema moral nas obras de John Locke, feita neste capítulo, pretende averiguar como a aparente controvérsia entre ciência e religião repercute na questão da formação moral do indivíduo, destacando-se, em cada período aqui delimitado, as oscilações na argumentação do filósofo inglês.

## 1 Ciência e religião nos escritos de 1660-1688

Considerando os objetivos traçados para este estudo, o recorte espacial e temporal será feito a partir de alguns textos de Locke: *Draft*<sup>51</sup>, *LN* e alguns opúsculos escritos entre 1675 e 1679. É bom considerar que estes títulos contribuíram para maturar o pensamento lockeano e dar pistas teóricas para aquelas obras que, futuramente, o consagraria na história da filosofia. Ives Michaud (1991) identifica que os primeiros escritos de Locke começaram com problemas políticos, atribuindo a posição central ao conceito de lei de natureza, e que os desdobramentos desta preocupação o conduziram ao ambiente científico vivido por Thomas Sydenham (médico) e Robert Boyle (químico).

Esta parte da investigação vai partir do seguinte questionamento: como se manifesta o pensamento lockeano no que se refere à temática da moral? Percebe-se que Locke é pautado pela valorização da experiência como fonte primária para o conhecimento. De igual modo, há escritos que já demarcam o raio de ação dos indivíduos na esfera pública e na esfera privada, mais precisamente o debate que gira em torno da separação entre a vida civil e a religiosa.

Por outro lado, o contato de Locke com a vida laboratorial, lhe permitiu conhecer o debate que girava em torno da nova ciência médica. Esta experiência acadêmica e profissional rendeu-lhe o contato com um dos mais importantes cientistas ingleses da época: o médico Thomas Sydenham. Embora neste período da vida de Locke não exista nenhum traço imediato que aponte para a reflexão sobre a moral, a partir das considerações feitas por ele a respeito da nova ciência, o caminho estava sendo delimitado.

Woolhouse (2007) observa que Locke insistiu, a exemplo de Sydenham,<sup>52</sup> que os conhecimentos da cura, da composição e da dosagem das substâncias médicas, não resultam de

---

<sup>51</sup> No presente estudo será adotado o *Draft A*, embora haja outros dois (*Draft B* e *Draft C*).

<sup>52</sup> Duchesneau (1973) sustenta que, embora sejam atribuídas a Sydenham, *Anatomia* (1668) e *Da arte médica* (1669) provavelmente foram redigidas por Locke. De igual modo, o empirismo médico que consta nestas obras serviu de passaporte para Locke desenvolver a reflexão que ele apresenta nos seus textos epistemológicos. Já Woolhouse

uma teorização, mas da experiência, a partir da observação diligente da doença, da sua natureza e do progresso da cura. Dessa forma, relata o biógrafo, Locke expressa o seu desacordo com a prática médica vigente, dominada pelas contribuições de Hipócrates e de Galeno.<sup>53</sup> Yves Michaud relata que esta consideração lockeana reflete, diretamente, a metodologia adotada por Sydenham, que “recomendava uma observação exata das doenças, sua descrição em uma história natural que recolhesse os fenômenos, para reagrupar as doenças por espécies.” (MICHAUD, 1991, p.27).<sup>54</sup> Assim, a reflexão sobre a medicina que Locke desenvolveu se caracteriza por: 1) Uma refutação à medicina da época, inclusive à forma como ela era ensinada nas universidades. Para ele, a ciência médica não cumpria verdadeiramente a sua função, de compreender a natureza das doenças, muito menos a sua cura exata; 2) Que o método científico empregado pela física, de inspiração galilaica, deveria ser utilizado pela medicina, visando, portanto, a compreensão e a cura das doenças; 3) Ao invés de ser uma ciência especulativa, a medicina deveria ser vista como uma ciência experimental.

Como resultado, o conhecimento da anatomia e da fisiologia do corpo humano ganharam um novo impulso, e a medicina inglesa entrou em um novo patamar. Além disso, as ponderações apresentadas por Locke e Sydenham permitiram, para a ciência médica, a inclusão de uma nova abordagem para o conceito de *probabilidade*. Desenvolvido inicialmente no *Draft*<sup>55</sup>, o conceito de probabilidade reaparece no *EHU*. Para Locke, probabilidade diz respeito à possibilidade de algo ser verdadeiro. Yolton (1996) destaca que os argumentos e provas não são argumentos formais (não há lógica de probabilidade em suas considerações). O que há são regras e critérios para avaliar o peso da evidência ou o grau de probabilidade de que uma dada afirmação é verdadeira, mas a base para proposições prováveis e para lhes darmos o nosso assentimento é a conformidade das afirmações com o nosso próprio conhecimento, observação e experiência.

---

(2007) atribui a escrita destas duas obras a John Locke. O fato é que, independentemente da autoria exata, houve uma cumplicidade intelectual e profissional entre ambos.

<sup>53</sup> A medicina desenvolvida por Galeno e Hipócrates seguia um modelo que despreza a observação empírica, sendo baseada na probabilidade lógica e não na averiguação do mal causador da enfermidade.

<sup>54</sup> É bom registrar que o método científico de Bacon, como também a sua pretensão para estabelecer uma história das ciências já repercutiam nos círculos científicos da Inglaterra. No entanto, isso não ecoava totalmente nas preocupações científicas de Locke, nem nas de Sydenham, porque ambos eram mais céticos do que o próprio de Bacon. Locke e Sydenham tinham como meta averiguar, da forma mais profunda possível, os fenômenos naturais, livres de qualquer pretensão de detectar uma regularidade nos objetos analisados, muito menos estabelecer uma hipótese a ser comprovada, ou não, empiricamente.

<sup>55</sup> Ver do §33 ao §42.

Grosso modo, por mais que o conceito lockeano de probabilidade seja uma possibilidade, a fundamentação empírica faz-se presente.

François Duchesneau afirma que:

Locke desenvolve sua reflexão visando criticar o inatismo cartesiano que era a principal teoria do conhecimento vigente. Ele visa justificar os erros do entendimento; por outro lado, enseja produzir um procedimento que seja seriamente capaz de certificar a filosofia natural. Para tanto, considera a forma particular da medicina, para analisar os casos de todas as demais ciências factuais. (DUCHESNEAU, 1973, p.91, tradução minha)

A reflexão desenvolvida por Locke sobre a medicina, a partir da convivência com Sydenham, tem a perspectiva de valorizar a experiência como fonte inicial para a obtenção do conhecimento. Henri Marion (1997, p.103, tradução minha) aponta que “as mesmas preocupações utilizadas por Locke para compreender a medicina estão presentes na sua concepção de ciência natural, problemas econômicos, políticos, morais.” Mesmo não expondo nenhuma preocupação de cunho moral, o impacto desta concepção torna-se nítida nas obras epistemológicas do filósofo inglês, especialmente no *Draft*, no *LN*<sup>56</sup> e no *EHU*.

Assim, é na reflexão acerca do conceito de lei de natureza<sup>57</sup> que há o impacto da valorização da experiência como fonte primordial para a obtenção do conhecimento, tornando-se, portanto, fundamental para a compreensão da moral lockeana. Este termo reveste-se em uma espécie de “manto sagrado” para a ação individual, embora a base epistemológica de este agir não seja inata, mas resultado da experiência e do correto uso da razão.

É no *LN*<sup>58</sup> que esta reflexão é elaborada inicialmente. John Colman observa que há duas interpretações para esta obra: a primeira relaciona-a com a epistemologia lockeana contida no

---

<sup>56</sup> É oportuno mencionar a influência da teoria corpuscular, de Boyle, na concepção empirista de Locke, especialmente na caracterização que o filósofo fez acerca das qualidades primárias e secundárias das ideias. De igual modo, é importante destacar que as ideias de Boyle repercutiram na noção de Deus exposta pelo autor dos *EHU*. Por fim, a exemplo do que acontece com Sydenham, o diálogo entre Locke e Boyle não deu ênfase à moral, mas ajudou a posicionar a filosofia natural de Locke na direção de valorizar a experiência como fonte inicial para a obtenção do conhecimento.

<sup>57</sup> O conceito de lei de natureza aparece em boa parte da obra lockeana. No *Dicionário Locke*, John Yolton (1996) a identifica como uma regra de moralidade ou como razão correta, que é reivindicada por todo aquele que se considera um ser humano. Também é caracterizada como a lei estabelecida por Deus com vista às ações humanas, que lhes é promulgada pela luz da natureza ou pela voz da revelação.

<sup>58</sup> Oriundo de nove conferências ministradas pelo então professor John Locke da cadeira de Filosofia Moral. Destas, apenas a última não compõe a citada obra, porque ela é composta apenas por agradecimentos. Vale ressaltar que ele começou a trabalhar em Oxford no ano de 1660, período em que conheceu Gabriel Towersen. Ambos procuravam responder a questões do tipo: Há realmente uma regra moral ou o direito natural é dado para todos nós? Estamos indo em sua direção? Como a conhecemos? Em que ela está baseada?

*EHU*; e a outra não detecta nenhum tipo de conveniência entre os dois textos. Contudo, existe uma terceira interpretação, denominada de intermediária. O defensor desta análise é o próprio John Colman. Ele afirma (COLMAN, 1983) que Locke desenvolve uma consistente teoria empirista do direito natural. Este comentador observa que há cinco traços que alicerçam sua observação: 1) Que a conduta ou os preceitos da moralidade são universais; 2) O conteúdo desta conduta é fundado sobre a natureza humana e é imutável; 3) Que este comportamento é acessível para a razão, mais precisamente para a reta razão; 4) A condução do direito natural tem autoridade moral sobre a direção das outras condutas na sociedade; 5) E, por último, a ideia de direito natural está associada a Deus. Por fim, Colman observa que a moral não é inata, mas é adquirida através da experiência que cada indivíduo realiza.

Luiza Müller defende a existência da relação entre *Ensaio sobre a lei de natureza e EHU*. A autora demonstra esta semelhança ao responder a pergunta: A lei de natureza pode ser conhecida pelo consenso geral dos homens? Ela responde da seguinte maneira:

Como apontou Locke, a lei de natureza não é criada pela sociedade, é uma lei espontânea, revelada pela conjugação da experiência e da razão. Esta lei dá os limites ao homem ordenando as suas ações, dando-lhe preceitos morais, apoiando o cumprimento dos pactos e facilitando a vida em sociedade. (MÜLLER, 2005, p.49)

Norberto Bobbio também percebe a relação entre a lei de natureza e a epistemologia lockeana. No livro intitulado *Locke e o direito natural*, argumenta que os problemas políticos e religiosos dependem da forma como são resolvidos os problemas epistemológicos. Por outro lado, relata que Locke não ficou muito satisfeito com as conferências ministradas na *Christ Church*, inquietação esta que o fez redigir o *EHU*, o que demonstra a estreita ligação entre os dois textos. “Antes de dizer qualquer coisa mais ponderada sobre as leis morais, seria necessário prosseguir com mais cuidado na análise do nosso intelecto e de suas capacidades”, relata Bobbio (1997, p.123).

Já a interpretação desenvolvida por Raymond Polin, no livro *A política moral de John Locke*, segue outro roteiro. Para este comentador, o foco de Locke, ao escrever sobre a lei de natureza, é combater a teoria política hobbesiana, que é alicerçada na premissa de que o homem é naturalmente mau. Contestando o autor do *Leviatã*, Locke afirma que, através do conhecimento sensorial e racional, o homem descobre a lei de natureza. Para Polin, o mal não é inato ao homem.

Jean-Fabien Spitz escreve, na obra *John Locke e os fundamentos da liberdade moderna*, que o aspecto essencial do *LN* reside em caracterizar que a norma coletiva é mais importante que a vontade individual, cabendo à lei de natureza orientar o direito positivo. Contudo, este comentador argumenta que o homem pode ser guiado pelas paixões, afastando-lhe da lei de natureza, provando que ela não é inata.

Interpretações a parte, o que diz Locke no *LN*? O objetivo central desta obra é refutar a concepção inatista das ideias e apresentar a sensibilidade como fonte inicial para a obtenção do conhecimento. Há no percurso argumentativo do filósofo a descrição da concepção lockeana sobre a moral, debate que é expresso através do conceito de lei de natureza. Este escrito encontra-se dividido da seguinte forma:

Locke procede da seguinte maneira. Depois de afirmar que existe uma lei de natureza (I), passa a considerar como podemos conhecê-la (II-V) [...] Então discute o que torna obrigatória a lei de natureza. Isso leva à consideração da justiça de Deus, o conceito de legislação e o papel da punição (VI). Em seguida, isso leva à reflexão sobre os modos pelos quais a lei, embora universalmente obrigatória, é modificada por circunstâncias e por relações morais particulares (VII). Por fim, Locke impugna a reivindicação céptica de que o único fundamento para a ação humana é o interesse próprio e os prazeres pessoais (VIII). (LOCKE, 2007c, p.99)

Ao conceber a existência da lei de natureza, o principal intuito de Locke era demonstrar que ela não era inata, mas que ela pode ser conhecida e interpretada pelo entendimento. Locke utiliza cinco argumentos para explicar que a lei de natureza existe e como ela pode se tornar aceitável: 1) Que a ação humana é guiada pela razão;<sup>59</sup> 2) A lei de natureza pode ser extraída da consciência humana;<sup>60</sup> 3) Todas as coisas observam uma lei fixa de funcionamento e um modo de existência próprio à sua natureza;<sup>61</sup> 4) Na inexistência de uma lei de natureza, os homens não

---

<sup>59</sup> Quando defende que a função do homem é agir em conformidade com a razão, Locke tem a pretensão de dizer que “há alguns princípios morais que a humanidade inteira reconhece e que todos os homens do mundo aceitam unanimemente – mas isso não poderia acontecer se a lei não fosse natural.” (LOCKE, 2007c, p.103). Contudo, ele admite que a lei de natureza não é conhecida por todos que possuem razão.

<sup>60</sup> A argumentação que Locke adota para defender esta afirmativa tem como premissa o fato de que “a sentença que cada um profere sobre si próprio testemunha, assim, que existe uma lei de natureza.” (LOCKE, 2007c, p.107).

<sup>61</sup> Locke observa que (2007c) não parece compatível com a sabedoria de Deus criar um animal – leia-se ser humano – perfeito e não atribuir-lhe nenhuma tarefa sob a Terra. Por isso, Deus designou às suas criaturas uma lei que tenha como objetivo guiar a conduta humana.

vivem socialmente;<sup>62</sup> e, 5) Sem a lei de natureza não existe virtude nem vício, nem a recompensa pelo bem nem a punição pelo mal.<sup>63</sup>

Mas como a lei de natureza é conhecida? Locke compreende que pode haver três formas: inscrição,<sup>64</sup> tradição<sup>65</sup> e percepção sensorial.<sup>66</sup> Tanto a primeira, como a segunda são consideradas inapropriadas por ele, porque se todos os indivíduos conhecessem por esses meios a lei de natureza, não haveria o mal. O que ele argumenta é que a lei de natureza depende das circunstâncias, das diferenças culturais e das opiniões distintas sobre o que é certo ou errado. Há uma quarta forma que é através da revelação,<sup>67</sup> mas o filósofo inglês não desenvolve esta argumentação.

Não sendo por inscrição, nem por tradição, a lei de natureza só pode ser conhecida pela percepção sensorial. Contudo, Locke não afirma que o homem a encontre em qualquer lugar, assim, por acaso. Ele constrói uma argumentação no sentido de referendar que esta lei é compreendida pelos indivíduos na medida em que cada um entenda e distinga um objeto do outro, o bem e o mal. Desta maneira, o indivíduo compreende a dimensão das coisas, como também a existência do Criador.

---

<sup>62</sup> No estado de natureza esta lei é a de natureza, na sociedade contratual é a civil.

<sup>63</sup> A ausência de uma lei significa que tudo dependeria do arbítrio humano, fazendo com que o homem não seja obrigado a nada, exceto aos desejos pessoais.

<sup>64</sup> “No que se refere à inscrição, alguns são da opinião que a lei de natureza nos é inata, tendo sido de tal modo implantado pela natureza nas mentes de todos, que não vem ao mundo ninguém cuja mente não carregue os caracteres e as marcas inatas de seu dever gravados nela, ninguém que não tenha nascido com esses preceitos morais e regras de conduta em seus pensamentos, nem os conheça.” (LOCKE, 2007c, p.112)

<sup>65</sup> “Distinguimos da experiência sensorial não porque as tradições não encontrem na mente pelos sentidos – são aceitas, na verdade, por ouvir dizer – mas porque os ouvidos recebem os sons apenas, sendo a crença que abarca o fato. Por exemplo, a confiarmos em Cícero quando fala de César, acreditamos que César, quem Cícero sabia ter vivido, viveu. Ora, dizemos que a tradição não é um modo de conhecimento pelo qual a lei de natureza chega até nós, e não dizemos isso por negarmos que alguns preceitos dessa lei, aliás quase todos, nos sejam transmitidos pelos pais, mestre e todos os que diligentemente formam os modos do jovem e preenchem de amor e conhecimento da verdade.” (LOCKE, 2007c, p.113)

<sup>66</sup> “O último modo de conhecimento que resta a discutir é o da percepção sensorial, que declaramos ser a base de nosso conhecimento da lei de natureza. Entretanto, não se deve entender isso no sentido de que a lei de natureza aparece em algum lugar tão claramente que é possível a lermos com nossos olhos, examiná-la com nossas mãos ou ouvi-la proclamar-se. Porém, como estamos agora procurando o princípio e a origem do conhecimento dessa lei, e o modo pelo qual se torna conhecida dos homens, declaro que a fundação de todo o conhecimento dela deriva das coisas que percebemos por meio de nossos sentidos.” (LOCKE, 2007c, p.116)

<sup>67</sup> Estranhamente Locke menciona a revelação como uma forma para conhecer a lei de natureza, mas não comenta nada a respeito. Yolton (1996) afirma que há duas fontes para a revelação: a luz da natureza e revelação direta. No *LN* a revelação é associada à luz da natureza, que é caracterizada como uma verdade que um homem pode alcançar por si mesmo e sem ajuda de outro, se fizer o uso apropriado das faculdades como que foi dotado pela natureza. O termo luz da natureza desaparece nos escritos posteriores, sendo substituída pelo termo razão.

A lei de natureza torna-se um guia moral para a ação de cada indivíduo e o balizador para o convívio social. No entanto, Locke atenta ao fato de que há a necessidade de que haja a constituição de instrumentos que garantam o convívio social, leia-se contrato social. Então o estabelecimento do contrato social significa que há uma lei de natureza consensual e que impulsionou o indivíduo a estabelecê-lo? Este consenso geral prova o caráter inato da lei de natureza? Locke vai afirmar que o consenso positivo<sup>68</sup> e o consenso natural<sup>69</sup> não provam o inatismo da lei de natureza. Para o primeiro consenso, ele diz que só existe porque os homens o consagraram, criando normas de convívio. Para o segundo tipo, Locke entende que a formação de um contrato social não se dá naturalmente, mas motivado pela intervenção do homem na condição existente no estado de natureza.

Se não é por consenso, o que garante ao indivíduo a sua autopreservação se ele é um ser sociável? Locke vai afirmar que “Com efeito, se a fonte e origem de toda essa lei [**de natureza**] são o cuidado e a preservação de si, a virtude se mostraria não tanto um dever como uma convivência do homem, de modo que algo somente será bom se for útil.” (LOCKE, 2007c, p.143, grifo do autor). Assim, a lei de natureza tem como função normatizar a vida humana do ponto de vista da moral, demonstrando que é uma lei superior, como também uma lei possível de ser conhecida por todos. Locke alicerça na obrigatoriedade da lei de natureza as bases para a construção da lei civil.

Portanto, como todos os homens são racionais por natureza, e como há uma harmonia entre essa lei e a natureza racional, e essa harmonia pode ser conhecida pela luz da natureza, segue-se que todos os que são dotados de uma natureza racional, isto é, todos os homens do mundo, estão moralmente obrigados por essa lei. (LOCKE, 2007c, p.154)

O fato de a lei de natureza ser perceptível pela sensação e compreendida pela razão, isso não permite dizer que ela é universal. Para exemplificar tal situação, Locke utiliza o exemplo dos povos do novo mundo, que não conhecem nenhum tipo de norma civil, sendo muitos deles politeístas. Cita, também, as crianças e as pessoas que têm algum tipo de deficiência mental. Para

---

<sup>68</sup> Chama-se de *positivo* “o consenso que resulta de um contrato, seja ele tácito, isto é, sugerido pelos interesses e conveniências comuns dos homens, tais como o livre trânsito de emissários, a liberdade de comércio e outras coisas desse tipo; ou um contrato expressamente firmado, tais como as linhas fronteiriças entre dois povos vizinhos.” (LOCKE, 2007c, p.132)

<sup>69</sup> “Consenso ao qual os homens são levados por um certo instinto natural sem a intervenção de pacto.” (LOCKE, 2007c, p.133)

o filósofo inglês, por não possuírem ideias na mente ou pela sua incapacidade de usar corretamente a razão, elas não irão compreender a lei de natureza.

Todavia, há uma controvérsia que envolve este conceito. Se a lei de natureza não é inata, se para compreendê-la é necessário o correto uso da razão e se a percepção é quem oferece as ideias iniciais para os indivíduos usarem o intelecto, por que Locke afirma que a lei de natureza é obrigatória para todos os indivíduos e que ela é uma referência de Deus<sup>70</sup> na mente das pessoas?

Além de pôr em cheque a crítica lockeana ao inatismo, este questionamento pode permitir a análise feita por Yves Michaud e por Norberto Bobbio em que afirmam que a lei positiva é um *continuum* da lei divina, competindo à lei de natureza a função de dar um estatuto moral para a lei positiva. O que se pode afirmar é que Locke sai dessa controvérsia com a publicação do *EHU*.

São as almas dos homens, não suas vidas, que devemos buscar -, pois é lá que estão impressos os preceitos da natureza e se escondem as regras da moralidade, junto com os princípios que os usos dos homens não são capazes de corromper; e que, como esses princípios são os mesmos em cada um de nós, não possuem outro autor além de Deus e da natureza. (LOCKE, 2007c, p.135)

No *Draft* a controvérsia entre ciência e religião não aparece. Tida como uma obra meramente epistemológica, este texto teve como objetivo ser uma introdução aos enunciados contidos no *EHU*, o que o torna no mais antigo esboço desta obra. Entretanto, acabou ganhando contornos próprios. Yves Michaud (1991, p.31) identifica que este título esboça “a passagem das questões morais e políticas para o exame das bases do conhecimento”, caracterizando-a, portanto, como uma obra que visa apreciar o intelecto e interrogar a extensão do conhecimento humano.

Nesta obra, Locke identifica que o conhecimento tem nos sentidos a fonte inicial para a sua aquisição. Para ele, tudo que é captado pelos sentidos é chamado de ideias simples: “As ideias simples se encontram no entendimento com tamanha clareza, distinção e perfeição que nunca são tomadas umas pelas outras.” (LOCKE, 2013, p.20). Expressas por meio da linguagem, moldam o significado da respectiva ideia simples. A outra fonte do conhecimento são aquelas formadas no entendimento, a exemplo das ideias de crença, de dúvidas, de desejos, de amor, etc., e que não são captadas pelos nossos sentidos: “O nosso conhecimento ulterior não é mais do que

---

<sup>70</sup> Segundo Locke, Deus dotou o homem de razão para que este pudesse não só conhecer as obras da criação, mas também para permitir a compreensão do poder do Criador, tornando, portanto, a razão no fundamento universal da lei de natureza.

comparação, união, composição, alargamento e outros modos de diversificação dessas ideias simples.” (LOCKE, 2013, p.07)

Percebe-se que todo o nosso conhecimento é oriundo das ideias simples. Mais que isso, é das relações<sup>71</sup> entre as ideias simples que o entendimento humano desenvolve novas ideias. Um caso típico e ilustrativo aparece na argumentação que Locke faz em torno da moral. Relacionada à retidão das ações humana, à conformidade com o bem ou o mal, a moral é oriunda das relações que são feitas entre as ideias simples. Consequentemente, a moral não é inata, mas sim reflexo das ideias que são captadas pelos sentidos e que são avaliadas através da relação entre as ideias simples e a ação individual.

Todavia, Locke faz uma ressalva: do ponto de vista da moral, há regras que têm um fundamento bem distinto da que foi abordada anteriormente, ou seja, são padrões de conduta que são externos ao nosso entendimento, que independem dos sentidos, mas que têm o poder de punir os desvios humanos. Fala-se da moral que é oriunda de Deus, esta sim, diz o filósofo, é a verdadeira regra para a conduta de cada indivíduo.

Visando compreender melhor essa aparente celeuma, existe uma argumentação que Locke desenvolve em torno da crença e do conhecimento. De forma enfática, o filósofo caracteriza estes termos assim:

Entre crença e conhecimento, esta outra diferença: para haver crença é preciso haver palavras ou signos equivalentes a elas, com os quais se propõe a verdade em que se deve aceitar, e para haver conhecimento não há necessidade de palavras, é preciso apenas que se proponha a coisa mesma. Por essa razão, conhecimento e crença são atos opostos. Na crença, primeiro ouvimos as palavras e depois examinamos o que elas dizem e a verdade que contêm; no conhecimento primeiro recebemos as impressões e sensações da coisa. (LOCKE, 2013, p.75)

Para exemplificar melhor esta questão, Locke faz menção a uma criança que aceita proposições que são ditadas pelos seus pais ou por algum adulto que a cerca. Pega-se o caso da religião: uma criança, dotado de poucas ideias simples, já que viveu pouco para passar por uma quantidade razoável de experiências ou porque ainda não desenvolveu plenamente o entendimento, é submetida às proposições religiosas, tidas como sagradas e punidoras de qualquer tipo de profanação, e cresce acreditando que elas são verdadeiras. Por mais que as

---

<sup>71</sup> Por relação Locke (2013) compreende o acordo ou desacordo entre duas ou mais coisas, como quer que sejam comparadas. Em toda relação incluem-se as duas coisas que são comparadas entre si, bem como a ocasião ou o fundamento da comparação.

futuras experiências, mesmo naquelas em que haja o desenvolvimento cognitivo - ou simplesmente os sentidos - neguem tais preceitos religiosos, dificilmente esta criança irá discordar destes princípios já consagrados.

Ora, embora faça a distinção entre crença e conhecimento, e argumente que, do ponto de vista da moral, uma é associada à experiência e a outra é atribuída à divindade, o que se pode afirmar é que tanto os assuntos vinculados à matéria, como ao espírito são igualmente misteriosos e que o ser humano não conhece a essência de nenhuma delas. Por outro lado, a admissão de uma herança religiosa fica associada à crença, a uma suposição de que existe uma força poderosa que impõe uma regulação para a ação dos seres humanos. Assim, parece que a celeuma não é equacionada no *Draft*, por mais que Locke defenda a primazia da experiência como fonte do conhecimento, e, por conseguinte, da moral.

Além deste debate epistemológico, Locke também desenvolveu uma argumentação moral focada em torno de um dos principais problemas da sua época. Fala-se dos constantes conflitos religiosos, resultantes da intolerância religiosa e dos interesses políticos conflitantes que permeavam tal situação. Consequentemente, essa reflexão lockeana fez a demarcação espacial do que é sociedade civil e Estado, de um lado, e religião e Igreja, do outro. Esta delimitação aparece em um texto intitulado *Ensaio sobre a tolerância*, de 1667,<sup>72</sup> como também em alguns manuscritos redigidos por ele no período em que viveu exilado, entre os anos de 1675 e 1679, na França. Estes escritos revelam também a sua preocupação com a temática da moral, sendo que, desta vez, a abordagem é feita através do debate político do seu tempo.<sup>73</sup>

Tido como o primeiro trabalho resultante da parceria com Shaftesbury, o *Ensaio sobre a tolerância* demarca o início da defesa que Locke faz da paz, tendo como fio condutor o tema da tolerância religiosa. Centralizando a argumentação em torno do papel do magistrado, o filósofo inglês estabelece preceitos morais fundamentais.

Toda a confiança, todo o poder e toda a autoridade do magistrado são nele investidos com o único propósito de serem empregados para o bem, a preservação e a paz dos homens na sociedade da qual ele se incumbe, e portanto só isso é e deve ser o padrão e a

<sup>72</sup> É no ano de 1667 que Locke conhece aquele que seria o seu futuro amigo, o então Lord Anthony Ashley Cooper, futuramente designado como Conde de Shaftesbury. Contratado para prestar serviços médicos, em pouco tempo Locke foi convertido em secretário político de Shaftesbury, que era um dos principais líderes dos puritanos no parlamento. A partir de então, temas como política, religião e economia começaram a fazer parte do repertório reflexivo do filósofo inglês.

<sup>73</sup> Mesmo com o reestabelecimento da Igreja da Inglaterra (Igreja Anglicana) após a Restauração, a paz não foi garantida.

medida de acordo com os quais ele deve regular e ajustar as leis, moldar e estruturar seu governo. (LOCKE, 2007d, p.167)

Cabe ao magistrado instituir leis imparciais para todos, como também a tarefa de não legislar sobre assuntos relacionados à fé, a exemplo da salvação da alma. De igual modo, há a atribuição do magistrado de defender a propriedade de seus súditos. Esta preocupação apresentada por Locke tem como premissa o fato de que todos são iguais perante a lei, do mesmo modo que todos são livres para escolher a própria crença religiosa. Aqui aparece o esboço teórico da separação entre a esfera pública e a privada, entre o Estado e a Religião. Por outro lado, se na pública a lei que impera é a positiva, a civil, na privada é a lei divina, manifestada nas Sagradas Escrituras.

Contudo, existe uma controvérsia neste ensaio. Locke (2007d, p.179) estabelece que “o magistrado é uma espécie de vice gerente de Deus neste mundo, com poder para dar ordens.” Esta atribuição refere-se única e exclusivamente às atribuições do magistrado para a esfera pública, podendo ou não instituir leis que interfiram na conduta dos integrantes da sociedade civil. Por outro lado, cabe também ao magistrado, no usufruto de suas funções, não tolerar o fanatismo religioso caso ele ponha em risco a integridade do Estado. Neste caso, o alvo de Locke são os papistas que, por terem no Papa a única autoridade política e religiosa na Terra, realizam atitudes destrutivas na sociedade em que vivem. Ele também tem em mente alertar o magistrado para o fato de que os homens não são santos; logo, são passíveis de agirem corruptamente.

Esse ensaio não foi concluído e algumas questões foram desenvolvidas posteriormente. A continuidade ocorre em um pequeno texto intitulado *Poder civil e eclesiástico*.<sup>74</sup> A premissa de que não cabe ao magistrado impor uma legislação com base em preceitos religiosos continua. O curioso é que, para Locke, todos os homens pertencem a dois mundos: o mundano e o extramundano. Enquanto a felicidade no primeiro relaciona-se a esta vida, no segundo acontece após a morte. Assim, se são dois mundos distintos, com objetivos diferenciados, não há motivo para que haja a união entre eles, ocasionando, portanto, a separação de ambos.

Além de detalhar cada tipo de esfera – a mundana e a extramundana – Locke procura estabelecer atribuições morais para os seus membros. Se a punição da primeira esfera se dá neste

---

<sup>74</sup> Escrito em 1674, este texto reflete, em certa medida, um imbróglgio que marcava o reinado de Carlos II. Católico, ele tinha assinado uma lei, aprovada na Câmara dos Comuns, que legislava sobre a tolerância religiosa. Para tanto, a colaboração de Shaftesbury e de Locke foram fundamentais. De igual modo, também estava em curso a aprovação de uma nova legislação para o campo, que visava garantir a paz e permitia vantagens econômicas aos produtores rurais.

mundo, cabendo ao magistrado instituir leis para esse fim, na segunda ocorre em outro mundo. De igual modo, na sociedade civil o bem de um indivíduo acarreta no de outro, na sociedade religiosa isso não ocorre, já que o benefício se dá na esfera privada, ou seja, na salvação daquele que pratica o bem.

Entretanto, com os escritos produzidos na França,<sup>75</sup> o tema da moral é revestido com um novo figurino. Isto ocorre porque, naquele período, o filósofo se desprende dos afazeres laborais e dedica boa parte do seu tempo à produção intelectual, principalmente porque entra em contato com os gassendistas.<sup>76</sup>

Como produto desta passagem, averigua-se que as reflexões feitas por ele giraram em torno de temas diversos; no entanto, para o presente estudo, será abordada a temática da felicidade, que é exposta nos seguintes textos: *Fé e razão*, *Felicidade A*, *Moralidade*, *Felicidade B*. Com base nestes escritos, a moralidade torna-se guia governamental dos homens, já que eles visam à felicidade. Além de estabelecer a existência de um critério moral para a constituição das leis – sejam elas civis ou religiosas -, percebe-se que a felicidade deve servir também como guia para a ação de cada indivíduo.

O detalhamento do que Locke compreende por felicidade é o que torna estes textos relevantes. Há uma forte influência epicurista<sup>77</sup> na formatação deste conceito, quando o filósofo afirma: “Que a felicidade do homem consiste em prazer do corpo ou da mente, de acordo com o gosto de cada um, e o *summum malum* [mal extremo] é o sofrimento ou dor do corpo e da mente” (LOCKE, 2007d, p.336). Não obstante, ele observa que há um tipo de felicidade que reflete um prazer momentâneo, embora este tipo não seja o almejado.

Também é evidente que o poder que fez o homem existir aqui num estado suscetível de prazer e de dor é igualmente capaz de fazê-lo existir depois que ele houver perdido toda a sensação e percepção por causa da morte, pois quem de início lhe fez existir pode restituí-lo a um estado de sensibilidade e nele permanecer, suscetível que há prazer ou dor, enquanto lhe aprouver. É portanto evidente que há prazer e dor a se espartar nesta

<sup>75</sup> Locke se exilou, na França, entre os anos de 1675 e 1679, vivendo maior parte do tempo na cidade de Montpellier, embora tenha habitado outras, como Paris, Lion e Orleans. Tido como um período de intensas reflexões filosóficas, ele continuou tendo contatos com Boyle e Sydenham.

<sup>76</sup> Este contato foi registrado no ano de 1676, na passagem de Locke pela França. Na verdade, esta influência se deu através do principal discípulo de Gassendi, o médico François Bernier, e também do gassendista Gilles de Launay. (WOOLHOUSE, 2007)

<sup>77</sup> Na *Carta sobre a felicidade*, Epicuro (2002, p.37) afirma que “o prazer é início e o fim de uma vida feliz. Com efeito, nós o identificamos como o bem primeiro e inerente ao ser humano, em razão dele praticamos toda escolha e toda recusa, e a ele chegamos escolhendo todo bem de acordo com a distinção entre prazer e dor.” A passagem contida no texto de Epicuro é uma demonstração da influência que Locke teve do filósofo helênico.

vida e que é possível existir um estado depois desta vida no qual os homens sejam suscetíveis de gozos e sofrimentos. (LOCKE, 2007d, p.333)

O texto intitulado *Fé e razão*, escrito em 1676, detalha melhor o conceito de felicidade. Para Locke, a felicidade pode ser alcançada neste ou em outro mundo (vida após a morte), formulação que repercute diretamente na vida dos indivíduos. Mas é no opúsculo *Moralidade* que Locke descreve melhor a sua compreensão sobre a felicidade, afirmando a existência de dois mundos e alicerçando a ação moral dos homens. A felicidade mundana tem como guia a lei civil. Já a felicidade na outra vida tem na lei religiosa o seu condutor. Deste modo, a lei civil diz respeito à sociedade civil, e a lei religiosa à sociedade religiosa. Afirma o filósofo:

Assim, ele não só estabelece o caráter laico do Estado, mas também argumenta que a felicidade deve ser alcançada nesta vida. Ao associar a felicidade às leis civis, Locke tem ciência de que, do mesmo modo que o homem violou a lei de natureza, em seu estado de natureza, o mesmo pode acontecer com as leis civis. Como solução, o filósofo legitima o uso da força por parte do magistrado, não de forma arbitrária ou impulsionado por um poder absoluto, mas justificada pela manutenção da moralidade entre os membros de uma sociedade política.

Nestas reflexões de Locke o tema da moral aparece de forma embrionária. Se nos textos de caráter epistemológico observa-se uma crítica ao inatismo, assim como a afirmação da primazia dos sentidos para a obtenção do conhecimento. Nesses mesmos textos, em especial quando aborda o conceito de lei de natureza, o autor entende que a lei divina pode ser compreendida por meio do correto uso da razão. Nos manuscritos de cunho político, observa-se uma preocupação em caracterizar melhor o que é a moral e, em especial, conferir-lhe um caráter utilitário. Nesta fase de sua vida, o conceito de moral desenvolvido por Locke transita entre a perspectiva hedonista e a racionalista, ou seja, a moral lockeana convive com a perspectiva de ser associada ao prazer e à felicidade, e a perspectiva que atribui um caráter racional à moral.

## **2 Ciência e religião nos escritos de 1689-1694**

O período que vai de 1689 até 1694 corresponde à época em que as três principais obras de Locke foram publicadas. Datam deste período *Letters*,<sup>78</sup> *EHU* e *DT*. Figura também nesta

---

<sup>78</sup>A sua escrita é datada de 1685, período em que Locke viveu exilado na Holanda, mesmo ano em que foi revogado o Edito de Nantes, na França, pelo rei católico Luis XIV. John Perry (2005) observa que este escrito manifesta o

quadra a publicação de *STCE*; contudo, a abordagem que será feita não irá considerá-la, optando-se por focar o problema a ser desenvolvido em torno da seguinte questão: nestes escritos, como a epistemologia e a teoria política de Locke expõem a temática da moral?

O *EHU* pode ser caracterizado como uma obra onde o tema da moral é o elemento central. Locke atribui-lhe um caráter utilitarista ao afirmar que: “O nosso interesse, neste mundo, não é conhecer todas as coisas, *mas unicamente aquelas que interessem à nossa conduta.*” (LOCKE, 1999, p.26). Assim, apurar a argumentação que ele desenvolve para apontar como é constituída a moral no homem e qual é a consequência prática que ela impõe torna-se imprescindível.

Ao desenvolver a argumentação contida no *EHU*, Locke refuta a teoria das ideias inatas, defendida pelos racionalistas modernos. Para estes, com base no argumento do assentimento universal, haveria alguns princípios inatos, tanto especulativos como práticos, com os quais concordariam universalmente todos os indivíduos. A refutação lockeana parte da seguinte questão: quais são a origem, a veracidade e a extensão do conhecimento humano?

Inicialmente Locke afirma que não há noções universalmente aceitas, nem mesmo a ideia de Deus. Nenhuma ideia, muito menos os princípios práticos são inatos ao homem. Para ele, os argumentos utilizados pelos racionalistas modernos de que há um assentimento universal não existe, já que não são conhecidos por todos. O comentário desenvolvido por John Yolton afirma que “aqueles princípios que gozam de amplo reconhecimento são o resultado de aprendizagem.” (YOLTON, 1996, p.24). Para exemplificar a sua refutação ao inatismo, Locke cita o caso das crianças e dos idiotas<sup>79</sup> que não conseguem discernir o certo do errado. Na mesma direção ele indica que os povos do Novo Mundo, os ateus e os pagãos não possuem a ideia de Deus, o que nega o caráter universal Dele. O terceiro exemplo citado pelo filósofo refere-se à educação recebida e a localização geográfica do qual estão submetidos os indivíduos, pois são estes dois fatores que intervêm nos costumes e nos hábitos das pessoas. É com esses exemplos reais que o autor do *EHU* nega o caráter inato das ideias e dos princípios morais.

Então, se não é o assentimento universal que estabelece o inatismo das ideias ou dos princípios morais, qual é a solução apontada por Locke? Primeiro diz é que não se pode receber

---

período da maturidade intelectual de Locke e que foi redigido no contexto de um século marcado por muitos conflitos religiosos, a exemplo da Guerra dos 30 anos. Em 1689, a versão latina foi traduzida para a língua inglesa por William Pople e publicada em Londres.

<sup>79</sup> Locke usa a expressão *idiots* no 1.2.5. A versão editada pela Calouste Gulbenkian (1999) faz a tradução literal do termo. A traduzida do professor Pedro Paulo G. Pimenta (2012) utiliza o termo tolo.

qualquer proposição como verdadeira. Em seguida, profere que os sentidos captam as ideias iniciais que compõem o entendimento humano, preenchendo os gabinetes vazios da mente, de forma gradual. Assim, as ideias são adquiridas, cabendo à razão a tarefa de desenvolver as ideias captadas pelos sentidos.

Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de ideias, que activa e ilimitada fantasia do homem nele pintou, com uma variedade quase infinita? De onde tirar 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 operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios reflectimos, que fornecem à mente a matéria de todos os seus pensamentos. (LOCKE, 1999, p.106, grifo do autor)

O filósofo constitui assim a matriz da sua teoria do conhecimento. É a experiência sensorial a fonte inicial de todo o conhecimento. A sensação estabelece o contato físico entre o sujeito (conhecedor) e o objeto (conhecido). A outra fonte diz respeito ao conjunto de ideias que o indivíduo processa no próprio entendimento, denominada por ele de reflexão. Deste modo, Locke estabelece as duas formas de obtenção do conhecimento: sensação e reflexão. O mecanismo interno existente na mente permite a cada indivíduo o desenvolvimento cognitivo particular. Assim, as ideias que são formadas no entendimento humano precisam da linguagem para serem externadas e do assentimento de outros para que se transformem em uma convenção. Grosso modo, este é o percurso da epistemologia lockeana.

Quando iniciou a redação do *EHU*, lá pelos anos de 1660, Locke ainda era influenciado pelo hedonismo,<sup>80</sup> corrente filosófica que é balizada por duas ideias simples: prazer e dor.<sup>81</sup> Então, conceitos como amor, alegria, tristeza, desespero, temor, inveja, cólera são valores morais

---

<sup>80</sup> Há um opúsculo de Locke intitulado *Da ética em geral* que foi pensado para ser parte integrante do *EHU*. No entanto, ganhou contornos próprios. Redigido entre os anos de 1686 e 1688, esta obra expõe seu princípio hedonista quando discute os princípios universais da moralidade e da lei de natureza. Na ocasião, o filósofo inglês diz que a felicidade e a miséria, o prazer e a dor, o bem e o mal, movem a humanidade, e que as ações morais são apenas aquelas que dependem da escolha de um agente sensato e livre, assim, o bom para um homem pode ser ruim para o outro. No entanto, Locke compreende que a moralidade precisa converter-se em um ordenamento legal: a lei de natureza. Portanto, Deus tem a tarefa de ser o legislador universal, já que instituiu as regras e limites para as ações humanas, como também promulgar a Sua vontade a toda a humanidade.

<sup>81</sup> Locke, no *EHU*, conceitua estes dois termos da seguinte forma: “As coisas são, portanto, boas ou más somente em relação ao prazer e à dor. Chamamos bem àquilo que for capaz de causar e aumentar em nós o prazer ou diminuir a dor, ou ao que for capaz de alcançar ou conservar para nós a posse de algum bem ou a ausência de algum mal. E, pelo contrário, chamamos mal àquilo que for capaz de produzir e aumentar em nós dor ou diminuir qualquer prazer, ou o que for capaz de produzir algum mal em nós ou privar-nos de algum bem.” (LOCKE, 1999, p.299)

que estão associados às paixões humanas e que exercem efeitos sobre a conduta humana. Ao diagnosticar o funcionamento do entendimento humano e demonstrar como o indivíduo obtém o conhecimento, Locke tem em mente estabelecer mecanismos para a aquisição da moral. É nesse contexto que o hedonismo lockeano se configura no *EHU*.

A razão converte-se no balizador da conduta individual e da própria moral, à medida que, através do uso do próprio entendimento, estabelece o acordo ou o desacordo entre as ideias formadas. Este mecanismo mental acontece porque o entendimento processa as escolhas. Assim, caracteriza-se a liberdade que, segundo Locke (1999, 318) é o “poder que um homem tem para realizar, ou para suspender, a realização de uma ação em particular.” Deste modo, cada indivíduo possui a liberdade para decidir, residindo aí o caráter racional da moral para Locke.

Contudo, o conhecimento tem seus limites. Esta assertiva pode ser justificada por dois motivos. O primeiro relaciona-se ao fato de que o conhecimento é formado a partir das ideias (sensação e reflexão). O segundo funda-se na extensão da ignorância que cada indivíduo tem da realidade. A ignorância caracteriza-se pela falta de ideias, já que cada ser humano não conhece todas as coisas existentes no universo. Ora, dessa maneira, pode-se compreender que há uma relação inversamente proporcional entre o conhecimento e a ignorância.

É a partir dessa relação que o filósofo inglês aborda o caráter racional da ideia de Deus. Segundo Locke, Ele é conhecido por demonstração. Para chegar a esse ponto, o desenvolvimento cognitivo e o acúmulo de conhecimento tornam-se fundamentais. À medida que o indivíduo conhece mais, maior torna-se a compreensão e o significado de Deus para ele. Isto é importante destacar porque Locke estabelece que Deus é compreendido pela razão. Isto se dá porque, à medida que as ideias são formadas no entendimento, o questionamento sobre quem é o autor das coisas que o rodeiam é realizado.

Muito embora Deus não nos tenha dado ideias inatas de si próprio, e não tenha gravado caracteres originais nos nossos espíritos que nos revelem a sua existência, podemos, no entanto, dizer que, ao dotar o nosso espírito de determinadas faculdades, deixou em nós, de alguma maneira, o seu testemunho. Uma vez que temos sensação, percepção e razão, não nos podemos furtar a provas manifestas da sua existência quando reflectimos sobre nós mesmos. Nem nós podemos queixar com justiça da nossa ignorância quanto a este importante ponto, uma vez que ele tão abundantemente nos forneceu os meios de descobrir, e conhecer, tal como é necessário, o fim da nossa existência e a possibilidade da nossa felicidade. Mas, embora esta seja a verdade mais óbvia que a razão descobre, e embora a sua evidência seja (se não me engano) igual à certeza da matemática, ela requer meditação e atenção, e o espírito deve aplicar-se a uma dedução regular, partindo do nosso conhecimento intuitivo, ou então ficamos tão incertos e ignorantes disto como de outras proposições que são em si capazes de demonstração evidente. Para mostrar,

portanto, que somos capazes de *conhecimento*, isto é, *estando certos* de que há um Deus e como *podemos chegar a esta certeza*, penso que não precisamos de ir além de *nós próprios* e daquele conhecimento indubitável que temos da nossa própria existência. (LOCKE, 1999, p.859)

Sob esse aspecto, Deus é conhecido racionalmente por cada indivíduo. Mas isso significa que razão e fé são conciliáveis? Locke delimita bem a posição que cada uma dessas esferas ocupa no entendimento humano. Se por fé ele entende ser “o assentimento a qualquer proposição que não se funda em deduções da razão, mas sim como crédito do proponente” (LOCKE, 1999, p.956), por razão<sup>82</sup> considera “a descoberta da certeza ou probabilidade de tais proposições ou verdades, as quais o espírito adquiriu pelo uso das suas faculdades naturais, por exemplo, pela sensação ou reflexão.” (LOCKE, 1999, p.956). Contudo, há uma relação entre a razão e a fé que transcende o mundo e o entendimento humano que ocorre através da *revelação*, atributo divino por meio do qual o Criador comunica aos escolhidos a Sua verdade.<sup>83</sup> Ora, como se observa, a razão pode ser afetada duplamente: 1) Através dos sentidos; 2) Diretamente por Deus. Assim, a moral, que tem na razão o seu juiz e guia, aparece de forma dúbia no *EHU*, por mais que haja uma argumentação mais extensa e sistemática do primado sensorial.

Então, é possível extrair algum tipo de consequência da epistemologia lockeana para a filosofia política desenvolvida por ele? Considerando que a relação entre as ações humanas e a lei é o fundamento prático da moral, conclui-se que sim. Para tanto, é preciso considerar três fatores: 1) Todas as relações formadas a partir das ideias simples que cada um recebe da sensação ou da reflexão formam o conhecimento humano; 2) O acordo ou o desacordo estabelecido no próprio entendimento depende do conhecimento que cada um possui; 3) A regra estabelecida no contrato social, através do consentimento/assentimento,<sup>84</sup> deve ser ancorada em uma perspectiva moral,

---

<sup>82</sup> Como ele bem delimita no *EHU*, “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 a causas, 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, 1999, p.929)

<sup>83</sup> No *EHU* Locke não desenvolve a temática da revelação. Ele só fez isso nas suas últimas publicações, especificamente na *RC* e no *DM*. Estas obras serão abordadas no próximo tópico.

<sup>84</sup> Yolton (1996, p.65) desenvolve uma comparação entre os termos assentimento e consentimento. Ele expõe que “em sua discussão do sentido epistêmico de “assentimento”, como assentir (ou acreditar em) uma proposição, Locke estava interessado em identificar, justificar ou garantir bases para assentir. Essa discussão também contém alguns relatos descritivos de como surgem as crenças. Em sua polêmica contra ideias e princípios inatos, Locke atacou o argumento de um suposto *consentimento* universal com certas proposições especulativas e morais. Existe um outro uso, performativo, de “consentimento” em seus escritos políticos, por exemplo, em *Dois tratados*, que é o ato legitimador para a sociedade política. Esse uso político do “consentimento” comporta direitos e obrigações [...] Esse

nos moldes estabelecidos na epistemologia lockeana. Por ser a lei civil encarregada de constituir as regras para o convívio social, o bem e o mal se tornam a sua base, cabendo ao legislador ter isso em perspectiva antes de criá-las.

Diante deste contexto, é bom considerar que existem três tipos de lei para Locke. A *lei divina* (estabelecida por Deus para as ações humanas), a lei de natureza (aquele conjunto de dispositivos derivados de Deus ou da razão), a *lei civil* (estabelecida pela comunidade para as ações de seus integrantes) e a *lei da opinião ou reputação* (estabelecida por sociedades diferentes. Esta é a lei que regulamenta a maior parte da humanidade e que institui o que é virtude ou vício para cada indivíduo). Embora sejam distintas, elas atuam como um *continuum* na vida de cada um, já que regulam o convívio entre os indivíduos e a conduta de cada um isoladamente.

Mesmo com esta distinção, os desdobramentos entre a epistemologia e a filosofia política lockeana precisam ser dimensionados. O primeiro refere-se à natureza do poder político. Contrapondo-se a Filmer, que defende o patriarcalismo,<sup>85</sup> o autor do *EHU* rejeita a tese de que o poder político é hereditário e legitimado aos descendentes diretos de Adão; logo, o poder político não é inato.<sup>86</sup> Pelo contrário, Locke advoga que todos os indivíduos são, naturalmente, livres,<sup>87</sup> iguais e possuem direitos naturais, como a vida. Todavia, há um único instrumento normativo que rege as relações existentes entre todos os indivíduos: a lei de natureza. Tanto no estado de

---

conceito supõe o livre consentimento por parte daqueles que concordam em aderir à sociedade formada opor sua ação conjunta.”

<sup>85</sup> Cinco são os pontos discordantes que Locke estabelece em relação a Filmer. 1) Que Adão não tem, nem por direito natural nem por doação divina, autoridade sobre os filhos, já que tem a mãe também para educá-los; 2) Que Deus não deu a Adão o poder absoluto sobre a Terra, tendo em vista que o Criador disse ao homem que usufruísse dos bens naturais, de acordo com suas necessidades de subsistência; 3) Que os herdeiros de Adão não teriam este poder, caso Deus tivesse outorgado a ele o poder absoluto; 4) Mesmo que os herdeiros diretos de Adão recebessem tal poder, como ficaria a definição do legítimo herdeiro, já que todos nós, segundo o cristianismo, somos descendentes dele? 5) Que mesmo considerando as possibilidades anteriores possíveis, seria difícil definir qual a linhagem mais antiga.

<sup>86</sup> Para Locke, o poder político não é natural. Segundo ele, os indivíduos se unem através de um consentimento, compactuando coisas em comum. Deste modo, primeira sociedade contratual ocorre com a união entre o homem e a mulher.

<sup>87</sup> A liberdade do homem, segundo Locke, pode ser de dois tipos: a natural, que consiste em estar livre de qualquer poder superior sobre a Terra e de não estar submetido à vontade ou à autoridade legislativa do homem, mas ter por regra apenas a lei de natureza. O segundo tipo é a liberdade do homem em sociedade e consiste em não estar submetido a nenhum outro poder legislativo senão àquele estabelecido no corpo político mediante o consentimento, nem sob a vontade de outrem que não seja a estabelecida nas leis civis. (LOCKE, 2001, p.401). A liberdade difere da licenciosidade, já que esta é caracterizada pela total isenção de qualquer tipo de lei.

natureza,<sup>88</sup> como na sociedade política, a lei de natureza torna-se o guia moral que regulamenta a ação de cada indivíduo.<sup>89</sup>

Mas o principal fator que legitima a constituição do contrato social é a manutenção da propriedade individual. Ao discorrer sobre o termo, Locke fundamenta sua argumentação em passagens bíblicas, demonstrando que os indivíduos têm direito igual para obtê-la. Para o filósofo, do mesmo modo que Deus deu a Terra em comum a todos os homens, dotou-os igualmente de razão para lhes garantir a existência e o conforto. É o anunciado bíblico guiando a vida das pessoas.

Quando deu o mundo em comum para toda a humanidade, Deus ordenou também que o homem trabalhasse, e a penúria de sua condição assim o exigia. Deus e sua razão ordenaram-lhe que dominasse a Terra, isto é, melhorasse para o benefício da vida, e que, dessa forma, depusesse sobre ela algo que lhe pertencesse, o seu trabalho. (LOCKE, 2001, p.413)

Dito isso, o termo *propriedade* possui dois sentidos para o filósofo. O primeiro refere-se ao seu sentido restrito. Locke entende por propriedade tudo aquilo que o indivíduo adquire. E o regulador desta aquisição é a lei de natureza. Como o trabalho é a fonte de toda a propriedade material necessária para a sobrevivência de cada indivíduo, sem desperdícios e/ou apropriações indevidas, ele é a consequência direta da atividade do próprio corpo em busca dos meios necessário para a própria subsistência. Desta maneira, percebe-se que a obtenção da propriedade tem um fundamento moral, impondo uma prática para cada homem, até porque a cobiça ou a usurpação da propriedade alheia é considerada em uma transgressão moral.<sup>90</sup>

Na sua segunda acepção, o termo *propriedade* aparece em um sentido mais amplo, designando os direitos que cada indivíduo possui. A vida, a liberdade e os bens materiais compõem este leque conceitual. Aqui também reside o caráter moral que a propriedade deve

---

<sup>88</sup> Segundo John Yolton (1996) estado de natureza é aquele de perfeita liberdade, por meio do qual os homens se unem naturalmente, ordenam suas ações e regulam as suas posses com base na lei de natureza. É um recurso teórico utilizado pelos filósofos contratualistas para explicarem a origem da sociedade política. No caso de Locke, a transgressão da lei de natureza no estado de natureza é o que conduz os indivíduos, de forma livre, a consentirem o pacto social e instituírem a sociedade política: “Ao transgredir a lei de natureza, o infrator declara estar vivendo segundo outra regra que não a da razão e da equidade comum, que é a medida fixada por Deus às ações dos homens para mútua segurança destes; e, assim, torna-se ele perigoso para a humanidade, afrouxando ou rompendo os laços que servem para guardá-la na injúria e da violência.” (LOCKE, 2001, p.386)

<sup>89</sup> Na sociedade política, a lei de natureza opera através das leis positivas.

<sup>90</sup> Com a invenção do dinheiro, o trabalho deixou de realizar a extração dos bens perecíveis da natureza necessários para a sobrevivência individual. Nesse caso, transformou a propriedade em algo perene e passível de ser acumulada, mesmo Locke não sendo um defensor do *laissez-faire*.

estabelecer na relação entre os indivíduos, já que é para garantir o direito à propriedade que a sociedade política foi estabelecida, acarretando normas que visem punir os transgressores dos direitos de cada indivíduo.

Estabelece-se, assim, a sociedade<sup>91</sup> política ou civil que, segundo Locke:

Tendo o homem nascido, tal como se provou, com o título à liberdade perfeita e a um gozo irrestrito de todos os direitos e privilégios da lei de natureza, da mesma forma que qualquer outro homem ou grupo de homens no mundo, tem ele por natureza o poder não apenas de preservar sua propriedade, isto é, a sua vida, liberdade e bens contra as injúrias e intentos de outros homens, como também de julgar e punir as violações dessa lei por outros, conforme se convença merecer o delito, até mesmo com a morte, nos casos em que o caráter hediondo do fato, em sua opinião, assim exija. Mas, como nenhuma *sociedade política* ali onde cada qual de seus membros renunciou a esse poder natural, colocando-o nas mãos do corpo político em todos os casos que não impeçam de apelar à proteção da lei por ela estabelecida [...] Desse modo, é fácil distinguir quem está e quem não está em *sociedade política*. (LOCKE, 2001, p.458)

Como se vê, a sociedade política é regida por uma lei que regula a conduta de todos os seus integrantes. De igual modo, a sua composição ocorre através do consentimento entre os seus membros, estabelecendo normas para o convívio social e, principalmente, instituindo instrumentos legais que visem preservar a propriedade<sup>92</sup> de seus integrantes. A lei civil instituída estabelece um juiz imparcial e conhecido por todos os integrantes da *sociedade política*. Este legislador é o magistrado.

Constituídas as leis civis, a sociedade política encontra-se diante do desafio de instituir o poder político e designar os indivíduos que irão governar. Assim sendo, Locke designa dois poderes, o Executivo e o Legislativo,<sup>93</sup> cabendo ao magistrado a incumbência de zelar pelo pacto social. Contudo, ambos os poderes são subordinados à sociedade política e podem ser dissolvidos. Esta formulação, que aponta para a dissolução do governo, é uma influência direta dos calvinistas<sup>94</sup> e é denominada por Locke de *dissolução do governo*. A justificativa apontada

---

<sup>91</sup> Percebe-se que a sociabilidade, para Locke, decorre da liberdade que cada indivíduo tem. Antes mesmo do estabelecimento da sociedade política, os indivíduos já viviam conjuntamente. Para o filósofo, Deus estabeleceu para o homem “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)

<sup>92</sup> Aqui, no sentido amplo do termo: os bens materiais, a paz e a vida. Encontram-se também nessa esfera a liberdade individual e a igualdade que cada indivíduo tem em relação ao outro.

<sup>93</sup> É bom registrar que o poder legislativo visa elaborar leis que deem as diretrizes para a preservação da sociedade política e dos membros que nela convivem. Já o poder executivo é permanente e visa cuidar da execução das leis instituídas pelo legislativo. Há um tipo de poder que é uma espécie de apêndice do poder executivo ao qual Locke denomina de poder federativo, sendo aquele que designa a função de promover alianças com outras nações.

<sup>94</sup> É o que aparece na obra de John Knox e na de George Buchanan como *direito de resistência*.

por ele reside em dois aspectos, a saber: A dissolução do poder executivo ocorre quando o detentor deste tipo de poder negligencia ou abandona o cargo. Já a dissolução do poder legislativo justifica-se quando ele age contrariamente ao encargo a ele confiado, caracterizando a corrupção. Contudo, Locke atenta ao fato de que há a possibilidade da dissolução de ambos os poderes. Nesse caso, a dissolução total dos poderes instituídos requer a constituição de um novo governo.

Percebe-se que a reflexão contida no *DT* tem uma base epistemológica extraída do *EHU*. A refutação da origem do poder político como direito divino e hereditário é fundamentada na refutação ao inatismo. O componente moral manifesta-se nestas duas obras, de forma acintosa.

Todavia, por mais que o caráter hedonista da moral lockeana seja manifestado nos primeiros escritos de Locke, o que o filósofo inglês constrói é uma argumentação que valoriza o caráter racional da moral. O que ele desenvolve são dois modos de compreender a moral: uma hedonista e outra racional, no entanto:

A pessoa racional, idealmente, será capaz de perceber que a obediência à lei divina é de seu interesse atual, por ser uma expressão de sua natureza. Desta forma, ela pode criar em si mesma um incômodo pela satisfação de agir da forma que se encaixe melhor com sua própria natureza e com a de Deus; essa ação pode assim se tornar um bem presente. Ler Locke deste modo ajuda a entender sua posição de que as regras morais racionais, claramente percebidas como expressões de nossa natureza e da correção de Deus, podem guiar o comportamento humano. (SHERIDAN, 2013, p.133)

Com a publicação de *Letters*, Locke expõe o tema da tolerância religiosa, além de demonstrar como e por que a moral cristã torna-se uma força capaz de persuadir a prática dos indivíduos. J. B. Schneewind afirma que:

Somente um entendimento da moralidade em que Deus fosse essencial poderia conquistar o assentimento da vasta maioria dos europeus. Por essas razões, Locke pretendia mostrar, recorrendo, não obstante, apenas ao conhecimento humano natural, que a moralidade exigia a participação de Deus. (SCHNEEWIND, 2011, p. 271)

Na *Letters*, Locke também delimita a atribuição da Igreja e do Estado. O interesse dele na defesa da separação entre o Estado e a Igreja funda-se na ideia de garantir direitos distintos aos indivíduos. O primeiro, o Estado, relaciona-se à esfera pública; a segunda, a Igreja, relaciona-se à esfera privada. Desse modo, cabe ao Estado instituir leis que garantam a sociabilidade humana e a propriedade de cada um. Já a Igreja é uma associação livre e tem como finalidade cultuar Deus.

Locke (1973, p.10) afirma que: “Quem mistura o céu e a terra, coisas tão remotas e opostas, confunde essas duas sociedades, as quais em sua origem, objetivo e substância são por completo diversas.” Percebe-se, portanto, que o Estado e a Igreja são duas instituições com atribuições distintas e que não se confundem, garantindo, por conseguinte, direitos distintos a cada indivíduo.

A argumentação lockeana, ao continuar a distinção entre o Estado e a Igreja, recai no tema da tolerância. O primeiro aspecto reside no fato de que a Igreja é uma associação de homens livres, na qual nenhum indivíduo pode atacar outro porque este é associado a uma Igreja distinta da dele. No caso do Estado, este deve garantir aos seus integrantes o direito de cultuar Deus, independentemente da forma como isso se dá. No caso de preservar os limites das distintas religiões, o fundamento central da tolerância é, segundo Locke, a benevolência e a paz. É assim que ordena a razão e, principalmente, o Evangelho. Nestes termos, a separação entre as atribuições do Estado e da Igreja, como também a liberdade de crença, tornam-se no fundamental central para garantir a tolerância religiosa.

Para tanto, a figura do magistrado ganha relevo importante, porque ele jamais poderá legislar sobre assuntos religiosos, mesmo quando ele for integrante de alguma Igreja. Neste caso ele não pode usufruir das prerrogativas que tem para impor aos demais indivíduos a própria crença religiosa ou a Igreja a que pertence. Para Locke, a tarefa do legislador é instituir leis que visem ao bem público e que sejam úteis a todos os indivíduos, já que a sociedade confia a ele o cuidado de todas as coisas.

Há duas questões interessantes que merecem destaque. A primeira reside na intolerância que Locke tem com os ateus. Destituídos de qualquer valor moral, o filósofo inglês diz que os ateus, por não crerem em Deus, não respeitam pactos, promessas e juramentos, premissas fundamentais de qualquer sociedade. Para Locke, a lei divina é, independentemente da lei civil, o balizador moral dos indivíduos. Como o ateu não reconhece Deus como o Criador e Ser supremo, logo, não se submete à revelação. De igual modo, o ateu jamais irá conseguir agradar a Deus, já que para isso é necessário fé e sinceridade interior, atributos inexistentes nos ateus.<sup>95</sup>

A segunda questão é que, nas *Letters*, Locke utiliza Jesus Cristo como o exemplo a ser seguido pelo verdadeiro cristão. Vale lembrar que, ao redigir este texto, o filósofo tinha em mente equacionar os conflitos políticos que eram motivados por questões religiosas. Assim, o cristão deve seguir o exemplo do filho de Deus porque ele persuadiu as pessoas através da palavra e do

---

<sup>95</sup> Locke também demonstra certa intolerância com os judeus e com os católicos.

próprio exemplo e não via o emprego da espada. Jesus foi caridoso, piedoso, bondoso, brando, coibiu os vícios e, acima de tudo, nunca deixou de agir tendo fé no seu Pai.

Assim, o tema da tolerância, para Locke, reveste-se de um sentido moral. Mais do que a separação entre o Estado e a Igreja, o que o filósofo tem em perspectiva é, através da figura do magistrado, estabelecer normas sociais que sejam baseadas na razão, como ele bem caracterizou no *EHU* e no *DT*, mas que também encontrem alicerce na moral cristã, como ele mesmo atesta: “A tolerância para os defensores de opiniões opostas acerca de temas religiosos está tão de acordo com o Evangelho e com a razão que parece monstruoso que os homens sejam cegos diante de uma luz tão clara.” (LOCKE, 1973, p. 4)

Por ser o magistrado o responsável pelos assuntos civis e, impossibilitado de normatizar assuntos relacionados à salvação da alma, Locke afirma que o convencimento e o correto uso da razão são os únicos meios para que não ocorra a interferência de uma crença sobre a outra. Assim, o filósofo confere ao magistrado a atribuição de ser o agente moral no interior da sociedade, o que o habilita a ser um indivíduo virtuoso.

Ora, como ficou demonstrado, o tema da moral aparece nas três principais obras de Locke: no *EHU*, ele parte da refutação da teoria das ideias inatas e desenvolve um percurso demonstrando como são formadas as ideias no entendimento humano. O que pode ser destacado é o fato de ele negar o caráter inato da moral e, em seguida, afirmar que a moral é demonstrável. Nesta mesma obra, não se pode negligenciar o aspecto científico que o filósofo inglês emprega ao tema da moral, quando a caracteriza como uma das três partes da ciência (*praktiké*).

Em *DT*, observa-se um elo com o *EHU*. Isso fica patente quando Locke refuta o inatismo do poder político, que é materializado no patriarcalismo defendido por Filmer. Assim, a epistemologia e a filosofia política lockeana se entrelaçam, constituindo a base para a formulação política do filósofo. Nesse sentido, o tema da moral aparece como fundamento do contrato social, onde a manutenção da liberdade individual, a preservação da propriedade e a garantia da vida norteiam a passagem do estado de natureza para o estado de sociedade política.

Já em *Letters* percebe-se o início de uma transição. Centrado na questão da tolerância religiosa, Locke pauta a moral cristã como balizadora da ação individual. Jesus Cristo é o

exemplo do verdadeiro cristão e delinea uma série de valores, extraídos da Bíblia,<sup>96</sup> que servem de guia moral. Palavras como caridade, piedade, bondade são alguns dos exemplos. Ao mesmo tempo, o filósofo inglês afirma a necessidade de coibir os vícios e o uso das armas para impor algum tipo de crença religiosa. É com base nesses elementos que ele destaca as atribuições do magistrado. Encarregado de zelar pelas normas estabelecidas no contrato social, o magistrado não pode legislar sobre questões relacionadas à fé; muito menos pode impor a sua crença religiosa aos demais indivíduos. O elemento religioso manifesta-se de forma tão forte para a conduta individual que Locke diz que não se deve tolerar os ateus, já que eles, por não acreditarem em Deus, não são moralmente confiáveis.

Mas o que dizem a esse respeito os comentadores de Locke? Norberto Bobbio afirma que o filósofo inglês queria era afastar a moral de qualquer forma de dogmatismo – com a crítica das ideias inatas – e do tradicionalismo – com a crítica da tradição. A primeira é esboçada no *EHU*; a segunda, em *DT*. Assim, segundo este comentador, o que Locke pretende é fundamentar uma doutrina moral com base na experiência, mediante o sentido e o uso da razão.

Ives Michaud (1991), por outro lado, argumenta que há duas perspectivas relacionadas à moral lockeana. A primeira diz respeito à garantia racional de que a lei de natureza é percebida por cada um através da razão ou da revelação. A segunda admite que a compreensão da lei de natureza é condicionada aos costumes de cada região, às convenções e à educação que cada um recebe.

Por mais que a epistemologia lockeana seja central para a argumentação que ele desenvolve em torno da moral, o empirismo de Locke não contempla todo o debate. O conceito de lei de natureza abre espaço para que a razão compreenda a moral estabelecida por Deus, principalmente se for considerado única e exclusivamente o *EHU*. Já nas *Letters*, a moral cristã converte-se no elemento balizador da ação individual, particularmente, na conduta do magistrado. Portanto, a controvérsia existente em torno da moral lockeana perdura nestas publicações.<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> A grande parte das passagens bíblicas que Locke utiliza na *Letters* faz parte do que é comumente chamada de cartas de São Paulo. Redigida pelo apóstolo de Jesus, esses livros da Bíblia foram escritos com o propósito de estabelecer normas para a conduta dos judeus e, depois, a de todos os cristãos.

<sup>97</sup> Peter Laslet, na edição brasileira de *DT*, comenta que nesta obra Locke manifesta certa crença nas ideias inatas e nos princípios práticos inatos quando o filósofo inglês afirma que: “Eis a máxima em que se baseia a grande lei da natureza: *aquele que derramar o sangue do homem, pelo homem terá seu sangue derramado*. E Caim estava tão plenamente convicto de que todos assim tinham o direito de destruir um criminoso que, após o assassinio de seu irmão, exclamou: “*Aquele que me encontrar me matará*”, tão claramente estava inscrito no coração dos homens.”

### 3 Ciência e religião nos escritos de 1695 até as obras póstumas

Os últimos anos<sup>98</sup> de Locke foram marcados por uma virada epistemológica. Até então a filosofia lockeana era caracterizada pela valorização dos sentidos como fonte inicial para a obtenção do conhecimento; nesta fase, é a palavra revelada que exerce essa primazia. A exposição terá como fio condutor o tema da moral que passa a ser fundada na revelação. Antes, é bom registrar que há duas exceções que fogem desse novo paradigma epistemológico. A primeira aparece na obra *FN* e a segunda é *Conducta*.

*Conducta*<sup>99</sup> foi escrita com o intuito de ser um capítulo específico da edição de 1700 do *EHU*. Todavia, após a morte de Locke, acabou se constituindo em um novo livro. Já o *FN*<sup>100</sup> é um pequeno tratado conceitual dos itens que compõem o universo e a Terra. Pode-se dividi-lo em três partes: a primeira é caracterizada pela definição dos componentes do mundo físico; na segunda, Locke expõe o papel dos órgãos dos sentidos; e na terceira, faz um breve trajeto sobre o funcionamento do entendimento humano.

Inicialmente o que se pode extrair dessa obra é a preocupação de Locke para compreender os limites da natureza física. As características do sistema solar, da matéria e do movimento, do universo, da superfície terrestre, do mar e dos rios, etc. são descritos detalhadamente. A impressão que se tem é que o autor disserta, já na velhice, uma série de conhecimentos obtidos no decorrer da sua vida. Já na segunda parte, expõe parte dos seus conhecimentos médicos. Para tanto, aborda o que é e qual é a função dos cinco órgãos dos sentidos. Na última, percebe-se um Locke atento ao procedimento metódico de como funciona o entendimento humano. Paralelamente e de forma sucinta, conceitos como ideias simples, ideias complexas, memória e probabilidade são expostos pelo filósofo.

O que é interessante observar é que, mesmo estando em um período caracterizado por uma virada epistemológica, Locke mantém em *FN* as mesmas afirmações que já tinham sido

---

(LOCKE, 2001, p.389). Para o comentador, a ideia em tela é uma exceção, já que Locke rejeitou o inatismo no *LN* e no *EHU*.

<sup>98</sup> Richard Aaron (1955, p. 292, tradução minha) afirma que a “religião foi o tema de interesse de Locke nos últimos anos da sua vida. Os trabalhos escritos na última década da sua vida são sobre religião.” Para este comentador, após a passagem de Locke pela Holanda, nos anos 1680, o filósofo adota uma postura mais próxima do calvinismo.

<sup>99</sup> Como essa obra aborda elementos educativos, sua análise será feita no próximo capítulo.

<sup>100</sup> A expressão *filosofia natural* pode ser compreendida de duas formas para Locke: a primeira tem uma conotação mais ampla e tem o mesmo sentido de metafísica, algo comum na época. No segundo sentido, filosofia natural refere-se a tudo que compõe a natureza física. É nesta dimensão que essa obra foi redigida. Assim, filosofia natural é um dos três modos pelos quais Locke caracteriza o que é Ciência, conforme já visto no *EHU*.

feitas em obras anteriores, a exemplo do *EHU*. Do ponto de vista epistemológico, vê-se um Locke defensor da sensação como fonte inicial para a obtenção do conhecimento. Consequentemente, cabe ao entendimento discernir as ideias simples ou agregá-las, formando as ideias complexas. É nessa quadra que a moral se situa. Todavia, a moral que pode ser fundamentada no caminho traçado em *FN* apresenta a mesma perspectiva utilitarista que está presente no *EHU*, como atesta Marrion (1997, p.123, tradução minha): “Os argumentos de Locke, mesmo para uma tese basicamente moral, sempre são mais ou menos de ordem utilitária.”

A virada epistemológica desenvolvida por Locke tem na moral, que é revelada por Deus, o seu componente central. Diferentemente do que ele já tinha argumentado no *EHU*, agora é a palavra de Deus que toca a razão. No paradigma epistemológico anterior era a razão que conhecia Deus, e, por conseguinte, a lei de natureza estabelecida por Ele. Nessa nova quadra, é a lei de natureza que subordina a razão.

Esta mudança repercute na relação entre os indivíduos e a sua participação na sociedade. Como a lei civil existe para garantir os direitos individuais, agora cabe ao Evangelho normatizar a conduta entre os indivíduos. Por outro lado, o caráter hedonista da ética lockeana, tipificada nos seus primeiros escritos, foi descartado e o que se tem agora é a compreensão de que a felicidade está diretamente associada à alma, ao espírito humano.

Ele [Locke] considerou que os preceitos morais expressam a vontade de Deus e que nós sabemos os seus mandamentos através da lei da natureza, por meio da nossa razão, das nossas faculdades naturais ou por meio das revelações contidas nas Escrituras. (WOOLHOUSE, 2007, p.339, tradução minha)

A tríade razão - moral - lei de natureza é manifestada através da revelação. Essa nova forma de compreender o homem aparece, como já foi dito, nas obras que em Locke escreveu nos seus últimos anos da sua vida, sendo que três serão analisadas: *RC*, *DM* e *Paráfrases*.<sup>101</sup> Locke escreveu estas obras em um momento em que a preocupação central dele era os assuntos teológicos. Por isso, pode-se afirmar que estes textos são reflexos da mesma inquietação vivida por ele.

---

<sup>101</sup> Esta foi a primeira obra de Locke publicada postumamente. Ele escreveu sobre Gálatas, Coríntios I e II, Romanos e Efésios, ou seja, as famosas cartas de São Paulo que estão contidas no Novo Testamento. John Yolton (1996, p.184) destaca que o “seu [de Locke] discernente ensaio sobre como ler e entender um antigo texto, como as cartas paulinas, revela seus sensíveis esforços para apresentar o significado do que São Paulo disse numa linguagem que pudesse ser entendida pelos leitores de Locke.” É bom registrar também que o presente estudo focou, apenas, na introdução da *Paráfrases*.

Roger Woolhouse (2007) faz três observações pertinentes. A primeira é que, para Locke, a Bíblia foi escrita de forma que todos possam compreendê-la, independentemente do contexto histórico. A segunda refere-se ao fato de que o cristianismo é uma religião racional e a crença não é suficiente para a salvação, o que somente ocorre se for acrescida do arrependimento. Em seguida, destaca que o autor do *EHU* considerou que os preceitos morais expressam a vontade de Deus e que os seres humanos sabem dos Seus mandamentos através da lei de natureza e da revelação.

Deste modo, a revelação é a fonte que permite o conhecimento do direito divino e da moral necessária para a conduta individual em sociedade. Logo, a revelação é o princípio que mostra os deveres morais para cada um. Jesus nos ensinou a moralidade revelada através do próprio exemplo e dos milagres. A Bíblia contém as instruções a serem seguidas e a autoridade genuína da revelação. Dito isso, segue-se a análise das obras citadas.

A primeira delas é a *Paráfrases*.<sup>102</sup> Aqui, a preocupação de Locke é defender que os textos bíblicos fossem escritos também para a compreensão dos leigos e não apenas para o clero. Para o filósofo inglês, mesmo que os homens possam conhecer Deus através da criação e das leis ditas para Moises, a Bíblia é o melhor local para conhecer a palavra divina. O que ele observa é que, embora as epístolas de São Paulo abordem diversos assuntos, o foco central é a revelação. E é esse conjunto de preceitos que permite, ao cristão, conhecer a moral divina.

Já na *RC* encontram-se mais elementos comprobatórios dessa virada epistemológica. John Marshall, na obra intitulada *Resistência, religião e responsabilidade*, desenvolve uma importante interpretação. Para este comentador, em 1695, Locke estava ciente dos problemas epistemológicos relacionados à demonstração da moralidade.<sup>103</sup> Com a publicação de *STCE*, Locke tinha em vista fornecer elementos para a constituição de indivíduos racionalmente virtuosos, mesmo tendo ciência de que o projeto educativo contido nesta obra dificilmente conseguiria atingir todas as crianças.

---

<sup>102</sup> São Paulo é, provavelmente, a personalidade mais conhecida do Novo Testamento. Registra-se que ele era apaixonado e abnegado em torno do seu ideal religioso. Paulo viu Cristo ressuscitado. Além disso, ele também conheceu a cultura grega, o que acabou influenciando na sua maneira de pensar. As epístolas de Paulo não são tratados, mas respostas a situações concretas, o que as classifica como uma doutrina, em que a figura de Cristo morto e ressuscitado torna-se no modelo para a conduta dos indivíduos.

<sup>103</sup> Neste período começam a aparecer as primeiras críticas às obras de Locke e que foram publicadas no final da década de 1680, especialmente as polêmicas que giraram em torno de *Letters*.

É nesse contexto que Locke desenvolve o seu pensamento religioso. O primeiro passo foi afirmar que a redenção é fundada com a queda de Adão, tendo estreita relação com o pecado original. O segundo alicerça-se no Messias, o filho de Deus. Assim, Cristo torna-se providencial para a moralidade, seja através do seu exemplo ou dos milagres que promoveu. É bom observar que, até então, o balizamento moral para os judeus eram as leis reveladas para Moisés.<sup>104</sup>

Mas qual é o sentido disso? Marshall responde dizendo que a vinda de Jesus Cristo permitiu ao homem a possibilidade de ele voltar a ter uma vida eterna para aqueles que acreditassem no Senhor, não necessariamente um judeu, mas qualquer um que cresse Nele. Cristo ensinou que existe uma vida após a morte, através da ressurreição. Essa caracterização, posta por Locke, impõe ao homem a necessidade de agir com base nos preceitos morais do cristianismo. Neste caso não é a educação, muito menos as leis positivas – leia-se contrato social – que rege a conduta individual, mas Deus, através da palavra revelada e do exemplo de Seu filho. Assim, completa este comentador:

Na *Razoabilidade*, Locke deixa nítido que Deus aceitou a fé no lugar da obediência, mas que Ele tinha deixado claro que os homens precisam obedecer ao direito divino. As leis das obras, contida nos dez mandamentos, era para ser entendida como o conteúdo moral a ser seguido, convertendo-se, portanto, em uma obrigação eterna. Como é dito no Atos 4, 12 “*Não há salvação alguma em outro nome.*” (MARSHALL, 2006, p.434, grifo do autor)

Outra interpretação é a de Jean-Michel Vienne. No livro *Os fundamentos da moral segundo Locke*, este comentador destaca que a *RC* põe a moral lockeana em outro patamar. Essa abordagem parte da premissa de que, no *EHU*, a moral é demonstrável. A mudança de patamar ocorre quando Locke, segundo este comentador, estabelece que a moral, a razão e a lei natural dependem da revelação. Justifica-se esta análise com o argumento de que a lei que foi revelada para Moisés, obriga a todos a agirem de acordo com ela, já que expressa a vontade de Deus e a sua lei natural, que é eterna. Assim, Vienne finaliza sua argumentação afirmando que há uma sincronia entre o *EHU* e a *RC*; no entanto, se na primeira obra são os sentidos que captam nossas ideias, para a segunda é a revelação que exerce essa primazia.

Já Richard Aaron, na obra *John Locke*, defende que a tese central de Locke na *RC* é afirmar que o cristianismo é essencialmente um credo racional, natural e simples. Para o

---

<sup>104</sup> Marshall (2006) identifica que os dez mandamentos, além de significarem um milagre emanado de Deus, expressam o direito natural que é provindo do Criador e cumprem o papel de uma lei civil para os judeus.

comentador, há uma crença em que Cristo expressa a verdade de Deus. Isso impõe uma conduta moral aos cristãos, que devem agir de acordo com os preceitos morais do cristianismo, já que este teria inspiração divina. Além disso, este comentador observa que a revelação ultrapassa a compreensão da razão.

Mas o que diz Locke? Ele começa *RC* afirmando que Jesus Cristo veio para restaurar a queda de Adão, como também a religião natural. Adão foi corrompido e Jesus redimiu a humanidade do pecado original. Adão promoveu a morte do homem; Cristo, a vida eterna. Adão proporcionou o mal, Jesus o bem. O fato concreto é que, no esquema teológico do cristianismo, Adão e Jesus ocupam funções distintas, mas dependentes entre si.

Contudo, entre Adão e Jesus Cristo, Deus revelou para Moisés os dez mandamentos a serem seguidos pelos judeus, determinando que eles obedecessem-nas. A revelação divina instituiu, por meio de Moisés, um código moral que servisse de guia de conduta para a vida. Os dez mandamentos constituem a expressão da lei de natureza que acaba de ser convertida em lei positiva. Assim, o que prevalece são as obras e a obediência.

A lei civil que foi entregue a Moisés não obriga os cristãos, mas os judeus. Elas eram a lei em vigor, sendo, ao mesmo tempo, uma parte da lei da natureza, obrigando os homens a obedecerem todas as leis positivas, sempre que Deus adicione à lei de natureza a Sua vontade. (LOCKE, 1958, p.31, tradução minha)

Outro ponto a ser destacado é o fato de que o que atestou Jesus Cristo a ser o legítimo Messias foram os milagres que ele realizou, como também os ensinamentos e as frases ditas por ele. Além disso, o fato de os apóstolos terem testemunhado a ressurreição, acabou reforçando que Jesus era mesmo o enviado de Deus. Locke argumenta que o enviado de Deus redime não só os judeus, mas todos os humanos do pecado original e transforma-se no exemplo para os cristãos. Como identifica o próprio Locke (1958, p.39), os milagres manifestam a glória de Cristo, como também cumprem a função de fidelizar os discípulos a Ele. Nesse cenário, o que prevalece é a crença na vida eterna, é a fé na existência de uma autoridade inquestionável.

É a partir desse cenário descrito por Locke, que a moral lockeana é revestida de uma nova roupagem. A ressurreição de Cristo permitiu, para cada indivíduo, a possibilidade de aspirar à felicidade eterna e à imortalidade da alma. Para tanto, tornam-se imperiosas a fé e a obediência ao Criador. A repercussão na conduta humana é imediata. Justiça, paz, liberdade, perdão, benevolência, amor ao próximo e uma série de outras características tornaram-se em

componentes práticos para uma ação virtuosa. Estes atributos extraídos da figura de Jesus Cristo transformam-se em leis morais. Percebe-se que a revelação exerce primazia na ação dos indivíduos, diferentemente da epistemologia que Locke defendeu no *EHU*, essa nova leitura condiciona a moralidade ao sobrenatural.

O poder divino é perceptível pela razão, no qual Locke visa transformar a fé em algo racional, residindo aqui o papel político da sua teoria religiosa. É sabido que, ao regressar para a Inglaterra, após o exílio na Holanda, o filósofo inglês fortaleceu sua convicção em torno do tema tolerância religiosa. Ora, ao estabelecer a possibilidade de transformar a fé em algo racional, o autor do *EHU* defende, de forma indireta, a edificação de uma sociedade tolerante.

A fé cristã era acreditada apenas onde era razoável e era razoável apenas quando existia a repetição de crenças e máximas morais que poderiam ser compreendidas por qualquer um, desde que tivessem a capacidade e tempo para trabalhar de forma independente. Tornar o cristianismo em algo racional foi importante para amenizar uma suposta irracionalidade da religião cristã. (LOCKE, 1958, p.19, tradução minha)

Outro traço importante dessa obra é que o correto conhecimento de Deus permite aos indivíduos a melhor compreensão dos acontecimentos. Isso, na perspectiva lockeana, tende a instruir as pessoas a conhecerem os fatos bons e não fazerem os maus, sendo que o conhecimento da palavra revelada torna-se fundamental para a conduta moral de cada um. A expectativa de Locke é que, uma vez persuadido pelo exemplo de Jesus Cristo e por Deus, o indivíduo entenda os princípios lançados por eles. Percebe-se, portanto, que a *RC* opera uma mudança no pensamento de Locke. Se no *EHU* a religião e a fé deviam estar de acordo com a razão, se Deus era compreendido pela mesma razão, na *RC* isso não ocorre mais. Agora é a revelação que exerce a primazia, até porque é por meio dela que a fé é creditada a Jesus Cristo, que age através do cumprimento da profecia e por meio dos milagres. Esse é o ponto de convergência entre a *RC* e o *DM*. O conceito de milagre é algo incomensurável, até porque é um tanto subjetivo. Contudo, o que se pode afirmar é que ele exerce um poder maior que o poder político, já que é uma referência do poder de Deus.

Richard Aaron (1955, p.299) destaca que os milagres são “um testemunho do poder sobrenatural e da autoridade de Cristo.” Para este comentador, a argumentação que Locke desenvolve sobre esse tema insere-se em uma perspectiva cosmológica, onde o filósofo inglês procura justificar racionalmente a existência de Deus. No entanto, o autor do *EHU* assume que

tem pouca coisa a dizer sobre a natureza do Criador, além de afirmar que Ele é bom, sábio e que está presente na vida de cada um.

Locke caracteriza o milagre da seguinte forma: 1) É uma operação sensível que se encontra acima da compreensão do espectador; 2) Que a percepção do milagre é algo individual; 3) O milagre só existe para adeptos de religiões monoteístas; 4) Nunca é retratado de forma adequada em termos de sensação; e, 5) O milagre é a prova do poder superior de Deus.

Há também a figura do espectador do milagre. Segundo Locke: “O espectador é aquele que está presente durante o acontecimento. Aquele que acredita na história dos fatos, atribuindo a si mesmo o lugar de um espectador.” (LOCKE, 1824, p.256, tradução minha). A figura do espectador cumpre um papel importante para designar se um ato é ou não milagroso. Todavia, sem o mensageiro, a revelação - que provém de Deus - não se converte em um milagre. Além de supor que o milagre só tem sentido se for um ato divino, o filósofo inglês afirma que só existiram três mensageiros: Moisés, Jesus Cristo e Maomé. O mensageiro é escolhido por poder de Deus. A revelação, que é expressa através de um milagre, precisa ser compreendida pela razão. Outro aspecto a considerar é que a revelação só é expressa para assuntos de grande importância, aqueles que são imprescindíveis para a vida humana.

Locke tem ciência de que a detecção de um milagre, por parte do espectador, não é uma tarefa simples. Para ele, a obscuridade impõe o limite ao homem para ele conhecer o poder divino. Já os milagres são os princípios onde a missão divina é estabelecida, fundamentando a crença daqueles que creditam à revelação o guia da própria fé. Deste modo, os milagres repercutem, pelas características que possuem, na moralidade de cada indivíduo.

O poder dos milagres, como a nossa própria atividade, nunca é retratado de forma adequada às ideias de sensação. A crença no milagre é tanto razoável e problemática como a nossa crença na atividade de outras pessoas. Não há critérios observáveis e eles nunca irão ser suficientes; no entanto, como nenhum critério observável nos dá a mesma ou outra explicação adequada da nossa própria atividade, tudo o que podemos fazer no caso do milagre é tê-lo como possível. (LOCKE, 1958, p.79, tradução minha)

Ora, a virada epistemológica promovida por Locke centra-se na revelação. Assim, na construção argumentativa contida nos últimos textos lockeanos, percebe-se o forte predomínio dos elementos religiosos. Por conseguinte, o tema da moral vai ser diretamente influenciado por esta perspectiva. A revelação torna-se o balizador moral para os indivíduos, sendo expressa nos dez mandamentos, pela vida e morte de Jesus Cristo e pelos milagres.

Como ficou observado, o percurso filosófico desenvolvimento por Locke não é linear, muito menos homogêneo. Percebe-se que desde os primeiros escritos lockeanos, o tema da moral tem nuances epistemológicas diferenciadas. No *LN* e no *EHU* o filósofo inglês destaca que a moral é uma ciência demonstrável e que os valores morais não são inatos. Já em seus últimos escritos – *RC* e *DM* - a moral é conhecida pela razão através do contato que Deus dá em cada indivíduo via revelação. Em suma, em um primeiro instante Locke refuta o caráter inato da moral, mas, no segundo, afirma que Deus tocou o coração dos indivíduos com os preceitos morais, através da revelação.

A palavra divina deve ser difundida através do convencimento e não pelas armas, como foi feito por Jesus Cristo. Com esta abordagem, Locke expõe a forma como a moral cristã deve chegar aos indivíduos. Ele distingue a esfera de atuação da lei civil e da lei divina, estabelecendo, paralelamente, a definição do que é Estado e do que é Igreja. Na ocasião, o filósofo inglês observa que o ateu não deve ser tolerado. O magistrado, por outro lado, deve agir no sentido de preservar os direitos estabelecidos no contrato social e não impor normas referentes à crença religiosa, mesmo sendo associado a uma Igreja. É desta forma que o filósofo inglês fundamenta os preceitos da tolerância religiosa.

É em *DT* que Locke expõe os direitos inalienáveis de cada indivíduo, como a vida, a propriedade e a liberdade. Partindo da premissa de que o poder político não é um direito hereditário destinado aos descendentes da linhagem de Adão, o autor do *EHU* estabelece uma conexão entre os direitos que cada um tem no estado de natureza com os da sociedade política. Esta passagem ocorre, segundo o autor, por causa de um declínio moral ocorrido no estado de natureza, ou seja, configura-se o estado de guerra. Assim, a sociedade política é a solução encontrada pelo filósofo para estabelecer uma normativa capaz de reconduzir o homem ao seu estado de moralidade.

Por fim, há algumas obras de Locke que, mesmo não sendo centradas na temática da moral, expõem sua preocupação com o desenvolvimento da ciência. Destas, conclui-se que o filósofo inglês valoriza a experiência e os procedimentos científicos para a obtenção do conhecimento. É notória a relação que ele estabelece entre este tipo de escrito com o *EHU*, fazendo com que o progresso da ciência encontre uma caixa de ressonância na epistemologia lockeana.



### III- Ciência e religião nos escritos educacionais de John Locke

A educação na Inglaterra passou por intensas modificações no século XVII. A exemplo do que aconteceu no cenário político inglês, as mudanças foram motivadas pela ascensão da burguesia, pelo advento da ciência moderna, pela Reforma religiosa e também pela repercussão dos ideais do Humanismo. Sendo assim, em qual base o pensamento educativo de Locke é concebido, considerando o recorte estabelecido para este trabalho, a aparente controvérsia entre o papel da Ciência e da Religião na formação moral da criança?

Para elucidar esta questão, parte-se da premissa de que o século XVII refletiu dois pontos de vista educacionais. O primeiro, associado à educação cultural para os filhos dos nobres e dos burgueses; o segundo para as camadas mais pobres da sociedade, que aprendiam elementos básicos da moral cristã e do treinamento profissional. Ruy Afonso da Costa Nunes, no livro *História da educação no século XVII*, aponta que a educação “ainda continuava a ser um verdadeiro privilégio, ao alcance principalmente dos nobres e dos burgueses ricos [...] e que esse privilégio era tomado como algo natural na época” (NUNES, 1981, p.18). Neste caso, a instrução das crianças pobres era raridade.

A educação do século XVII também foi caracterizada por diversas diretrizes educacionais. Enquanto o interesse pelo latim declinava nos países majoritariamente protestantes, o ensino do vernáculo aparecia como contraponto, fortalecendo a formação dos Estados nacionais.<sup>105</sup> Além disso, o progresso do conhecimento científico fez com que os conteúdos educativos fossem revistos, deixando uma finalidade meramente enciclopédica e livresca para assumir o caráter de utilidade prática para a vida. O cuidado com o método de ensino é conduzido a outro patamar, passando-se a valorizar mais a persuasão e o hábito, em detrimento do castigo e da violência. Do ponto de vista moral, a educação começou a aceitar os princípios da tolerância religiosa, em que valores como a caridade, a solidariedade e o respeito ao próximo começaram a ganhar importância na formação dos indivíduos. A última característica refere-se ao cuidado com a saúde corporal, preocupação oriunda dos progressos ocorridos na medicina.

É diante deste contexto que Locke desenvolveu suas reflexões educativas. Embora não tivesse a preocupação de ser um filósofo da educação, muito menos tivesse desenvolvido uma reflexão sistemática a respeito da educação, o que ele escreveu repercutiu na obra de filósofos

---

<sup>105</sup> Nos países predominantemente católicos, o jesuitismo era muito grande e o ensino era praticamente em latim.

clássicos da educação, como Rousseau e Kant. Assim, o aspecto filosófico da obra educativa do inglês reside na interrogação que a Filosofia faz para o campo da Educação: “Pergunta o que é ensinar, como ensinar e quais os fins e os valores da própria educação” (SANTOS, 2009, p.141). Deste modo, pode-se afirmar que ele acabou sendo inserido na história do pensamento educacional devido às reflexões que fez.

Luzuriaga (2001) aponta que o pensamento educativo de Locke foi concebido à luz de um contexto histórico determinado, embora tenha revelado aspectos essenciais para a educação contemporânea. Temas como o papel da educação para o indivíduo, a preocupação com a saúde física e corporal, a formação moral e intelectual tão pleiteada nos dias atuais, têm em Locke um de seus precursores na Modernidade. Então qual é a reflexão filosófica a respeito da educação desenvolvida pelo filósofo inglês?

Mariano Fernández Enguita, no prólogo da edição espanhola do *STCE* afirma que “Poucos pensadores na história representam uma relação direta tão perfeitamente orgânica com os interesses de uma classe – a burguesia ascendente, neste caso – como John Locke.” (ENGUITA, 1986, p.09, tradução minha). Paul Monroe (1974), no livro *História da educação*, menciona que a disciplina representa a essência do pensamento educativo de John Locke, uma disciplina que deposita no poder da razão o fundamento central para a ação individual. Frederick Eby (1978) apresenta a associação entre a teoria do conhecimento e a educação como componente central da reflexão educacional de John Locke, já que o caminho teórico feito pelo filósofo inglês estabelece que os progressos do conhecimento e da moral encontram-se limitados pela experiência individual e/ou pelo desenvolvimento do entendimento humano. Outra abordagem assenta-se na ideia de que há uma estreita relação entre o pensamento político e o educacional de John Locke. Quem defende essa aproximação é Suzy Halimi, em um artigo intitulado *Éducation et politique: Some thoughts concerning education de John Locke (1693)*. Segundo a autora “para Locke, educação e política são estreitamente vinculadas, já que a primeira forma o indivíduo moralmente apto a viver em sociedade, e a segunda diz respeito à arte de governar os cidadãos.” (HALIMI, 2005, p.93, tradução minha)

Como ficou observado, são quatro os tipos de análises já realizadas a respeito do pensamento educativo de John Locke. Por mais que haja argumentações relevantes e pertinentes em cada uma delas, a abordagem que este trabalho desenvolve é centrada no aspecto moral. Contudo, parte-se de uma controvérsia identificada no conjunto da obra de John Locke e que é

fortalecida quando há a aproximação do que ele escreveu com os filósofos que o influenciou, o que torna a abordagem em curso distinta das demais. É com base nesse recorte que o presente capítulo expõe a análise feita sobre os textos educativos do filósofo inglês.

A análise será dividida em duas partes: Na primeira abordará as obras de menor impacto entre os comentadores de Locke – *Estudo*,<sup>106</sup> *L2320*,<sup>107</sup> *LA* e *APC*. Na segunda, aquelas mais analisadas – *STCE* e *Conduta*. Esta separação permite compreender certa complementaridade entre estas obras, além de tornar viável um diagnóstico mais preciso. Vale ressaltar que, por terem sido escritas em períodos distintos, estes textos refletem o amadurecimento intelectual de Locke, como também os diversos momentos que o filósofo vivenciou no decorrer da sua vida.

### **1 Locke e a educação: escritos menores<sup>108</sup>**

Escrito durante o exílio na França, *Estudo* aparece como a primeira publicação educativa de Locke. Baillon (2005) observa que esse manuscrito foi redigido com o intuito de estabelecer um método de trabalho direcionado para um adulto que se dedica aos estudos, tendo como foco elevar sua autonomia e complementar sua formação intelectual. Por outro lado, diz o comentador, *Estudo* apresenta um esboço do que será o *STCE*.

O que Locke expõe em *Estudo* são caminhos e métodos para o aperfeiçoamento da própria experiência, requisito necessário para o governo de si. O objetivo da educação é estabelecer uma filosofia moral para o indivíduo, a ponto de o governo de si ser a premissa fundamental para a constituição de uma sociedade. Esta filosofia moral compreende a religião e as obrigações que a moral religiosa impõe para a vida de cada um. Grosso modo, a educação tem por finalidade estabelecer a formação moral, requerendo dos conteúdos educativos uma utilidade prática para a vida.

---

<sup>106</sup> Aparece na edição de James L. Axtell, intitulada *The educational writings of John Locke*, como fruto de um relato feito por Locke no próprio diário. Para o presente trabalho foi adotada a versão espanhola, traduzida por Rafael Lassaleta.

<sup>107</sup> Atendendo a um pedido da esposa de Charles Mordaunt, a senhora Cary Mordaunt (Condessa de Peterborough), Locke escreveu este tratado que versa sobre orientações educativas para um jovem de 17 anos, o filho do casal Mordaunt. Aparece originalmente na *The correspondence of John Locke*, volume 6, editada por E.S. Beer. É a carta de número 2320, enviada entre os meses de setembro e outubro de 1697.

<sup>108</sup> A adoção da expressão *escritos menores* faz alusão aos escritos educativos que Locke redigiu e que conta com um volume pequeno de páginas. De igual modo, estes textos também são os menos comentados pelos especialistas.

Desta forma, Locke (1986) refuta a concepção educacional vigente, focada na arte de disputar<sup>109</sup> – *disputation* - e na memorização dos conteúdos educativos. Esta refutação manifesta-se quando o filósofo afirma que o labirinto de palavras e de frases são inventados somente para instruir e entreter as pessoas na *disputation*, tendo nenhuma utilidade para a vida. Assim, o que há é o desenvolvimento de palavras, frases e argumentos sem o progresso do conhecimento e a devida aplicabilidade prática do que é ensinado. O mais preocupante, segundo ele, é que as escolas são ambientes propícios para este tipo de procedimento educativo. Ora, esta repulsa à educação vigente serve para arar um novo ambiente educacional, deixando o terreno propício para que a educação garanta o progresso do conhecimento. Para Locke:

Se um viajante chega a conhecer o caminho adequado, não importa que conheça os mais diversos caminhos vicinais ou caminhos tortuosos já percorridos por outros; o conhecimento do correto dá garantia contra o conhecimento incorreto, e esta é uma grande tarefa; e assim segue a peregrinação humana através deste mundo. (LOCKE, 1986, p. 365, tradução minha)

Na crítica à educação vigente, o filósofo demonstra certa preocupação com o uso apropriado do tempo para o estudo. Como exemplo, ele cita o caso do ensino de idiomas. Para ele perde-se muito tempo lecionando idiomas inúteis para a vida do infante. Como contraponto, defende que é mais importante aprender o vernáculo do que outro, salvo aqueles que põem o indivíduo em contato direto com o texto original das Sagradas Escrituras, já que esta obra traz consigo o fundamento eterno da verdade. Outra situação indicada pelo filósofo diz respeito ao estudo da História. Devem-se aprender os exemplos de pessoas virtuosas, como Alexandre ou César, e não os fatos negativos que eles promoveram, como a morte ou o sofrimento de outras pessoas. A História deve ensinar a prudência e os relatos da vida civil dos antepassados.

O que Locke defende é que a educação não forme pessoas eruditas e/ou pedantes. Pelo contrário; ele tem em mente a perspectiva de dar utilidade ao conhecimento, o que requer o uso correto do tempo, sem desperdiçá-lo com conteúdos educativos desnecessários para a vida prática.

Por outro lado, o estudo permite que ocorram três movimentos fundamentais na conduta de cada indivíduo: 1) O conhecimento do caminho que conduz os indivíduos para a compreensão dos assuntos celestiais. 2) A percepção de que a felicidade em outro mundo requer uma conduta

---

<sup>109</sup> A *disputation* que Locke refuta segue o mesmo modelo da *disputation* escolástica.

discreta e autocontrole, o que torna relevante o estudo da prudência. 3) O ensino de uma profissão, já que o trabalho é uma lei estabelecida por Deus e que obriga cada um a trabalhar para garantir a própria subsistência. Como se vê, o caráter prático dos conteúdos educacionais repercute na preocupação lockeana de estabelecer uma moral no indivíduo.

Outro traço que caracteriza *Estudo* é a exposição que Locke faz em relação ao recurso didático mais apropriado para ensinar. Para ele, isso ocorre através dos livros. A leitura e a meditação dos conteúdos ali contidos tornam-se a ponta de lança para a ação, o que requer a seleção das melhores obras e autores. Esta preocupação de Locke tem um motivo. O que o filósofo pretende é tornar possível à mente humana aprender os conhecimentos úteis para a ação, respeitando os princípios da moralidade. É através dos livros que se conhece o mundo e a natureza da humanidade, conhecimentos relevantes para melhor compreender a realidade. Em suma, a leitura de livros requer uma seleção correta deles, já que se ensinam aspectos relevantes para o convívio social do infante, como a prudência e os perigos que o mundo pode propiciar para a criança.

Todavia, deve-se adequar o estudo para que seja evitada a fantasia e a imaginação em uma criança, características nocivas para o conhecimento da verdade. Locke tem ciência de que as mentes de quase todos os homens têm capacidades naturais e peculiares, como defeitos e debilidades, o que demanda combater a confusão que pode ser estabelecida na mente do infante.

Outro aspecto que chama a atenção é a relação entre a vida mundana e a extramundana que perpassa implicitamente *Estudo*. Escrito na década de 1670, a obra repercute o alinhamento existente entre a lei de natureza e a lei civil, como profere o filósofo no *LN*. De igual modo, como a moral é o tema central dos escritos lockeanos, parece que os preceitos educativos contidos em *Estudo* demonstram ter certa afinidade com a teoria política defendida por Locke. O que ele pretende é, através da educação, estabelecer as condições necessárias para que a criança aprenda a verdade e a pratique em sociedade. Como atesta o próprio filósofo, a verdade é um dever que os seres humanos têm com Deus, fonte e autor de toda a verdade, como também é um dever que cada um tem consigo e com o outro. É a verdade que diferencia um homem do outro, ressalta Locke.

A *L2320*, como já foi dito, é um texto resultante de cartas endereçadas para a condessa de Petersborough, que tinha pleiteado orientações de como educar o próprio filho. Para Baillon (2005) Locke escreve este pequeno texto sem ter a pretensão de ser um tratado educativo. O que

ele fez foi sugerir à condessa ensinamentos que ele considerava úteis para a educação de uma criança. De igual modo, o filósofo inglês assume que as sugestões são conjunturais, variando de acordo com a realidade e que podem ser insuficientes para as exigências da Condessa.

Feitas estas considerações iniciais, *L2320* afirma que a educação é o fator determinante para o futuro da criança, a ponto de os pais deverem se preocupar demasiadamente com ela. Essa observação é pertinente porque Locke expõe uma breve rejeição à educação vigente, a ponto de acusá-la de se preocupar exclusivamente com as disputas – *disputation* – em vez de dar-lhe um caráter útil para a vida futura da criança.

Em um segundo momento, Locke estabelece que o objetivo central da educação é a formação moral da criança. Para tanto, ele defende a importância de o infante conhecer a história, especialmente as narradas por Tito Lívio sobre Roma antiga. Para o filósofo: “A história é considerada um dos estudos mais necessários para o *gentleman* e um dos que mais entretém, como também é um dos mais fáceis, e por isso deve ser indicado para ele.” (LOCKE, 1976, p.213, tradução minha). O fato de ele citar Tito Lívio que narra, entre outras coisas, as ações dos governantes romanos, caracteriza a preocupação com a formação do futuro governante. Além disso, esta escolha procura extrair lições da experiência e que possam servir como parâmetro para a conduta humana.<sup>110</sup>

Todavia, se os conteúdos científicos colaboram para a educação da criança, Locke atribui ao Novo Testamento o poder de ser o principal guia moral para o infante. O exemplo histórico de Jesus Cristo é o modelo de homem a ser constituído via educação. É com base nessa preocupação que Locke vincula educação e política, a ponto de dizer que a verdadeira política é uma parte da Filosofia moral. Assim, a educação deve ser capaz de formar as crianças para que elas vivam em uma comunidade moralmente correta.

Deve também se ensinar à criança outros conteúdos educacionais, como a filosofia natural, a química, a anatomia. Seguindo os passos metodológicos da Ciência moderna, Locke recomenda que sejam ensinadas primeiramente as coisas mais fáceis e perceptíveis aos sentidos da criança, para, só em seguida, proceder gradualmente até as questões mais abstratas.

Outra obra é *APC*, redigida com o propósito de reproduzir um programa de leitura destinado aos indivíduos. Baillon (2005) atenta ao fato de que, com esta obra, Locke demonstra

---

<sup>110</sup> O ensino de História requer o estudo de outros conteúdos educativos: Geografia, Cartografia, Cronologia e Leitura. A utilidade destes conteúdos reside no fato de auxiliarem a melhor compreensão da história e, conseqüentemente, o seu estudo.

adaptar seus conselhos e métodos educativos para as situações concretas mais diversas. As recomendações feitas por ele têm como preocupação central aperfeiçoar o entendimento humano.

A leitura existe para aperfeiçoar o entendimento. O aperfeiçoamento do entendimento tem duas finalidades: primeiro, visa a nosso próprio aumento do conhecimento; segundo, visa a nos permitir transmitir e mostrar esse conhecimento para os outros. (LOCKE, 2007a, p.435)

Percebe-se uma estreita relação com o que o filósofo inglês expõe no *EHU*. Na ocasião, Locke diz que é a linguagem que torna possível a exposição do conhecimento para outrem, finalizando, assim, a tarefa cognitiva que cada um exerce. Deste modo, a atribuição central da leitura é o enriquecimento do próprio vocabulário. Assim, cada indivíduo pode melhorar a exposição das próprias ideias. Aqui reside o caráter utilitário do ensino da leitura. A leitura também deve estar orientada para a vocação do indivíduo, além de ser direcionada para que o conhecimento dos vícios e das virtudes de uma sociedade. Deste modo, a escolha dos livros para que as crianças leiam deve ser orientada em torno de três temas centrais: A arte de governar a história e o conhecimento das leis. A única ressalva que ele faz é que a leitura não pode conduzir a criança para a erudição.<sup>111</sup> Pode-se dizer, então, que são três as utilidades da leitura: aperfeiçoar o vocabulário, aumentar o conhecimento e auxiliar o raciocínio.

Então o que ler? Os livros devem, inicialmente, ser selecionados de acordo com a moralidade a que se pretende conduzir o leitor, não apenas como ser humano, mas como cavaleiro. Apesar de reconhecer a existência de vários livros que podem cumprir esse papel edificante, o Evangelho é o que há de melhor quando o assunto é a formação moral. Para Locke, só o Novo Testamento é capaz de ensinar a verdadeira moralidade. Livros de política também fazem parte das sugestões de Locke. Mesmo que não defina o que é política, ele reconhece que há dois tipos: uma que aborda a origem e a extensão das sociedades e a outra que dimensiona a arte de governar os homens em sociedade. No entanto, o filósofo inglês afirma que a melhor maneira de aprender como governar é através da experiência. Assim, as leituras de textos políticos precisam relatar a origem das sociedades e a história da própria nação.

---

<sup>111</sup> Uma das refutações que Locke desenvolve reside no fato de ele avaliar que a leitura não deve tornar a criança em uma pessoa erudita, pois difere do caráter utilitário que a leitura deve ter para a vida futura do infante. Provavelmente aqui reside outra aproximação de Locke com as reflexões educacionais de Montaigne, que compreendia ser a leitura algo importante para a criança, desde que fosse útil para a vida e não como instrumento para torná-la erudita, pedante.

Ele também menciona outros tipos de leituras. Devem ser lidos livros de Cronologia e Geografia para darem suporte aos de História. Fora estes, o filósofo preocupa-se com a conduta do homem, seja no fórum privado ou público, e, para isso, recomenda a leitura de títulos que auxiliem no conhecimento da natureza do próprio homem. Por fim, acrescenta obras que podem divertir o indivíduo, além de incluir a leitura de dicionários.

Estas três primeiras obras são direcionadas para casais que integram o círculo de amizade de Locke, o que pode conduzir a interpretações apressadas e reducionistas, direcionando as reflexões feitas por ele a um caráter eminentemente de classe. No entanto, há outro texto produzido por ele que é direcionado para as camadas pobres da sociedade, onde aborda, evidentemente, o tema da educação para os pobres.

Escrito com o objetivo de dar uma contribuição à lei assistencial proclamada por Elizabeth, no ano de 1601, o *LA* é uma obra que registra sugestões para aprimorar a política de assistência social da Inglaterra.<sup>112</sup> Para Locke (2007b), cada paróquia deve ser obrigada a fornecer emprego para os homens pobres e fisicamente capazes, garantir-lhes meios de subsistência e permitir a arrecadação de um imposto para sustentá-los.

Aprove a Sua Majestade, mediante comissão, solicitar-nos particularmente a consideração de alguns métodos apropriados para fornecer trabalho e dar emprego aos pobres deste reino, a fim de torná-los úteis ao público e em consequência aliviar outros desse encargo, e de modos e meios para que esse propósito se torne mais eficaz. (LOCKE, 2007b, p.227)

Locke argumenta que não há falta de empregos, até porque a Inglaterra vivia certa prosperidade econômica ocasionada pelo mercantilismo. De igual modo, atribui à bondade de Deus a fartura de alimentos, a pujança no comércio e a paz. Desta forma, tona-se inviável, do ponto de vista material e moral, a existência da mendicância. Para o filósofo inglês, a origem da pobreza é o vício, a corrupção dos valores, e ocorre por causa do relaxamento da disciplina e do aumento do ócio. Ele alega que a pobreza é uma vergonha para a cristandade, o que requer uma reforma moral.

Tentando equacionar esta questão, ele propõe ações duras para os indivíduos que vivem perambulando pela cidade. Diz que todos aqueles que tenham o corpo e mente em perfeitas condições, possuam mais de 14 anos e estejam mendigando sejam presos ou enviados para

---

<sup>112</sup> Cada paróquia era obrigada a fornecer emprego para os homens fisicamente capazes e subsistência para os pobres, e permitia uma arrecadação de um imposto da pobreza.

realizar trabalho forçado nos portos ingleses. Em caso de fuga, a punição era o envio para o “exílio” nos EUA. Além de eliminá-los do território inglês, este tipo de punição colaborou com o povoamento da colônia britânica no Novo mundo.

Já para as crianças com menos de 14 anos, o castigo é o encaminhamento para as escolas de caridade, locais onde são açoitadas e obrigadas a trabalhar até o anoitecer. Vale ressaltar que essas escolas eram os únicos ambientes educativos existentes na Inglaterra que tinham como público alvo as crianças pobres. Além disso, essas escolas foram uma reação moralizante, por parte dos calvinistas, à depravação humana, à ignorância, à pobreza e à libertinagem existente. Eby afirma que:

O movimento para fundar escolas de caridade foi devido, em parte, a uma onda de compaixão pelos pobres, mas, ainda mais, por uma revolta de sentimento contra a grande “imoralidade”, “profanidade”, “bárbara ignorância” e “práticas vis” das massas, que prevaleceu durante a última metade do século XVII. (EBY, 1978, p.234)

Baillon (2005) atenta ao fato de que a maior parte da população inglesa na época era pobre e vivia na depravação moral.<sup>113</sup> De igual modo, este comentador observa que as preocupações expostas por Locke no *LA* têm mais um caráter administrativo do que pedagógico, além de afirmar que estas preocupações não atendem às preocupações atuais, até porque elas acatam a demanda do seu tempo.

O que pode ser afirmado é que a educação moral guiou a reflexão educativa feita por Locke que inicialmente defende que devem ser construídas escolas operárias em cada paróquia para os filhos dos pobres. Nelas, as crianças recebem alimentação, aprendem um ofício - leia-se tecelagem - e são obrigadas a frequentarem a Igreja aos sábados. O filósofo inglês argumenta que a instituição religiosa tem a tarefa de realizar a educação moral dos infantes, corrigindo-as para o convívio social. O objetivo da educação, portanto, é combater as consequências da ociosidade e da libertinagem em que estavam.

---

<sup>113</sup> Embora use a expressão depravação moral, Baillon não expõe o significado deste termo. Contudo, o contexto inglês permite deduzir algumas considerações. A primeira diz respeito à nova configuração das cidades inglesas, já que o século XVII é marcado pelo êxodo rural e o crescimento urbano. Outro aspecto é que a nova população dos centros urbanos vivia perambulando pelas ruas e, algumas delas, no vício do álcool. A nova configuração social evidenciou o conflito de costumes entre os indivíduos que eram educados com bons modos e aqueles que não possuíam tais costumes.

## 2- Locke e a educação: escritos maiores<sup>114</sup>

*STCE*<sup>115</sup> é a principal obra educativa de John Locke. Publicada originalmente em 1693, teve a edição definitiva no ano de 1705.<sup>116</sup> Baillon (2005) destaca que as cartas que originaram a obra demonstram o desenvolvimento de uma reflexão individual para uma teoria mais ampla de educação. Este comentador acrescenta que *STCE* encontra sintonia com outras obras do filósofo inglês, como o *EHU*, a *Letters* e o *DT*.

Outra análise é feita por Michel Malherbe na introdução da edição francesa de *STCE*. Este comentador destaca que, de forma geral, esta obra pretende estabelecer os meios necessários para que a criança seja sociável e moralmente correta. Para tanto, Locke estabelece quatro eixos centrais que norteiam a educação da criança: a virtude, a prudência, a instrução e os bons modos. A relação entre estes termos ocorre à medida em que a instrução é subordinada à educação moral, sendo orientada para a ação de governar uma nação. Para que isto ocorra, o papel do preceptor é fundamental, diz o comentador. (MALHERBE, 2007). Cabe à educação estabelecer os meios necessários para que a criança guie as próprias ações com base na razão, fazendo com que as paixões sejam racionalmente controladas. Contudo, Malherbe observa que a criança ainda não é capaz de conhecer exatamente a distinção entre o bem e o mal, muito menos conhecer as noções verdadeiras estabelecidas por Deus como fundamento para a moral.

Esta análise aponta para o que se pretende averiguar na argumentação em curso. Por não possuir nenhuma ideia na mente ao nascer, a criança não apresenta nenhuma noção a respeito da moral. Através da percepção sensorial, via experiência, o infante começa a formar as primeiras noções do que é certo e errado, bem e mal. Por outro lado, à medida em que a mente se desenvolve cognitivamente, novas ideias são formadas. A partir do questionamento que faz às coisas que a circunda, a criança poderá concluir que existe uma força superior aos homens. O

---

<sup>114</sup> A adoção da expressão *escritos maiores* faz alusão aos escritos educativos que Locke redigiu e que conta com um volume razoável de páginas. Além disso, estas obras são as mais comentadas pelos especialistas do filósofo inglês.

<sup>115</sup> Nesta ocasião, a abordagem será feita com base nos §134 até o §216 do *STCE*.

<sup>116</sup> Jean Yolton, no livro *John Locke: a descriptive bibliography* enumera que esta obra surgiu a partir das correspondências de Locke com seu amigo Edward Clarke (advogado do partido *whig*) e a esposa dele Mary Clark, datadas entre julho de 1684 e março de 1691. A edição utilizada neste trabalho tem origem no texto eletrônico preparado por Mark Rooks da InteLex Corporation, texto similar à edição de John W. Yolton e Jean S. Yolton, publicada pela editora da Universidade de Oxford, a Clarendon Press. Ambas edições são originárias da versão completa do *STCE*.

nome dado a esta força é Deus. A ampliação do conhecimento faz com que a criança cresça como uma criatura racional, a ponto de controlar as próprias paixões.

Pierre Morère (2005), em um artigo intitulado *A ideia de educação em Locke e os seus fundamentos empíricos*, desenvolve argumentação semelhante. Este comentador destaca o caminho epistemológico que caracteriza o desenvolvimento racional da criança. Inicialmente, o infante adquire as primeiras noções através da experiência pessoal. Em seguida, a noção do que significa a moral é adquirida através de uma utilidade prática, compreendida como a capacidade de discernir o que é certo do errado, o bem do mal. Para Morère, Locke situa o desenvolvimento cognitivo da criança na realidade da vida dela mesma. O passo seguinte é atribuído à instrução religiosa, que visa ensinar à criança os fundamentos morais que constam na Bíblia. Percebe-se que este comentador defende que a moral é algo racional, sendo ensinada para a criança a partir da utilidade que os conteúdos educativos têm para sua vida, e, em seguida, através do ensino da religião.

Deste modo, como o *STCE* aborda os conteúdos educativos, considerando a formação moral da criança diante da aparente controvérsia entre o ensino da ciência e da religião? Locke divide os conteúdos educativos em quatro blocos: o ensino da virtude, o ensino da sabedoria, o ensino das boas maneiras e o ensino da erudição. Admite que alguns destes termos podem apresentar semelhanças, mas são diferentes por causa das qualidades distintas que cada uma possui.

No entanto, destaca que o ensino da virtude é a primeira e a mais imprescindível das qualidades que precisam ser ensinadas a uma criança, já que ela permite ao indivíduo ser respeitado perante os demais, como também tornar-se capaz de ser uma pessoa agradável. Como ensinar a virtude? Locke é enfático:

Como fundamento dela, é necessário, desde muito cedo, imprimir no espírito da criança uma verdadeira noção de Deus, apresentando-O como o Ser supremo, como autor e criador de todas as coisas, de quem recebemos toda a bondade, que nos ama e nos dá todas as coisas. Consequentemente, deve-se inculcar na criança o amor e a reverência ao Ser supremo. (LOCKE, 1996b, p.102, tradução minha)

Deus é, para Locke, o governante de tudo o que existe, criador de todas as coisas, o que implica dizer que Ele olha todas as atitudes daqueles que O amam e O obedecem. Por isso que se deve ensinar à criança a compreender a natureza de Deus, por mais que a razão seja incapaz de

abarcar a totalidade Dele. Para tanto, o filósofo inglês recomenda que a criança reze pela manhã e pela tarde e que ela faça atos de devoção. Isso é mais útil para a religião, para a ciência e para a virtude do que ficar questionando a existência de Deus.

Vale observar que a virtude é o mais importante tópico na obra educativa de Locke, já que a preocupação dele é com o desenvolvimento do caráter moral na criança. Assim, a moral cristã, que é ensinada através dos conteúdos religiosos, torna-se fundamento primordial para uma vida virtuosa. Por isso que Locke condena, também no *STCE*, os ateus e os supersticiosos, já que os primeiros não possuem o balizador divino para o agir e os segundos agem de acordo com as paixões.

Depois de estabelecer a fundamentação sobre a noção de Deus, enumera que se deve obrigar a criança a falar a verdade e estimulá-la a praticar boas ações, além de ensiná-la a amar os seus semelhantes. Locke alerta ao fato de que tais ensinamentos devem observar o desenvolvimento natural, o temperamento e a idade da própria criança. O fato concreto é que a virtude, conceito filosófico pertencente ao campo da moral, é caracterizada com base na moral cristã nesta obra de Locke.

Definida por Locke como a qualidade que um homem tem para regular as próprias ações no mundo com habilidade e previsão, a sabedoria<sup>117</sup> é outro conceito importante para a formação moral da criança. Ensinada através da prática, a sabedoria viabiliza-se à medida em que os valores mais nobres são ensinados ao infante. Embora o filósofo inglês não mencione quais são estes valores, evitar a falsidade e a astúcia<sup>118</sup> são as premissas para que uma criança seja sábia.

Já as boas maneiras<sup>119</sup> dizem respeito a tudo que tiver consequência prática na relação com o outro, desde que não lhe cause menosprezo. Locke identifica que as boas maneiras têm relação direta com a vida cortês que uma criança precisa ter. Para que isto ocorra, quatro orientações precisam ser seguidas: 1) Evitar que o infante seja rude, respeitando as características do outro. 2) Não permitir que a criança menospreze e não desrespeite as demais pessoas. 3) Limitar a criticidade a ponto de não permitir que a criança saia encontrando defeitos nas outras pessoas. 4) Impedir a prática do *disputation*, tão comuns nas escolas, porque ela conduz o indivíduo a agir de forma grosseira, na tentativa de convencer o outro

---

<sup>117</sup> Do inglês *wisdom*. As edições espanhola e francesa traduziram como prudência. Só que a francesa também usa o termo *sagese*, que significa sabedoria, sensatez.

<sup>118</sup> Locke (1996b, p.106, tradução minha) define “astúcia como sendo uma insuficiência de inteligência.”

<sup>119</sup> Do inglês *breeding*, que significa educação, boas maneiras.

As boas maneiras têm relação direta com a vida cortesã. Deste modo, agir de forma conveniente, serena, dosando os gestos e o modo de se comunicar compõem o receituário idealizado por Locke para transformar a criança em um sujeito cortesão. É o conjunto destas considerações que permite ao infante tornar-se civilizado e, ao mesmo tempo, agir com benevolência, características fundamentais para a vida prática.

Porém, Locke faz uma única ressalva: por mais que o contato com outras pessoas seja oportuno, as crianças precisam agir segundo a própria razão e não de acordo com a opinião alheia. Há outro aspecto, no mínimo, curioso. Enquanto ele defende que a criança deve ouvir as conversas de adultos esclarecidos, rejeita a possibilidade de o infante ter contato com os empregados, já que eles podem corromper o infante.

A compreensão que se tem é que as boas maneiras devem ser ensinadas no momento em que o infante já possua algumas ideias no próprio entendimento. Isto explica porque Locke desaprova o contato da criança com a sociedade, a ponto de defender que ela fique boa parte do seu tempo no recinto domiciliar. A explicação para isto é simples. Quanto menor for o contato dela com um número expressivo de pessoas, maior é a chance de ela não ser moralmente corrompida.

O quarto bloco de conteúdos que precisam ser ensinados para a criança diz respeito ao que Locke denomina de erudição.<sup>120</sup> O filósofo inglês afirma que:

A erudição, embora seja o último assunto que eu fale, não significa que seja menos importante que os demais. Isto pode parecer estranho para um homem de estudo; a erudição é geralmente o assunto principal, se não o único, quando se pensa em educar uma pessoa, o que é um grande paradoxo. (LOCKE, 1996b, p.112, tradução minha)

É com a erudição que os conteúdos científicos são ensinados para a criança. Embora todos precisem ter um caráter prático<sup>121</sup> para a vida futura do infante, o filósofo inglês as divide em quatro direções: 1) Conteúdos relacionados à comunicação social (ler, escrever e falar). 2) Conteúdos catalogados à formação geral (história, geografia, matemática, etc.). 3) Conteúdos direcionados à Filosofia natural. 4) Conteúdos arrolados à vida profissional (dança, equitação, viagens, etc.).

<sup>120</sup> Do inglês *learning*. As edições espanhola e francesa traduziram como instrução. Optou-se seguir a tradução literal.

<sup>121</sup> É o caráter prático e de utilidade para a vida futura da criança que distingue a erudição defendida por Locke, da erudição dos Humanistas. Por outro lado, é neste caráter prático e útil que reside o fundamento da crítica lockeana à educação vigente.

O momento apropriado para a criança começar a ler é quando ela começa a falar. Locke defende que o uso de jogos e brinquedos como método torna o ensino da leitura em algo mais divertido, repercutindo na própria aprendizagem. Contudo, a finalidade desta modalidade de conteúdo reside na contribuição que a leitura tem para a formação moral da criança. Recomenda as *Fábulas de Esopo* inicialmente, mas é a leitura da Bíblia<sup>122</sup> que ensina, ao infante, as regras morais necessárias para a vida. É através da leitura dos textos sagrados que a criança aprende os Dez Mandamentos, o Pai Nosso, o Credo. Há outras leituras agradáveis, segundo Locke, que devem ser ensinadas para a criança: a história de José, de David e Golias, de David e Jonatas, como também outras passagens bíblicas com forte teor moral.

Como se vê, a utilidade da leitura reside na aprendizagem da moral, tendo como bibliografia central os textos bíblicos. Dessa forma, Locke endossa a argumentação já posta nos seus outros textos educativos: a moral cristã como fundamento do ensino da moral para a criança. Por outro lado, embora ele advogue que a leitura seja através do vernáculo, não descarta o ensino do latim, do grego e do hebraico como meio de a criança já que são idiomas uteis para a leitura das Sagradas Escrituras na versão original. Como crítico da educação vigente e defensor de que os conteúdos educativos precisam ter uma utilidade para a vida prática do infante, nada mais apropriado do que o ensino do próprio idioma.

A respeito dos demais conteúdos que visam aperfeiçoar a escrita, observa-se que é perceptível um encadeamento entre os conteúdos propostos por Locke, por exemplo: a taquigrafia e o desenho são ensinados para aperfeiçoar a escrita. Esta observação é oportuna porque exemplifica o caráter útil que Locke emprega aos conteúdos educativos.

Já os conteúdos catalogados da formação geral também têm o seu caráter utilitário e moralizante. Inicialmente Locke defende o ensino da geografia como forma de situar o indivíduo no globo terrestre. Para auxiliar a melhor compreensão dos aspectos geográficos, ensina-se a aritmética, a astronomia e a geometria, embora o caráter abstrato destes conteúdos permita o desenvolvimento cognitivo da criança. No que se refere ao ensino da história,<sup>123</sup> o filósofo inglês destaca que se deve começar este estudo por autores que relatam de forma nítida os fatos

---

<sup>122</sup> Os livros bíblicos citados por Locke são: as leis de Moisés, os Cânticos de Salomão, as Epístolas de São Paulo, o Apocalipse e as profecias do Antigo Testamento.

<sup>123</sup> Antes do ensino da história, Locke defende que seja ensinada a cronologia para a criança. A cronologia aliada à geografia são pressupostos fundamentais para melhor entender a história.

históricos, como Justino, para só depois serem lidos autores complexos, como Cícero, Virgílio e Horácio.

O autor do *EHU* faz outro destaque importante quando aborda o ensino da moral e da lei civil. Além da moral cristã que é ensinada através da Bíblia, o conhecimento da virtude se dá na leitura de livros que a lei natural e as regras que balizam o contrato social. Para tanto, Locke recomenda a leitura dos livros de Cícero, Pufendorf e Grotius, para, em seguida, fazer a leitura de livros<sup>124</sup> que ensinem o fundamento das sociedades e a repercussão que isto impõe a cada indivíduo. Através da leitura destas obras, percebe-se que Locke anseia estabelecer na criança a necessidade moral de respeitar as regras civis, mas, ao mesmo tempo, discipliná-la racionalmente para o convívio social. Além disso, a preocupação de Locke é constituir na criança o conhecimento necessário para que ela possa compreender os fundamentos morais da sociedade civil e do Estado.

O terceiro grupo de conteúdos educativos restringe-se ao ensino da Filosofia natural. Locke a define no *STCE* como:

A Filosofia natural, como ciência especulativa, não existe. Talvez precisemos constituir uma ciência com tal desígnio. No entanto, a natureza fez suas obras com tanta sabedoria, opera de várias formas a ponto de surpreender nossas faculdades do conhecimento e a nossa capacidade de imaginar algo, a ponto de não encontrar nada semelhante entre as ciências empíricas. Assim, a Filosofia natural estuda os princípios do conhecimento, as propriedades e as operações das coisas tais como elas são em si mesmas. (LOCKE, 1996b, p. 144, tradução minha)

A Filosofia natural não tem um estatuto científico, mas abrange todo tipo de conhecimento que transcende a compreensão humana.<sup>125</sup> Neste caso, a filosofia natural – leia-se metafísica - estuda os espíritos, algo que deve anteceder o estudo da própria matéria. Dessa forma, a metafísica ganha relevância por ser o estudo capaz de permitir ao indivíduo compreender tudo aquilo que é imaterial, a exemplo da revelação.<sup>126</sup> Para tanto, faz-se necessário que a criança conheça bem a história sagrada que é relatada na Bíblia; todavia, Locke ressalva que se devem ensinar para a criança as boas histórias e esconder dela as más.

---

<sup>124</sup> Os livros citados por Locke são: *De officio hominis et civis*, de Pufendorf, e *De jure belli in pacis*, de Grotius.

<sup>125</sup> Neste caso, o sentido que Locke emprega ao termo Filosofia natural é o de metafísica. Como foi observado no capítulo anterior, ele só aborda e caracteriza a Filosofia natural como fenômeno natural no texto intitulado *Ensaio sobre a filosofia natural*.

<sup>126</sup> No *STCE*, a revelação tem sua origem no “céu”, ou seja, em Deus.

O filósofo inglês relata o fato de que o estudo da Bíblia também traz outro benefício para a criança, ao permitir-lhe crer na existência de espíritos. Esta defesa de Locke justifica-se por dois motivos: o primeiro diz respeito ao fato de que a compreensão de que existe espírito faz com que a criança acredite na existência de Deus. O segundo explica-se pelo fato de fortalecer os cuidados com o corpo.<sup>127</sup> Mas há outro fator que, na opinião de Locke, obriga a leitura da Bíblia. Para ele, o estudo do que não é matéria é importante ser ensinado antes de tudo o que é matéria já que as ciências empíricas não explicam a totalidade dos fenômenos naturais: “É necessário que a explicação da natureza recorra a algo mais que a matéria e o movimento.” (LOCKE, 1996b, p.145, tradução minha). São estes os motivos que dão relevância ao estudo da Bíblia como fundamento da filosofia natural.

No *STCE* Locke também aborda o sentido dado à filosofia natural como ciência empírica. Inicialmente enaltece o período em que vive, marcado pelo progresso do conhecimento científico. O elogio justifica-se porque o filósofo inglês defende que sejam ensinados para a criança tais progresso. Para tanto, sugere que o infante tenha contato com as obras de Boyle, Newton e Descartes, já que elas manifestam os fundamentos científicos da época.

O último bloco de conteúdos educativos que é destacado por ele diz respeito ao ensino de conteúdos que colaboram para a vida profissional da criança ou para o seu enobrecimento cultural. Nenhum deles impacta na formação moral da criança, mas colaboram para torná-la mais culta, hábil e capaz de desenvolver as aptidões naturais. Como diz o próprio Locke: “Ao lado do que tem sido estudado e lido nos livros, há outros talentos necessários para o *gentleman*, qualidades que precisam ser exercitadas.” (LOCKE, 1996b, p.150, tradução minha)

*STCE* concebe que a criança pode ser modelada de acordo com as conveniências de quem a educa. Nesta tarefa de modelar a conduta da criança, o preceptor tem papel preponderante. Partindo da perspectiva de que a criança é tabula rasa ao nascer e de que o processo educativo inicia-se em um período em que ela tem poucas ideias formadas na mente, o preceptor tem a incumbência de selecionar os conteúdos mais apropriados para o desenvolvimento cognitivo do infante. Contratado pelos pais, ele deve considerar as aptidões naturais da criança e estabelecer como meta educativa a constituição de um indivíduo moralmente correto. Embora o termo modelar permita interpretar a existência de uma atitude passiva por parte da criança, o que Locke

---

<sup>127</sup> Locke é signatário da máxima de Juvenal: *mens sana in corpore sano*. Para o filósofo inglês, o projeto educativo deve almejar, através da educação, a concretude desta máxima.

estabelece é que, na medida em que ela retenha as primeiras ideias no próprio entendimento, ela possa uni-las e formar novas ideias. Do ponto de vista epistemológico, Locke denomina esta operação, no *EHU*, de reflexão. Assim, quando *STCE* estabelece que a criança possa ser modelada de acordo com as conveniências de quem a educa, é pertinente considerar estes aspectos.

Dito isto, Locke considera que cada indivíduo tem algo que lhe é peculiar, distinguindo-o dos demais, o que requer uma atenção especial no momento de educá-lo moralmente. No *STCE*, o filósofo inglês expôs algumas considerações sobre a educação, que ele mesmo identifica como necessárias para a criança. Pode-se concluir que, diante do exposto, a moral é o guia deste tratado educativo, sendo que Locke atribui à moral cristã o fundamento basilar para a formação da criança.

A *Conduta* foi escrita originalmente para ser o último capítulo da quarta edição do *EHU*, mas acabou virando um livro específico. Thomas Fowler (1909) destaca que a forma como Locke escreveu este tratado deixou a impressão de que ele não fez uma revisão final no texto, muito menos se preocupou em redigi-la de forma estruturada. Essa obra surgiu através de uma carta que Locke escreveu para Peter King,<sup>128</sup> na qual demonstra sua real intenção ao escrever esse tratado em 1704. A carta diz que o filósofo inglês pensou em um método que pudesse ser utilizado para confortar o entendimento na obtenção do conhecimento, a exemplo de uma receita que é prescrita pelo médico e dirigida ao paciente enfermo.

As interpretações desta obra são bem distintas. Yves Michaud, na introdução da edição francesa, identifica que o leitor atento percebe certa semelhança da teoria do método que Locke expõe na *Conduta* com as teorias dos clássicos modernos, como a de Bacon. Paul Schuurman (2006, p.405) percebe que esta obra só foi considerada uma obra educativa a partir do século XIX. Até então a abordagem feita restringia-se ao campo epistemológico. Isto ocorreu porque a temática contida nela tem relação direta com o conceito de *ideia* encontrado no *EHU*. Baillon (2005) argumenta que *Conduta* é dividida em duas partes: a primeira diz respeito aos obstáculos que todos os homens têm para conhecer a verdade; a segunda apresenta um programa de formação intelectual visando à libertação do espírito e à autonomia individual. Já John Yolton analisa de outra forma. Para este comentador:

---

<sup>128</sup> Peter King foi o editor das obras póstumas de Locke.

O *Conduta* é um tratado sobre método, escrito em linguagem menos técnica que o *Ensaio*. Discorre sobre raciocínio, ideias, princípios, prática e desenvolvimento de hábitos de raciocínio, argumentos, leitura, palavras e muito mais. É uma obra útil de consulta para uma abordagem mais informal desses tópicos. (YOLTON, 1996, p.57)

Diferentemente do *STCE*, *Conduta* foi redigida para orientar a educação dos jovens com idade para frequentar o ensino superior. Quem defende esta ideia é Lee Ward. Para este comentador, o fato de Locke tecer severas críticas ao ensino da lógica evidencia isso. Outro aspecto peculiar desta obra, aponta, diz respeito ao método de leitura proposto pelo filósofo inglês. Segundo Ward (2010, p.198, tradução minha) “a base igualitária do método que Locke defende para a leitura dos textos, especialmente as Sagradas Escrituras, garante que todas as classes sociais possam ler.”

Diante do exposto, que reflexões Locke apresenta na *Conduta* que podem colaborar com a argumentação em curso? É possível extrair algumas: a crítica à educação vigente; o papel da religião na formação moral; a valorização do método para a obtenção da verdade; e, por fim, a importância da leitura para a educação. Antes, faz-se importante destacar que:

O último recurso que um homem tem para a condução de si mesmo é o próprio entendimento. [**Deste modo**] nenhum homem jamais se coloca diante de qualquer objeto sem um critério que sirva para o próprio raciocínio [...] As ideias e imagens existentes na mente humana são os poderes invisíveis que constantemente governam os seres humanos [...], portanto, é necessário que seja dada uma grande importância para o entendimento, afim de que haja a condução verdadeira para o conhecimento. (LOCKE, 1996a, p.167, tradução minha, grifo meu)

Como ficou observado, Locke atribui um papel importante para o entendimento na *Conduta*, a ponto de ele ser o guia para as ações humanas. No entanto, para Schuurman (2006, p.415), esta obra detecta as causas que conduzem o entendimento humano ao erro e aponta o método correto para que isto não mais ocorra. Segundo este comentador, há relação desta obra com a temática da educação, visto que é através da educação que o indivíduo formata o próprio entendimento.

Fowler é outro comentador que analisa *Conduta* sob o mesmo prisma. Para ele, o objetivo central desta obra de Locke é estabelecer um recurso metodológico para que o entendimento contribua para o autocontrole. “O tema deste tratado está mais conectado com o trabalho da autoeducação que com a análise do conhecimento, ou a classificação das faculdades.”

(FOWLER, 1909, p.177, tradução minha). Deste modo, este livro é uma espécie de guia educacional para orientar as pessoas no processo de desenvolvimento do entendimento.

É com a crítica que Locke faz ao ensino da lógica que sua discordância com a educação vigente aparece nessa obra. “A lógica, agora em uso, é apenas um método adotado para a arte de pensar, sendo adotada pelas Escolas como o único caminho para a mente estudar as artes e as ciências.” (LOCKE, 1996a, p.167, tradução minha). Para ele, a lógica não é suficiente para guiar o entendimento, porque ela deixa a mente apenas cheia de ideias e não colabora com o verdadeiro intuito do entendimento - a reflexão. Deste modo, a refutação que Locke faz caracteriza-se pelo fato de que o ensino da lógica torna a criança em uma pessoa erudita, pedante, não possibilitando que ela se desenvolva.

Outro argumento utilizado por Locke na crítica que fez ao ensino da lógica resume-se ao fato de que o entendimento humano tem defeitos naturais, o que torna a capacidade individual de racionar distinta entre as diversas pessoas. Como diz o próprio Locke (1996a, p.172, tradução minha): “A desigualdade deriva do diferente alcance do entendimento [...] que resulta das distintas formas de empregar a própria mente.” Consequentemente, os silogismos e as regras inerentes à lógica não surtem os mesmos efeitos em todos os indivíduos; pelo contrário, tendem a impactar de forma distinta em cada um. Deste modo, o conhecimento sempre será limitado e parcial.

O autor do *EHU* chega a comparar esta insuficiência do entendimento causada pelo ensino da lógica aos moradores das Ilhas Marianas. Segundo o filósofo, por viverem isolados do restante da humanidade, pensam que são os únicos habitantes do planeta. Avaliam que são providos de conhecimentos científicos, artísticos e das comodidades que a vida pode proporcionar, mesmo sendo desconhecedores do fogo. Deste modo, o homem que habita as Ilhas Marianas pensa que a verdade reside apenas naquilo que conhece ou estuda. É esta a comparação que Locke faz com quem estuda a lógica, ou seja, a educação vigente ensina apenas como se chegar a uma parte do conhecimento, dando a entender que ensinou tudo.

É a partir desta crítica à educação vigente que Locke inicia uma cuidadosa e detalhada argumentação sobre o método. Assim, o estabelecimento de um método apropriado para conduzir o entendimento humano ao conhecimento verdadeiro é o outro pilar fundamental de *Conduta*. Lee Ward (2010) delinea que há uma relação entre a crítica à educação vigente e o método de ensino. Para este comentador, o ensino sistemático do silogismo prejudica o desenvolvimento

cognitivo. Por isso, diz ele, Locke propõe que a educação colabore com o aperfeiçoamento do entendimento, a ponto de capacitar a mente humana a regular as próprias ações. É para a constituição de sujeitos autônomos<sup>129</sup> que o método educativo deve servir, conclui o comentador.

No entanto, é necessário impedir que as paixões conduzam o entendimento ao erro. Então, como prevenir-se? Paul Schuurman afirma que “o remédio favorito para corrigir o erro do entendimento é o exercício mental ou a prática.” (SCHUURMAN, 2006, p.412, tradução minha). O hábito, ocasionado pelo exercício repetitivo e gradual de uma determinada ação, conduz a mente a pensar de forma segura.

Locke diz que (1996a) todos nascem com as faculdades e os poderes necessários para pensar qualquer coisa, desde que estes poderes sejam capazes de estabelecer o hábito para o raciocínio correto. Desta maneira, o hábito converte-se no procedimento metódico para o correto funcionamento do entendimento humano, livrando-o do erro.

Mas o hábito, por si só, não garante o impedimento do erro. Esta ressalva diz respeito ao dogma religioso. Por ser considerada uma forma de hábito, o dogma religioso impede que o entendimento humano caia no erro? Locke vai dizer que não. Para ele, a religião pode enganar os indivíduos, já que ela é alicerçada em verdades não comprovadas. O dogma religioso ancora-se em uma crença, o que acaba colaborando para que o entendimento humano erre.<sup>130</sup>

Talvez isso explique porque Locke defenda que as disposições naturais podem impulsionar a prática de um hábito, mesmo que seja de forma preliminar. As disposições naturais dão o primeiro impulso para a aquisição de um hábito. O autor do *EHU* pensa que a prática e o exercício direcionado são os melhores caminhos para a aquisição de um hábito, remodelando a disposição natural que, com o tempo, tende a desaparecer.

Além de citar a aptidão natural como fator impulsionador para a obtenção do hábito, o filósofo inglês diz que a memória cumpre o mesmo papel que o hábito. Isto se explica porque a memória é a capacidade que o indivíduo tem para reter a ideia no entendimento. Dessa maneira, a

---

<sup>129</sup> Derivado da palavra grega *autonomía*, que significa o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras, o termo autônomo não aparece no vocabulário educativo de Locke. Autônomo é todo aquele que se rege por suas próprias leis, de forma independente. Na Modernidade o uso desse conceito aparece na filosofia kantiana, especialmente quando ele aborda o tema da educação. Não há elementos para afirmar ou negar uma eventual leitura kantiana feita por Lee Ward neste texto de Locke. O que se pode afirmar é que Locke, através de uma herança montaigneana, emprega o termo *governo de si* na sua reflexão filosófica da educação.

<sup>130</sup> Diferentemente do que foi visto nas outras obras educativas, *Conduta* apresenta uma perspectiva curiosa para o tema da religião. Se por um lado ela ganha um *status* de ciência através da teologia, por outro ela tende a conduzir o entendimento humano ao erro se for analisada unicamente sob o prisma do conhecimento.

memória nada mais é do que o hábito exercido pelo próprio entendimento. Do ponto de vista educativo, a memória atua no ato de aprender quando a criança exercita mentalmente os conhecimentos que lhes são ensinados, retendo as ideias transmitidas na própria mente.

Então como proceder para não cair no erro? O primeiro passo é admitir que o entendimento humano é peculiar a cada indivíduo. Embora todos nasçam *tabula rasa*, o desenvolvimento cognitivo é desigual. Em seguida, submeter o entendimento à maior quantidade possível de experiências. No entanto, nenhum indivíduo será capaz de saber tudo sobre todas as coisas, porque o limite do conhecimento é regulado pelo tempo de vida de cada um. E o terceiro aspecto diz respeito ao encadeamento das ideias, a busca de um fundamento seguro e de um raciocínio nítido para entender os fatos. Para que este procedimento ocorra é necessário o dispêndio de tempo e o ócio para quem aprende. Engana-se quem avalia que a aprendizagem sem erro é algo rápido, instantâneo. Grosso modo, este é método que Locke recomenda para que haja o correto uso do entendimento humano, repercutindo na sua concepção educacional.

Dito isso, qual seria o impacto deste método nos conteúdos científicos? Para responder a esse questionamento, Locke cita dois casos. O primeiro refere-se ao ensino da matemática. O segundo ao ensino da leitura. Em ambas as situações, o hábito e o emprego do tempo são condições fundamentais para executar o método descrito por ele. A matemática é a ciência que melhor conduz o homem ao correto uso do entendimento. Contudo, Locke faz dois alertas: 1) Que o ensino da matemática não vise formar todas as pessoas em matemáticos. 2) O ensino da matemática tem a função de desenvolver o raciocínio, já que todos são seres racionais por natureza. O filósofo observa também que a matemática permite o desenvolvimento gradual da mente humana, o que impõe a prática regular através de exercícios. Mas o que torna a matemática útil para o uso correto do entendimento humano? O autor do *EHU* argumenta que este conteúdo científico desenvolve a mente através das equações. Consequentemente, este exercício abstrato capacita o indivíduo a associar as ideias existentes no entendimento de forma mais segura. A exemplo das equações algébricas, em que cada número tem uma característica peculiar, as ideias são separadas de forma distinta no entendimento humano, para, em seguida, haver a associação delas.

Já o ensino da leitura tem certas peculiaridades. A primeira diz respeito ao fato de a leitura conduzir o indivíduo ao erro, desde que o leitor utilize as opiniões dos escritores como se eles fossem uma autoridade inquestionável sobre determinado assunto. A outra preocupação refere-se

aos casos em que um indivíduo demonstra ter muitas leituras. A simples memorização de ideias sem reflexão não significa que o indivíduo tem conhecimento. Por último, é preciso ter cuidado para que a leitura não seja transformada em um objeto de entretenimento, algo sem propósito para o entendimento humano. Feitas estas três ressalvas, Locke (1996a) atribui à leitura dos livros a condição de ser um importante instrumento para o entendimento obter o conhecimento de forma correta. O exercício da leitura requer tempo e trabalho.

Todavia, da mesma forma que o método impede o erro do entendimento humano, ele deve permitir que o entendimento mantenha-se indiferente a todos os conhecimentos, a ponto de pô-los em suspensão. Este tipo de assertiva feita por Locke deixa a entender que há uma influencia cética em *Conduta*, já que o método conduz o entendimento humano a agir corretamente, requerendo a suspensão de todos os conhecimentos obtidos. Assim, não há verdades absolutas, já que tudo que é aprendido e retido deve ser objeto de questionamento. Mesmo dizendo que “o conhecimento verdadeiro consiste na descoberta da verdade ou na sua adesão, na concordância ou discordância, na percepção das ideias de forma visível ou provável, e como elas são afirmadas e negadas no entendimento.” (LOCKE, 1996a, p.219, tradução minha), Locke demonstra ser adepto dos fundamentos da ciência moderna, em que o método é a garantia para que o ceticismo metodológico não caia no erro do relativismo conceitual. Além disso, como bem registrou no *EHU*, não há ceticismo que possa pôr em questão a própria existência humana.

Existe uma preocupação do filósofo inglês em fugir do conhecimento dogmático e fortalecer o argumento de que o conhecimento não é universal, mas é peculiar a cada indivíduo. De igual modo, deve-se acostumar o entendimento humano a todo tipo de conhecimento, desde que isso ajude o próprio desenvolvimento. Desse modo, a tarefa da educação não consiste em tornar os jovens em conhecedores profundos da ciência, mas lhes abrir a mente. O que Locke espera é que o método defendido por ele possa conduzir o entendimento humano a um propósito: preparar o jovem a escolher os conhecimentos que foram adquiridos livremente e avaliados como pertinentes para si. É para a liberdade de pensamento que o método deve servir.

Porém, há um princípio que deve reger o uso desta liberdade de pensamento. O entendimento precisa conhecer as regras da natureza e da sociabilidade. É neste contexto que Locke insere o tema da moral na *Conduta*. Como diz o próprio filósofo: “A norma principal para que cada um viva em sociedade é amar o próximo como a si mesmo.” (LOCKE, 1996a, p. 233, tradução minha). É esta máxima cristã que deve regular a vida de todos em sociedade.

Para que isso ocorra, Locke desenvolve uma argumentação que valoriza o estudo da Bíblia, como também explica os atributos da teologia. Partindo da premissa de que todos os homens se preocupam com a vida após a morte, o filósofo inglês afirma que o indivíduo questiona a si mesmo sobre a religião e o papel que ela exerce na vida de cada um. É a partir desta indagação que cada ser humano manifesta o próprio interesse em estudar a Bíblia. Aos poucos, o indivíduo percebe que a leitura das Sagradas Escrituras é muito fácil. Segundo Lee Ward (2010), o conhecimento da palavra revelada encoraja cada um a pensar sobre a moralidade e a salvação da forma mais nítida e racional possível. Assim, há uma implicação dos ensinamentos bíblicos na ação prática de cada indivíduo na sociedade, a ponto de a pessoa mais ignorante que existe poder regular as próprias ações com base na moral cristã. De igual modo, o estudo individual da Bíblia consagra uma das diretrizes centrais da Reforma protestante: a livre interpretação das Sagradas escrituras.

Por outro lado, *Conduta* considera que a teologia é a ciência que contém o conhecimento de Deus, já que ela ensina os deveres que cada criatura deve ter com o Criador. Locke chega a afirmar que esta ciência permite a ampliação do conhecimento, pois permite o ensino do caminho da verdade, do amor e da caridade. Para Ward (2010), a teologia contribui com o esforço de estabelecer um indivíduo racional. Por isso, diz o comentador, Locke admite que a leitura da Bíblia é relevante para todos.

### **3- Ciência e religião nos escritos educacionais de Locke: leituras possíveis**

O que dizem os comentadores do pensamento educativo de John Locke? John W. Yolton e Jean S. Yolton (1989), na introdução da versão inglesa do *STCE* editada pela Clarendon Press, apontam que o filósofo inglês defende as mudanças ocorridas no ensino da escrita, da leitura e de idiomas. Observam que o estudo do latim, por parte das crianças, deve-se ao fato de elas precisarem estudar a Bíblia. No que se refere às disciplinas científicas, Yolton e Yolton relatam que Locke recomenda uma ordem definida para a aprendizagem, conectando-as em um sentido de superposição. Por exemplo: a Geografia é ensinada com o objetivo de informar a posição dos países no planeta. Assim, ao estudar a Aritmética, a criança está habilitada a localizar os países de acordo com os pontos cardinais que se encontram no globo terrestre. Outro ponto observado por estes comentadores é que o ensino da Ética requer o da História. Autores como Cícero, Virgílio e

Horário aparecem como referenciais bibliográficos introdutórios para este tipo de estudo, porque eles abordam o tema da ética através do direito civil. Já quando o assunto é o ensino da virtude, Yolton e Yolton mencionam que ela é adquirida através do hábito.

Contudo, o mais interessante na análise que os comentadores fazem diz respeito à associação entre os conteúdos educativos e o desenvolvimento cognitivo da criança. Inicialmente afirmam que não há uma idade certa para que os conteúdos educativos sejam ensinados ao infante. Defendem que deve prevalecer o desenvolvimento psicológico e o interesse em aprender. Por fim, expõem que os conteúdos educativos devem ser ensinados da forma mais clara e distinta possível, o que remete à reflexão lockeana exposta no *EHU*.

Outro relevante que examina os conteúdos educativos contidos na obra educacional de John Locke é Jean-François Baillon. Ele destaca que o programa educativo de Locke desenvolve noções fundamentais para a leitura, a escrita e o conhecimento de conteúdos educativos importantes para o projeto moral defendido pelo filósofo. Para tanto, a educação científica e a educação religiosa tornam-se a base desse processo. A análise que este comentador faz destaca a relevância da educação para a formação moral do infante.

Entre os diversos domínios contidos no currículo indicado por Locke, alguns são prioritários para a educação do futuro *gentleman*. A prudência, que algumas vezes parece ser incompatível com a preocupação moral da virtude, o jovem a adquire ao conhecer alguns homens, o que torna o seu ensino relevante para sua formação. (BAILLON, 2005, p.79, tradução minha)

Baillon continua a abordagem focando na temática da educação religiosa. Ele observa que Locke pretende desmistificar a religião, a ponto de criticar o ensino do catecismo e assinalar a filosofia natural e a teologia como as ciências capazes de estudar as questões relacionadas à alma, Deus, etc. Desse modo, o intuito do filósofo inglês é transformar a religião em algo racional, tornando possível o seu ensino para a criança a exemplo dos demais conteúdos educativos. No entanto, Baillon ressalva que quando Locke dissertou sobre a revelação na *RC*, o filósofo inglês deixou nítido que a moral cristã é uma obrigação racional. Dessa maneira, a palavra revelada e o exemplo de Jesus Cristo tornam-se os reguladores para as ações individuais.

Então como resolver esta celeuma? O comentador observa que Locke estabelece um caminho possível para que isto ocorra: a educação científica. Não resta dúvida que Locke estudou medicina, período em que estabeleceu os primeiros contatos com o espírito científico que

rondava a Inglaterra de sua época. Esse estudo permitiu a Locke compreender que é através da ciência que o homem conhece as peculiaridades de todos os acontecimentos, muito embora ele admita que a ciência não explique tudo. Baillon (2005) destaca que a Filosofia natural, além de ser a ciência que estuda Deus, a alma, etc., também estuda os fenômenos naturais. Ele cita o comentário de Locke a respeito da gravidade, que só é compreendida pelo indivíduo que considerar um Criador. Outro conteúdo citado pelo comentador é a Matemática. Argumenta que esta ciência é uma consequência direta da relação entre a Filosofia natural e a Teologia. Para poder justificar esta afirmativa, Baillon (2005, p.94, tradução minha) diz que “além do impacto controverso da Teologia na Filosofia natural, Locke argumenta que a Matemática é uma disciplina exemplar para que a mente humana tente se desenvolver, sendo um conteúdo educativo fundamental para habituar a criança à prática do raciocínio.” Assim, os conteúdos científicos defendidos por Locke precisam ter uma finalidade bem delimitada para a educação da criança.

Richard Aldrich (2000) é outro comentador importante do pensamento educativo de Locke. Inicialmente ele constata que o filósofo inglês abordou a temática da educação em um período de mudanças políticas e religiosas. Partindo da própria experiência como preceptor, o autor do *EHU* estabelece uma reflexão filosófica acerca da educação defendendo uma proposta que auxilie na modificação da ordem política estabelecida. Para poder justificar esta postura, Aldrich expõe os elementos norteadores da educação para Locke.

1) A educação deve considerar o temperamento do indivíduo como fundamental; 2) A necessidade de tornar o processo educativo em algo mais atraente e menos repressivo; 3) O raciocínio e a prática devem predominar na educação; 4) O hábito tem um papel importante na conformação intelectual propiciada pela educação. (ALDRICH, 2000, p.12, tradução minha)

Estas proposituras se contrapunham à educação vigente e visavam alterar o *status quo*. Nesta perspectiva educacional, a individualização dos conteúdos que são ensinados para a criança colabora para que a educação torne os indivíduos diferentes entre si. Como atesta o próprio Locke (1996b, p.10, tradução minha), no *STCE*, “noventa por cento das pessoas são o que elas são, boas ou más, uteis ou não, graças à educação que recebem. É isto que faz com que cada um seja bem diferente do outro.”

É neste contexto que o comentador analisa os conteúdos educativos indicados por Locke no *STCE*. Percebem-se duas dimensões distintas: a primeira diz respeito à moral e a outra se

refere aos conhecimentos úteis para a vida futura da criança. Assim, o primeiro conteúdo educativo a ser ensinado para a criança é a leitura. Os textos indicados para aprender a ler precisam ter um forte conteúdo moral. São os casos das *Fábulas de Esopo* e dos *Dez mandamentos*. No entanto, enquanto a primeira obra permite uma leitura mais prazerosa, as passagens bíblicas repercutem na formação moral da criança. Ora, além de aprender a ler, a Bíblia ensina como agir corretamente em sociedade e permite o conhecimento dos ensinamentos de Deus. Além da leitura, a escrita e o ensino de idiomas (na ordem: vernáculo, latim e grego) estão inseridos neste contexto educativo.

O segundo grupo de conteúdos educativos está dividido de acordo com a utilidade que cada um tem para: 1) A vida profissional (por exemplo: a Matemática, a História, a Geografia, a Retórica, entre outros); 2) Os cuidados com saúde e a higiene pessoal (por exemplo: alimentação, bebidas, vestimentas, exercícios físicos, entre outros); 3) O entretenimento e o enriquecimento cultural (por exemplo: viagens, dança, música, entre outros). Neste contexto, a Filosofia natural é a ciência que estuda os fenômenos naturais.

Contudo, é Pierre Lurbe (2006) quem analisa a influência do Reforma religiosa e de seus pressupostos educativos na reflexão educacional desenvolvida por John Locke no *STCE*. Ao fazer a relação, este comentador afirma que *STCE* é um livro que se insere na tradição protestante de redigir manuais educativos. Para os Reformadores, a educação é um instrumento fundamental para a consolidação da nova religião, a ponto de seus principais teóricos escreverem títulos sobre esse assunto. A principal ideia defendida por eles reside no fato de que a instrução geral é o que permite ao indivíduo, por si só, ler a Bíblia. Isto é importante porque é através do conhecimento das Sagradas Escrituras que cada um pode ter o contato direto com os ensinamentos morais estipulados por Deus, argumento defendido pelos reformadores para o bom convívio social.

A confluência entre este ideal reformista para a educação e a filosofia desenvolvida por Locke reside, também, no fator epistemológico e no político. Ciente de que todos são iguais ao nascer, seja do ponto de vista epistemológico, seja do político, o autor do *EHU* compartilha a necessidade de haver o acesso e a leitura dos textos sagrados de igual modo, para todos, homens e mulheres, por mais que as duas orientações educacionais de Locke – educação para os filhos dos pobres e para os da burguesia e da nobreza - impeça que todos tenham o mesmo tipo de educação.

Outro argumento apresentado por Lurbe (2006) diz respeito ao papel que a família tem na educação da criança. Ele interpreta que a família é uma espécie de pequena república, algo similar a uma escola de princípios. O comentador entende que cada indivíduo pode ser uma pessoa boa, já que os laços familiares e a proteção propiciada por ela colaboram para a formação moral da criança. É esta formação moral, segundo Lurbe, que torna apta uma pessoa a governar uma nação.

No entanto, Lurbe destaca que Locke não concorda totalmente com os postulados educativos dos Reformadores: “Locke não está totalmente em conformidade com esta tradição.” (LURBE, 2006, p.03, tradução minha). Pertencente a uma família puritana, a defesa que o filósofo inglês faz no *STCE* destaca cinco aspectos. O primeiro deles diz respeito ao autocontrole. O comentador identifica que a reflexão educativa de Locke enfatiza a necessidade de controlar os desejos e de refutar a satisfação imediata, o prazer, em prol de um benefício<sup>131</sup> maior. O segundo refere-se ao público a quem as reflexões educativas de Locke se dirigem. Lurbe observa que elas são direcionadas a um público pequeno e acrescenta que não há uma perspectiva de torná-las universais.

O terceiro aspecto é centrado no conceito de vocação. Lurbe percebe que o *gentleman* de Locke incorpora este termo tão caro para a tradição calvinista. Para o comentador, o filósofo inglês indica que o *gentleman* precisa desenvolver habilidades que lhe permitam aprender uma profissão.<sup>132</sup> É nesse sentido que os conteúdos educativos precisam ter uma utilidade prática para a vida futura da criança, despertando as habilidades naturais que porventura ela tenha. Por outro lado, a utilidade dos conteúdos também diz respeito à vida social do infante.

O quarto enfatiza a responsabilidade com a educação das crianças. Partindo da premissa de que os pais são os responsáveis pelos filhos diante de Deus, Lurbe atenta ao fato de que os genitores educam a própria prole como uma espécie de dever que precisam cumprir com o Criador, até porque o infante encontra-se incapaz de cuidar de si. Esta relação entre pais e filhos traz consigo uma questão importante e que foi debatida na época o poder paterno. Ciente da refutação feita por Locke à teoria do patriarcalismo de Filmer, Pierre Lurbe (2006) ressalta que

---

<sup>131</sup> Pierre Lurbe afirma que o termo *benefício* manifesta-se de duas formas: uma psicológica e outra econômica. Em ambos os casos, a razão é despertada pelos ganhos futuros que o indivíduo pode conseguir para si, tornando-o obediente. O conceito de benefício, segundo Lurbe, é valorizado na literatura calvinista primeiro por induzir a uma ética que valoriza o trabalho, e segundo por possibilitar uma vida após a morte. Grosso modo, é este elemento da moral religiosa que induz o indivíduo a se autocontrolar.

<sup>132</sup> Do inglês *calling*.

não há um direito natural que implique na dominação do pai perante o filho. Por conseguinte, o poder que os pais têm ante o(s) filho(s) é temporário, até porque o pai, a mãe e os filhos são criaturas divinas e iguais entre si. No entanto, a educação das crianças é uma responsabilidade dos pais, encargo este que deve ser compreendido como um dever dos genitores para com Deus. Além dessa questão, há também o elemento civil que obriga os pais a educarem os seus filhos, ou seja, o benefício social que a educação traz para a sociedade.

É diante desta perspectiva que Lurbe (2006) identifica o último traço da reflexão educativa de John Locke. Por entender que há um benefício social para a sociedade, a educação das crianças deve mudar a natureza humana que é corrompida pelo pecado original. A tarefa da educação é dotar o infante de conhecimentos morais necessários para ele se redimir e para que ele aja de forma correta na sociedade. No entanto, a educação recebida por cada infante atua de forma diferenciada em cada um deles, já que ela é responsável para modificar o indivíduo, diferenciando um do outro.

Como ficou observado, a análise feita por Pierre Lurbe (2006) enfatiza a influência filosófica da Reforma na reflexão educativa que Locke desenvolveu no *STCE*. Esta conotação é materializada nos conteúdos educativos, a ponto de a educação religiosa constituir um de seus pilares centrais: “A educação religiosa constitui uma parte do programa educativo que Locke escreve nos *Some thoughts concerning education*, onde faz um breve relato referente à natureza de Deus.” (LURBE, 2006, p.01, tradução minha). Mesmo assim, segundo Lurbe, é inegável a sua importância para a educação da criança.

Por mais que as análises dos comentadores citados sejam, em alguns aspectos, repetitivas, elas são relevantes para que se possa compreender o pensamento educativo de John Locke. No entanto, outras observações precisam ser feitas. Tal demanda surge a partir da aparente controvérsia entre o ensino da ciência e da religião e o impacto que ambos têm na formação moral da criança, questão que norteia a investigação em curso.

A primeira diz respeito a uma frágil linearidade argumentativa nos livros educativos de Locke. Diz-se frágil porque o filósofo inglês não tem uma escrita linear, em que uma obra tem relação direta com a outra, estabelecendo entre elas um constante movimento de complementaridade. Percebe-se um Locke defendendo um tipo de educação para os filhos dos pobres e outra para a prole dos ricos (nobres, burgueses). De igual modo, *Conduta* expõe que o conteúdo bíblico conduz o entendimento humano ao erro já que é fundamentado em dogmas. No

*STCE* Locke explica que as palavras contidas na Bíblia explicam tudo aquilo que não é matéria, dando ao indivíduo a noção de totalidade do conhecimento.

Por outro lado, usa-se o termo frágil porque há duas ideias que aparecem no conjunto dos textos educativos do autor do *EHU*. Uma delas é o tema da moral. Todos os escritos educativos de Locke apontam para a necessidade de estabelecer a formação moral da criança, tendo em vista uma sociedade correta. O ensino da história e a leitura da Bíblia servem para exemplificar tal postura. A outra ideia refere-se ao caráter de utilidade que os conteúdos educativos devem ter, manifestado quando ele aponta que se deve ensinar para a criança tudo aquilo que for útil para sua vida.

A segunda observação diz respeito ao tratamento distinto que Locke dá para a educação das crianças, tendo como pressuposto a condição moral e econômica que as famílias do infante possuem. Para as crianças que pertençam às classes sociais financeiramente bem remuneradas – leia-se burguesia e nobreza - ele propõe conteúdos educativos que lhes permitam, futuramente, exercer cargos públicos, trabalhar em profissões liberais e administrar empreendimentos comerciais ou mercantis. Por outro lado, partindo da premissa de que a pobreza é um vício, a indicação dele para a educação das crianças pobres chega a ser, no mínimo, rude. Tendo o cuidado para não incorrer em anacronismo, o filósofo inglês deixa transparecer a existência de certo desprezo com estas camadas sociais. Opta por manter o modelo vigente de educação para os pobres em vez de propor mudanças mais substanciais. Justifica-se esta análise porque, já no século XVII, havia propostas que defendiam a universalização da educação, independentemente da classe social. Isto é posto por Lutero<sup>133</sup> e seguido por outros reformadores, como Comenius.<sup>134</sup>

No entanto, percebe-se que Locke procura equacionar o problema da mendicância e, ao mesmo tempo, encontrar uma solução para a educação vigente dando a ela o caráter de utilidade para a vida futura do infante. Além disso, por causa de suas afinidades políticas, pode-se afirmar que Locke estabelece uma reflexão visando constituir, via educação, uma nova ordem social. Para tanto, quando a criança chegar à maioridade, todas as ações que praticar serão tidas como

---

<sup>133</sup> Martinho Lutero (1483-1546), além de ser o teólogo que protagonizou a Reforma Protestante, também foi quem primeiro defendeu a educação para todos. Essa preocupação aparece em duas de suas obras: *Cartas aos conselheiros comunais de todas as cidades da Alemanha* (1524) e *Sermão sobre a necessidade de mandar os filhos à escola* (1530).

<sup>134</sup> Comenius (1592-1670) chegou a ir para a Inglaterra, tendo feito inúmeras viagens para Londres. Manteve uma relação amigável com Samuel Hartlib, importante reformador educacional inglês. No entanto, a influência protestante de maior repercussão na Inglaterra, como já visto, foi a de Calvino.

exemplo para os demais integrantes da sociedade: “A educação da nobreza e da burguesia trará consigo a educação de todos.” (ENGUIITA, 1986, p.16, tradução minha)

A terceira observação situa-se no uso da Bíblia como instrumento educativo. Além de ser útil para o letramento da criança e ao ensino de idiomas, o conteúdo das Sagradas Escrituras materializa a moralidade requerida para o infante. Locke percebe que o exemplo de Jesus Cristo e os ensinamentos legados por ele a seus discípulos são fundamentais para a formação moral. Neste ponto, o filósofo inglês revela toda a sua devoção a Deus e o seu vínculo ao calvinismo.

De igual modo, percebe-se uma forte relação da moral cristã que é ensinada para as crianças através da Bíblia e o projeto político defendido por Locke em *DT* e nas *Letters*. Como ele defende uma sociedade pacífica e que tolere a diversidade religiosa, a união destes dois traços é fundamental para a manutenção da propriedade individual. Assim, há a comunhão da moral religiosa e o desenvolvimento econômico que, segundo Weber, contribuíram para o afloramento do sistema Capitalista.

Esta defesa de que a moralidade é fundada com base nos pressupostos da moral cristã depõe contra a argumentação que Locke desenvolve no *LN* e no *EHU*? Sabe-se que nestas obras o filósofo inglês rejeita a teoria das ideias inatas de Descartes. Também refuta a perspectiva que aponta que a moral é inata. Assim, o que se percebe é que a moral é racional, ou seja, é estabelecida através das ideias que são captadas pelos sentidos e construídas no entendimento humano através da reflexão. Ela, ainda, é racional porque visa controlar as paixões humanas, fazendo com que cada indivíduo aja isento de qualquer motivação passional.

A criança, ao nascer, não possui nenhuma ideia na própria mente e vai adquirindo-a à medida em que capta ideias do mundo exterior a ela; através do próprio entendimento, estabelece relações entre as ideias obtidas para constituir novas ideias. É assim que a mente humana é preenchida por ideias. Logo, como o conhecimento oriundo da Bíblia é externo ao infante, a moralidade cristã que lhe é ensinada torna-se o guia para a ação racional. Já os conteúdos científicos auxiliam o desenvolvimento do entendimento humano, além de serem úteis para a vida futura do infante. Por outro lado, o amadurecimento cognitivo da criança a faz questionar quem criou o universo e tudo que ela vê. É assim que o infante conhece o poder de Deus na prática, enxerga-se como criatura e constitui a estima e o respeito que tem por Ele. Este desenvolvimento cognitivo da criança permite que ela, além de agir moralmente e de forma racional, compreenda o toque que Deus lhe deu no coração no ato da criação. Grosso modo, este

é o impacto epistemológico na educação da criança, trazendo como consequência o agir racionalmente com base na moral cristã e o reconhecimento dos preceitos morais da lei de natureza.

Devemos ter especial cuidado para que as almas humanas não se tornem demasiado propensas ao prazer, ou sejam conquistadas pelos atrativos do corpo, ou extraviadas por maus exemplos que acontecem em todos os lugares, e assim façam pouco caso dos preceitos mais sadios da razão. Isso, defendem-no todos os que refletem um pouco sobre a educação das mentes dos jovens e que de fato desde cedo, naquela idade ainda tão juvenil, estabelecem as fundações das virtudes morais e fazem o possível para inculcar sentimentos de respeito e amor pela divindade, obediência a superiores, fidelidade ao manter promessas e falar a verdade, brandura e pureza de caráter, disposição amistosa e todas as outras virtudes. Como todos esses são preceitos da lei de natureza, não negamos que tais preceitos nos sejam transmitidos por outros. (LOCKE, 2007c, p.113)

Por fim, mesmo Locke promovendo uma virada epistemológica no final de sua vida, pode-se concluir que os textos educativos não sofreram nenhum tipo de interferência dessa mudança. Assim, conclui-se que a forma como Locke aborda a questão dos conteúdos educativos demonstra o caráter de utilidade que eles devem ter para a vida das pessoas. A criança é submetida a um vasto leque de conhecimentos úteis para seu futuro. Por outro lado, estes conteúdos educativos abarcam o ensino de ciências empíricas e também conteúdos relacionados à religião. Deste somatório, afirma-se que a formação moral da criança é o ponto de chegada que o filósofo inglês estabelece nas suas obras educativas. Embora o destino da reflexão educativa de Locke aponte para a constituição de uma moral racional, percebe-se que a moral cristã é o fundamento desta racionalidade lockeana. Como foi visto, são os preceitos morais da religião que Locke materializa nos seus textos educativos, o fator que equaciona a aparente controvérsia existente entre o ensino de conteúdos científicos e de conteúdos religiosos.



#### IV A formação moral da criança com vistas a uma sociedade cristã

A questão da formação moral da criança nos escritos educativos de Locke é o fio condutor deste capítulo, tendo como eixo o debate teórico sobre o conceito de formação e de infância. Levar-se-á em conta a investigação detalhada dos textos educacionais de Locke, já realizada nos capítulos anteriores, e a reflexão a partir dos elementos extraídos deles. Esta etapa da investigação será norteadada a partir das seguintes questões: Existe o conceito *formação* no pensamento educativo de John Locke? Como o autor concebe a infância?

De antemão é bom salientar que Locke não tematiza explicitamente em seus escritos educativos o conceito de formação, muito menos define, a exemplo do que ocorre apenas a partir do século XVIII, o que é infância. Então como responder às questões enunciadas anteriormente? É sabido que os termos *paideia* e *bildung* são utilizados pela literatura educacional da Grécia antiga e da Alemanha, respectivamente, para expressar o sentido do termo *formação*. Além disso, a palavra *aufklärung*, da forma como é usada por Kant, no opúsculo *Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento?* ganha uma conotação educativa que merece ser considerada. De igual modo, o termo francês *civilité* reivindica um ideal educativo, projetando uma sociedade vindoura.

Já o termo *infância* tem na literatura educativa um lugar fundamental. A palavra *enfant* é adotado por filósofos como Montaigne e Rousseau em seus escritos educacionais. Antes, o holandês Erasmo de Roterdã realizou uma reflexão sobre a temática. Para tanto, adotou o termo latino *pueril*. Locke adota *child/children*.

O fato concreto é que as similaridades entre os termos situam-se no tempo e no espaço, já que são conceitos historicamente concebidos. Deste modo, estas considerações iniciais apontam para a necessidade de averiguar, nos textos educativos de John Locke, a existência ou não de uma reflexão filosófica que aponte uma resposta aos questionamentos. Entender a abordagem lockeana sobre estes dois termos – formação e infância - significa compreender melhor sua concepção educativa.

##### 1 A noção de formação: entre a *paideia* grega e a *bildung* alemã

Locke não formula explicitamente nenhuma reflexão em torno dos conceitos de *paideia* e *bildung*. O primeiro por ser um vocábulo típico da Grécia antiga, o segundo por ter sido

empregada pelos alemães do XVIII em diante. Ainda assim, há elementos na obra educacional do filósofo inglês que permitem fazer algum tipo de aproximação com estes dois termos? Existe o conceito de formação na reflexão educativa de John Locke? Para responder a estes questionamentos é importante promover um percurso histórico em torno destes dois conceitos, para, em seguida, confrontá-los com os enunciados lockeanos para a educação.

O termo *paideia* foi utilizado pelos antigos gregos. Tal conceito tem como premissa fundamental a perspectiva de formar o homem ideal, apto a agir visando o bem de todos na *pólis*. A *paideia* grega traz consigo três vertentes: a poética, a sofística e a socrática-platônica. Lidia Maria Rodrigo (2014) atenta ao fato de que não existe correspondência direta entre *paideia* e educação, por considerar que este termo grego comporta uma série de palavras do vocabulário português:

A especificidade da concepção grega de educação encontrou uma designação apropriada no termo *paideia*, de sentido tão amplo e polissêmico que, para explicitar sua significação, precisamos recorrer a várias palavras de nossa língua – educação, cultura, tradição, civilização, etc. - sem que nenhuma delas, de maneira autônoma, constitua um sinônimo fiel. *Paideia* englobava todos esses aspectos simultaneamente, indicando a formação do homem por meio da totalidade das manifestações culturais próprias de um povo. (RODRIGO, 2014, p.07)

Longe de ter a pretensão de esgotar essa caracterização feita por ela, muito menos detalhar os três tipos da *paideia* grega que foram mencionados, a argumentação desenvolvida por Rodrigo (2014) estabelece a relação entre a *paideia*, a moral e a prática política, a ponto de defender que a *paideia* grega se manifesta na *pólis*.

A análise feita por Werner Jaeger, na obra *Paideia: a formação do homem grego*, traz outros elementos importantes para a caracterização do termo *paideia*. Inicialmente ele argumenta que o homem é o único, de todos os animais, que consegue preservar e transmitir o conhecimento das gerações passadas para as futuras. De igual modo, Jaeger reconhece que toda a sociedade que desenvolveu certo grau de conhecimento sente a necessidade de educar-se, modificando a natureza física e espiritual dos integrantes que a compõem. Este é o centro da argumentação que o referido autor faz para caracterizar o que é formação. Deste modo, *paideia* diz respeito à elevação cultural através do processo educativo, constituindo um tipo superior de ser humano. Embora esta afirmação tenha um forte sentido antropológico, a observação central destacada por Jaeger é a de que a *paideia* grega traz consigo uma aproximação forte com a vida em sociedade, a

ponto de o indivíduo formado contribuir com a elevação cultural da sociedade na qual está inserido. Por outro lado, percebe-se que a *paideia* pressupõe uma espécie de desnaturalização do indivíduo bem como a sua condução à civilidade. Para que isso ocorra é necessário que sejam garantidos alguns pressupostos: 1) A liberdade para o pensar; 2) O conhecimento de si como fundamento da autonomia individual; 3) O processo educativo deve ser associado a uma estética do belo, aperfeiçoando o espírito humano e tornando-o sublime. É nestes termos que Jaeger caracteriza a *paideia* grega.

Embora os Iluministas franceses não tenham adotado os termos *paideia*<sup>135</sup> ou *bildung* no seu vocabulário educativo, pode-se afirmar que há uma preocupação entre eles de elevar culturalmente a sociedade, afastando-a dos seus traços bárbaros e selvagens e conduzi-la à civilidade. Para tanto, a educação torna-se a via por onde o projeto das Luzes tende a formatar os indivíduos. Diderot é um dos filósofos que expõe isso com nitidez.

Carlota Boto (1996) menciona que Diderot estabelece que o homem é socialmente construído, não havendo quaisquer disposições naturais com propensão ao espírito justo. A educação não pode ser tomada como fator proeminente da transformação, embora reconheça que ela desvia o homem do seu percurso natural e conduza o ser humano ao aperfeiçoamento. O próprio termo *Enciclopédia*, que do ponto de vista epistemológico significa educação e cultura e que tem a origem no termo grego *enkyklopaideia*, pode servir como exemplo para esta ideia de aperfeiçoamento humano. Assim, percebe-se que, para Diderot, a preocupação para a formação do indivíduo é algo recorrente.

No livro *Plano de uma universidade* Diderot disserta sobre a instrução, apontando que “instruir uma nação é civilizá-la. Extinguir nela os conhecimentos é reduzi-la ao estado de barbárie”, e complementa afirmando que “a ignorância é o quinhão do escravo e do selvagem. A instrução dá ao homem dignidade.” (DIDEROT, 2000, p.263). Como se observa, para Diderot a instrução teria a capacidade de conduzir o indivíduo de um estado bárbaro para um estado civilizado, a ponto de torná-lo honrado e digno. De igual modo, percebe-se também que ele atribui à civilidade o *status* de uma sociedade que é medido pelo grau de instrução de seus integrantes, o que requer afastá-lo de um estado de selvageria e de escravidão. Assim, o enciclopedista valoriza a perspectiva de que, através da educação, o indivíduo sai da sua condição

---

<sup>135</sup> Como não há, no francês, um termo que melhor traduza a acepção grega de *paideia*, Diderot, D’Alembert e os demais enciclopedistas julgaram pertinente a adoção da palavra *Enciclopédia* para melhor dimensionar o alcance e os propósitos da obra que estavam prestes a redigir.

natural e eleva-se a outro patamar, à medida que se torna instruído, racional e moralmente virtuoso. Paralelamente, a civilidade é uma condição futura, mas que é balizada no tempo presente pelo tipo ideal educativo. Deste modo, o caráter a-histórico do tipo ideal é confrontado com a realidade histórica.

Kant é outro filósofo que esboça elementos pertinentes para a argumentação em curso. Ao definir o que é *aufklärung*, ele estabelece que: “O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem.” (KANT, 1995, p.11). Ele também afirma que é através do esclarecimento que o sujeito torna-se autônomo, esboçando a caminhada em direção à civilização. Contudo, Kant argumenta que a saída da menoridade é algo lento, que requer ousadia e coragem, já que contraria a própria natureza humana. Nesse sentido, a razão exerce um papel fundamental. É através dela que o sujeito desperta a coragem necessária para sair da menoridade.

Dito isso, a tarefa da educação, segundo Kant, é possibilitar ao indivíduo a capacidade necessária para que ele saia da menoridade. Assim, a *bildung* converte-se em algo central para a *aufklärung* kantiana, porque é ela que instrumentaliza o indivíduo a ponto de torná-lo apto a percorrer o caminho em direção à civilização. Este é ponto no qual incide a reflexão educativa kantiana.

O homem aprende através de tentativas e erros. Sua história é um acúmulo advindo destas experiências. Isto impõe o elemento pedagógico como uma marca importante na filosofia kantiana da história: o sujeito tem uma história porque tem uma capacidade para aprender sempre. (SANTOS, 1998, p.106)

A *aufklärung* necessita de um olhar para o futuro, o que torna a educação das futuras gerações uma preocupação constante para os adultos. No livro *Sobre a pedagogia*, Kant expõe sua reflexão educativa, centrando a argumentação na formação moral do sujeito. A meta principal da educação kantiana é conduzir o homem do seu estágio natural para a civilidade,<sup>136</sup> tendo na razão o porto seguro para essa transformação. Como ele mesmo afirma (KANT, 1996, p.22): “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino”, já que ele identifica que “a disciplina transforma a animalidade em humanidade.” (KANT, 1996, p.11). O filósofo alemão

---

<sup>136</sup> Para Kant, o conceito de civilidade está associado ao de cultura, entendida por Kant como o fim último que a natureza tem condições para apresentar ao gênero humano. Por outro lado, a animalidade é o primeiro estágio no qual o sujeito se encontra. Nesta condição, o ser humano é bárbaro, selvagem, sendo o oposto do homem civilizado.

visa promover o progresso individual, e, por conseguinte, o da humanidade.<sup>137</sup> Segundo estes termos, Kant estabelece as bases para a constituição de uma sociedade esclarecida, uma sociedade balizada pela *aufklärung*.

Embora a argumentação kantiana seja fundamental para a compreensão do termo *bildung*, inserindo-a no contexto da *aufklärung*, José Fernandes Weber alerta ao fato de que:

Não seria exagero afirmar que é impossível compreender a peculiaridade e a abrangência da reflexão filosófica sobre o tema da formação na Alemanha da segunda metade do século XVIII e do século XIX sem levar em conta os temas da arte, da Universidade, instituição promotora da ciência, bem como, do conceito de ciência ou de filosofia como fundamento da ciência, princípio vital daquela concepção de Universidade. (WEBER, 2008, p.11)

Este comentador dimensiona a *bildung* alemã no contexto do debate cultural, artístico, educativo e filosófico da Alemanha, a ponto de inseri-la no contexto histórico. Diferentemente dos antigos gregos, de Kant e do caráter a-histórico do conceito de formação que é dado por Diderot, José Fernandes Weber afirma que *bildung*, pensada e refletida na Alemanha desde o final do século XVIII em diante, é um conceito histórico e que tem vínculo direto com a capacidade de o indivíduo conhecer a si mesmo, ou seja, a formação considera a experiência individual como elemento formativo.

A reflexão que Hegel desenvolve em torno do conceito de *bildung* insere-se nesta nova quadra. A leitura que Lima Vaz faz da *Fenomenologia do espírito* afirma que há uma dialética entre a cultura (*kultur*)<sup>138</sup> e a alienação (*entfremdung*), e que este conflito de opostos ocorre na história. Em outros termos, pode-se assegurar que o processo educativo não é harmônico, já que a alienação, ao representar a primeira natureza humana, entra em conflito com a cultura. O homem formado manifesta, assim, a sua segunda natureza, modificando a primeira. É esta passagem que caracteriza a conversão que a *bildung* hegeliana faz no homem, tornando-o um ser culturalmente desenvolvido e retirando-o do seu estágio natural.

---

<sup>137</sup> A oitava proposição do opúsculo *Ideia de uma história universal como um propósito cosmopolita* afirma que: “Pode considerar-se a história humana no seu conjunto como a execução de um plano oculto da Natureza, a fim de levar a cabo uma constituição estatal interiormente perfeita e, com este fim, também perfeita externamente, como o único estado em que aquela pode desenvolver integralmente as suas disposições na humanidade.” (KANT, 1995, p.33)

<sup>138</sup> A cultura é, para Hegel, segundo a grande tradição racionalista-romântica, a história da formação da consciência - do indivíduo e da humanidade – para o saber ou para a ciência. (LIMA VAZ, 1973)

A alienação é um importante elemento para a *bildung*, já que ela impulsiona o espírito humano a buscar a sua segunda natureza. Desse modo, a alienação auxilia o encontro entre o homem, em seu sentido ontológico, e o indivíduo - enquanto ser particular. É o que se percebe em uma criança. Embora ela exista como um homem, o que prevalece é o seu estado natural, bruto. A educação, portanto, rejeita a sua forma natural, ao disciplinar o infante e seu espírito, a ponto de elevá-lo culturalmente à segunda natureza humana.

É a *bildung*, segundo Hegel, que promove o processo de desnaturalização do homem, à medida que o desenvolvimento histórico do próprio indivíduo o conduz a um conflito dialético entre o eu e a sociedade. A *bildung* hegeliana é o que faz com que o homem saia de si e mergulhe na objetividade histórica, tornando-se um sujeito histórico.

O ideal de homem integral, formado e caracterizado pela relação entre a natureza humana e a razão, torna-se o elemento essencial que auxilia na compreensão do conceito hegeliano de *bildung*. Desse modo, o ideal educativo de Hegel é centrado na ideia de formação, que tem a tarefa de conduzir o homem à segunda natureza humana. Neste cenário, a empreitada dada ao homem é “balizar-se como o mediador, exercendo um papel central” (GINZO, 2000, p.32) e saindo de sua condição de indivíduo alienado e convertendo-se em um indivíduo civilizado.

Com Nietzsche<sup>139</sup> o conceito de *bildung* ganha a dimensão de um encontro entre a filosofia e a cultura. Partindo da crítica ao otimismo da Modernidade, ele pensa que o pessimismo de Schopenhauer e a tragédia da arte grega podem conduzir a humanidade a sair das ilusões do mundo moderno. Ele aponta a necessidade de que seja constituída uma cultura autêntica e, para que isso ocorra, destaca o papel importante do ensino da Filosofia: a capacidade de fazer com que o homem tenha a consciência do todo.

Ele avalia que a *bildung*, como cultura elevada, é um atributo para poucos. Não há problema, por parte de Nietzsche, em defender uma aristocracia intelectual, como também a redução do número de escolas para obter a qualidade no ensino. Desse modo, a educação, para ele, tem que romper com a ingenuidade e com o imediatismo. Nesta perspectiva, o indivíduo

---

<sup>139</sup> Quando ainda era professor na Basileia, Nietzsche escreveu dois manuscritos educacionais: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Considerações intempestivas: Schopenhauer educador*. Enquanto professor, ele “ensinou a seus alunos o espírito da antiguidade clássica, levantou para eles os grandes problemas da existência e mostrou a eles a importância fundamental do pensamento filosófico.” Nas conferências ministradas neste período, a educação e o desenvolvimento cultural foram os temas centrais abordados por ele. (SOBRINHO, 2009, p.11)

pensado por Nietzsche deve ser humanizado, incumbindo à educação lidar com as questões morais<sup>140</sup> e contribuir com a manifestação de novos comportamentos no indivíduo.

Se por um lado existe uma relação intrínseca entre a educação, a cultura e a moral para Nietzsche, por outro, a tarefa da Filosofia é superar as adversidades encontradas pelo indivíduo e reposicioná-lo para a compreensão de si. Esse exercício educativo só ocorrerá se o indivíduo for dotado de liberdade para poder refletir e se ele não incorrer no erro de se tornar um erudito.<sup>141</sup> Portanto, a *bildung* nietzscheniana.

Está longe de ser totalmente instruir e informar, não é uma aprendizagem no sentido tradicional do termo, mas é sobretudo fazer despertar os sentidos para a elevação da cultura, quer dizer, afirmar a vida e o mundo na sua tragicidade; não se trata somente de conhecer mais e melhor o homem e o mundo, mas antes de impulsionar outra e novas possibilidades e aspirações naqueles homens que estivessem dispostos a isto. (SOBRINHO, 2009, p.45)

Caroline Mitrovitch, no livro *Experiência e formação em Walter Benjamin*, atribui ao termo *bildung* o sentido de elevação do indivíduo particular de seu estado natural a um ser espiritual, através de um processo gradual, histórico e que aponta para o futuro. Nesse sentido, há uma transição entre um tempo e o outro na vida individual, em que a razão desempenha um papel fundamental para que o indivíduo conheça a si mesmo e compreenda a totalidade que o circunda. De igual modo, *bildung* está relacionada à ascensão e à condição social na qual o indivíduo se encontra.

Como se observa, a palavra *bildung* traz particularidades e definições de acordo com o autor que desenvolve a sua conceituação. Em um artigo intitulado *Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural)*, Rosana Suarez analisa a forma como Antoine Berman desenvolve esta discussão. De início, ela enumera que os termos *bildung*, *paideia*, *eruditio* e *aufklärung* trazem consigo semelhanças conceituais. No texto *Bildung et bildungsroman*, Berman desenvolve uma análise filológica do conceito de *bildung*.

A palavra *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros

<sup>140</sup> É bom registrar que, na *Genealogia da moral*, Nietzsche afirma que a moral não é um traço natural, nem um legado de Deus; pelo contrário, ela foi adquirida através de um processo de adestramento que terminou fazendo do homem um ser moral.

<sup>141</sup> O homem de ciência, o erudito, é um paradoxo para Nietzsche. Segundo Sobrinho (2009), o erudito é movido pelo instinto do conhecimento e, paralelamente, não alcança uma visão geral dos problemas existentes. Assim, como falta uma visão do todo, o erudito é um agente intelectual da barbárie.

registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vortbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte; e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, quando ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*). (BERMAN, 1984 *apud* SUAREZ, 2005, p.193)

Dito isto, a primeira atribuição dada por ela ao termo *bildung* relaciona-se à palavra trabalho, ou seja, como algo prático. Assim, há a distinção, segundo a autora, do termo *aufklärung*.<sup>142</sup> A segunda perspectiva apresentada expressa o termo *bildung* como viagem, não no sentido de ir de um lugar para outro, mas de que *bildung* é o local em que o indivíduo pode se formar e viajar do seu estado natural, através do conhecimento de si mesmo e do mundo que o rodeia. O terceiro sentido aponta a *bildung* como tradução, ou seja, a busca pelo estrangeiro, pelo desconhecido que reside no outro, geralmente mais culto. Por fim, a quarta forma de utilização do termo *bildung* manifesta-se no diálogo com o passado, particularmente com a Grécia antiga. Foi esse o trabalho filológico desenvolvido por Nietzsche.

Desta maneira, percebe-se que os termos *paideia* e *bildung*, passando pelo conceito de *aufklärung*, trazem consigo distinções e similaridades. Pode-se afirmar que uma das semelhanças entre estes termos diz respeito à elevação cultural do ser humano, através de um processo de desnaturalização do próprio indivíduo em direção a um indivíduo artificial, modificado através da educação. Aqui, o sentido que é dado aos termos *paideia* e *bildung* refere-se ao termo cultura. Assim, a educação conduz o ser humano à cultura, a algo que ele não é ou não tem atualmente. O ponto de chegada desta caminhada é a sociedade esclarecida, civilizada. É o ideal da *lumièrre* francesa que precisa ser perseguida constantemente.

Outra semelhança que os dois conceitos guardam entre si é a constituição de um homem ideal. Embora haja discordância se este homem ideal é confrontado com a realidade ou se ele é constituído dialeticamente na história, o conceito de formação requer a projeção de um indivíduo virtuoso, racional e dotado do discernimento necessário para conhecer-se a si mesmo e diferenciar-se do outro. De igual modo, este homem ideal é desnaturalizado e convertido em um indivíduo artificial já que modifica a própria natureza original.

---

<sup>142</sup> Hegel é quem desenvolve o termo *bildung* neste sentido.

O terceiro elemento semelhante reside no aspecto político. Educar para a vida prática, na sociedade, é condição fundamental para o êxito do processo educativo. Aqui reside o aspecto político do conceito de formação, como também o papel civilizatório que a educação deve possuir. Civilização aqui associada aos bons modos e à cordialidade, como também à projeção de uma sociedade culturalmente mais elevada do que a atual.

Há uma quarta similaridade que merece menção. Tanto a *paideia*, quanto a *bildung* foram concebidas diante de um contexto histórico. Embora os gregos não tenham concebido uma Filosofia da história e o conceito de *bildung* tenha sido pensado à luz de uma Filosofia da história, a educação - enquanto *paideia* e *bildung* - impactou a realidade histórica que os respectivos povos empregaram a esses termos.

Estes aspectos relacionam-se com o estudo desenvolvido por Norbert Elias no livro *O processo civilizatório: uma história dos costumes*. Tendo como objetivo central analisar os tipos de comportamento do homem ocidental, Norbert Elias explora o conceito de cultura diante da história, por considerá-la a ciência responsável por avaliar o processo civilizatório da humanidade. Contudo, há alguns elementos que merecem atenção para a caracterização do que ele denomina de processo civilizatório.

O primeiro deles diz respeito ao fato de haver uma diferença entre os adultos e a criança, o que denota uma distinção civilizacional entre estas duas etapas da vida de um ser humano. Outro aspecto apontado pelo sociólogo alemão refere-se à constituição do Estado, pois é no seu desenvolvimento que o processo civilizatório ocorre. A última consideração que ele faz diz respeito aos obstáculos ao processo civilizatório. Não foi um movimento linear e gradual; pelo contrário, foi marcado por conflitos e antagonismos no seio do desenvolvimento histórico.

Elias analisa a gênese dos termos civilização e cultura, mas ressalta que esta opção metodológica não pretende instituir uma teoria geral para os dois conceitos, para, a partir daí, sair aplicando-os à realidade. Geralmente empregada a tudo que relaciona-se àquilo que orgulha a sociedade, civilização “não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais” (ELIAS, 1994, p.23). Para os ingleses e franceses, *civilization* e *civilité*<sup>143</sup> são empregados nos fatos

---

<sup>143</sup> Para Norbert Elias (1994, p.67): “O conceito de *civilité* adquiriu significado para o mundo Ocidental numa época em que a sociedade cavaleirosa e a unidade da Igreja Católica se esboroavam [...] O conceito de *civilité*, também, constitui expressão e símbolo de uma formação social que enfaixava as mais variadas nacionalidades, na qual, como na Igreja, uma língua comum é falada [...] Essas línguas assumem a função antes desempenhada pelo latim. Traduzem a unidade da Europa e, simultaneamente, a nova formação social que lhe fornece a espinha dorsal, a

políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais. Emprega-se, também, às realizações, às atitudes ou aos comportamentos das pessoas. Já para os alemães, *kultur* alude apenas aos fatos intelectuais, artísticos e religiosos, encontrando sua expressão mais nítida no derivado *kulturell*, que significa o caráter e o valor de determinados produtos humanos. Contudo, há um termo alemão que guarda similaridade com a forma como os franceses e ingleses usam o conceito civilização. Elias afirma que é a palavra *kultiviert* (cultivado), já que esta refere-se à forma da conduta ou do comportamento da pessoa. Assim:

Os conceitos de *kultur* e “civilização”, para sermos exatos, portam o selo não de seitas ou famílias, mas de povos inteiros ou talvez apenas de certas classes. Mas, em muitos aspectos, o que se aplica a palavras específicas de grupos menores estende-se também a eles: são usados basicamente por e para povos que compartilham uma tradição e situação particulares. (ELIAS, 1994, p.26)

Como se vê, a adoção dos termos cultura e civilização, por parte dos alemães, ingleses e franceses, respectivamente, traz consigo nuances típicas destes povos. Contudo, observa-se que eles foram adotados para materializar a passagem de um estado natural para um estágio artificial. De igual modo, este estudo desenvolvido por Norbert Elias quando associado ao percurso feito em torno dos termos *paideia* e *bildung* aponta para a ideia de que a educação contribuiu, não só para o processo civilizatório, mas também para conduzir o ser humano à segunda natureza.

É diante destas considerações que se pode pensar a educação enquanto formação – *paideia* e *bildung*. O próprio sociólogo alemão questiona como seria a humanidade se ela não se dispusesse a conflitar com as próprias disposições naturais através da educação: “O que seria de toda nossa educação se não estivéssemos dispostos a superar nossas tendências naturais?” (ELIAS, 1994, p.47)

Assim, o caminho para encontrar uma possível reflexão lockeana em torno do conceito de formação exige considerar esta contextualização em torno dos termos: *paideia*, *bildung*, *aufklärung* e civilização (*civilité*). Como já foi dito, o filósofo inglês não adota o termo *bildung*, muito menos *paideia* quando aborda a temática da educação. Todavia, pode-se deduzir que, à luz das caracterizações expostas anteriormente, é possível posicionar a reflexão educativa lockeana entre os dois vocábulos. Esta afirmação é viável porque a dimensão adotada por ele para a educação assenta-se em quatro grandes eixos: o ensino da virtude, o ensino da sabedoria, o ensino

---

sociedade de corte. A situação, a auto-imagem e as características dessa sociedade encontram expressão no conceito de *civilité*.”

das boas maneiras e o ensino da erudição (instrução), tendo a formação moral da criança como o elemento norteador. Agrega-se a estes elementos a relação que a educação, na proposta de Locke, teria com seu pensamento político e religioso, manifestados, especialmente, no *DT* e na *Letters*. Neste caso, observa-se que a educação é um componente para a ação prática de cada pessoa.

Ao caracterizar a sociedade política, Locke parte da condição mais natural em que o homem já se encontrou - o estado de natureza. Guiado pela lei de natureza, o homem é um agente moral e feliz, usufruindo dos recursos naturais que Deus dispôs para os seres humanos. No momento em que há a usurpação, a cobiça ou um indivíduo põe em risco os direitos naturais do outro – vida, propriedade, paz, liberdade - surge a necessidade de estabelecer um contrato social que vise modificar as condições naturais nas quais o homem se encontrava no estado de natureza. Assim, a nascente sociedade contratual é uma sociedade artificial, na qual o ordenamento natural em que o ser humano vivia deixa de existir. A sociedade política, como é caracterizada por Locke, é também resultante da ação humana na própria realidade, visando à garantia dos seus direitos naturais.

Contudo, vivendo na sociedade política, parece que Locke projeta um terceiro estágio para o desenvolvimento humano. É o que Edgar Jorge Filho (1992) classifica como *estado de natureza ideal*.<sup>144</sup> Neste caso, os seres humanos não são mais regidos por uma norma positiva ou contrato social, mas por uma situação ideal em que a ação é demarcada integralmente pela razão, com base na lei de natureza. Nesta etapa do desenvolvimento humano, a moralidade - que é edificada através da formação da criança via educação - é compreendida por todos os integrantes da sociedade política, balizando a ação de todos, a ponto de não existir mais a necessidade de uma normativa legal que garanta os direitos naturais e, principalmente, puna os transgressores da lei. Mesmo não tendo a perspectiva de estabelecer uma Filosofia da história, muito menos abordar o conceito de civilização, percebe-se que Locke projeta uma sociedade futura, imaginária, na qual a ação individual expressará a plenitude da liberdade sem pôr em risco os direitos dos demais seres humanos. Nesta condição, entende-se que, em Locke, há um traço linear

---

<sup>144</sup> Edgar Jorge filho caracteriza o estado de natureza ideal da seguinte forma: “Julgamos que, segundo Locke, o estado de natureza ideal é o contexto apropriado para a vigência integral da lei de natureza e o pleno exercício da liberdade, pois nessa condição hipotética, projetada no futuro, os homens, beneficiários dos esforços da filosofia no campo dos direitos naturais, bem como da moral revelada nos Evangelhos, usariam a liberdade conforme a lei de natureza, sem impedimentos por parte de outrem. À objeção de que o estado de natureza ideal, condição utópica, é uma ficção carente de valor prático, a melhor resposta é a convicção lockeana de que fomos dotados, pelo Criador, de faculdades apropriadas aos nossos fins legítimos, que consistem na felicidade terrena e na bem-aventurança eterna.” (JORGE FILHO, 1992, p.216).

na noção de história, que progride a partir do estado de natureza, passa pela sociedade política e se finaliza no estado de natureza ideal. Para que isto ocorra, a educação torna-se peça fundamental.

Destaca-se a mesma importância para o papel do magistrado na sociedade política. Incumbido de estabelecer leis imparciais, preservar os acordos firmados no contrato social e punir os transgressores da lei, o magistrado é o principal responsável para o bom funcionamento do projeto político lockeano. Dotado de uma conduta ímpar, o magistrado deve agir visando o bem comum e não o benefício privado, muito menos devendo legislar sobre assuntos religiosos.

Locke procura estabelecer bases sólidas para seu projeto político, já que uma nova geração de magistrados está sendo formada para exercer funções públicas, com base nos ideais defendidos pela burguesia inglesa na Revolução Gloriosa, a saber: a tolerância religiosa, a preservação da propriedade, a manutenção da vida e a garantia da liberdade e da paz entre os indivíduos. (NASCIMENTO, 2011, p.42)

De igual modo, como os enunciados lockeanos para a educação são direcionados, em sua grande maioria, para educar os filhos da burguesia inglesa, Locke confirma algo que Norbert Elias (1994) observou no livro *O processo civilizatório*. Tanto na França, como na Alemanha, o conceito de civilização é um instrumento dos círculos de classe média – acima de tudo, da *intelligentsia* de classe média. É a burguesia que lidera, segundo a análise do sociólogo alemão, o que ele identifica como processo civilizador, mesmo sendo um processo turbulento e repleto de conflitos.

Considerando seu projeto político, o filósofo inglês pensa e redige os próprios manuscritos educativos. Embora faça a distinção de que deve haver um tipo de educação para os pobres e outro para os que têm posses, o valor moral e os conteúdos educativos aos quais cada criança é submetida delimitam o alvo central do pensamento educativo de Locke.

De igual modo, o vínculo de Locke com os integrantes do partido *whigs* e com os principais líderes da Revolução Gloriosa, conduz a interpretação de que o autor do *EHU* é um destacado teórico da revolução burguesa na Inglaterra. Esta afirmação repercute na análise que Locke desenvolve para a educação por ter relação direta com a sua obra política, ou seja, a educação converte-se em uma orientação para a ação, para a prática. É pensando em uma prática que o ideal educativo lockeano deve ser associado e mesmo materializado no conceito *formação*.

Além do aspecto político, há outras singularidades que merecem atenção. A primeira delas diz respeito à elevação cultural. Quando nasce, o indivíduo lockeano é uma *tabula rasa*, não tendo nenhum caractere impresso na mente, salvo a capacidade de usar o próprio entendimento. Via educação, Locke pretende conduzir este indivíduo à cultura, através de conteúdos educativos a serem ministrados, a exemplo da literatura, da escrita e do ensino de idiomas. Esta elevação cultural manifesta-se na constituição de boas maneiras, no ensino de atividades cavalheirescas, como a equitação e a dança; a cultura também pode ser adquirida através das viagens para outras nações e do contato com povos de outras nacionalidades.

Outro aspecto que permite uma aproximação daquilo que Locke escreveu sobre educação com os termos *paideia* e *bildung* manifesta-se no aspecto histórico em que seu pensamento educativo é expresso. Quando o filósofo inglês afirma que: “A mente de cada indivíduo é algo peculiar, bem como a sua face, que chega a distinguir da de todas outras; e há a possibilidade rara de duas crianças que podem ser conduzidas exatamente pelo mesmo método.” (LOCKE, 1996b, p.161, tradução minha), a análise que se faz é a de que a formação pretendida por Locke impacta, de forma distinta, em cada indivíduo. Locke tem ciência de que, por mais que haja uma uniformidade no método de ensino empregado e nos conteúdos educativos ensinados, a recepção sempre estará condicionada ao contexto no qual o indivíduo está inserido e às suas aptidões. Desse modo, mesmo projetando um tipo ideal de indivíduo, a realidade concreta impõe particularidades que podem ou não colaborar para que os seres humanos sejam conduzidos ao estado de natureza ideal. Segundo as palavras do próprio filósofo: “Eu tenho dito que todos os homens que encontramos, algo na casa de 90%, são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, por causa da educação recebem. A educação é o que torna os homens diferentes entre si.” (LOCKE, 1996b, p.10, tradução minha)

Embora seja equivocado afirmar que exista um conceito de *paideia* e/ou *bildung* em Locke, pode-se sustentar que as reflexões educativas desenvolvidas por ele trazem consigo algumas semelhanças com estes termos. Assim, resguardando as peculiaridades, é factível assegurar que Locke elaborou elementos que conduzem ao conceito educativo de formação. Esta aproximação manifesta-se no vínculo entre a teoria política e o pensamento educativo do filósofo inglês. O conceito lockeano de formação engloba o engrandecimento cultural e uma perspectiva histórica em que a formação interfere no indivíduo. Paralelamente, percebe-se que a reflexão desenvolvida por ele sobre educação insere-se nos marcos do processo civilizatório no qual o

homem está inserido. É à edificação de uma sociedade futura que o projeto educativo deve ser vinculado, tendo no estado de natureza o seu ponto de partida. Portanto, é com base nestas considerações que se torna viável o uso do termo *formação* para os escritos educacionais de John Locke.

## 2 Locke e a transição para um conceito moderno de infância<sup>145</sup>

A noção de infância se apresentou, inicialmente, oscilando entre duas configurações básicas. Segundo Paulo Ghiraldelli (2002), no livro intitulado *O que é filosofia da educação?*, a primeira refere-se à infância como uma fase negativa, que se deve passar, muito embora seja uma etapa passageira na vida do ser humano. A criança é a antítese do adulto, requerendo da educação a tarefa de torná-lo um ser adulto e, do ponto de vista cognitivo, desenvolvido como tal. Na segunda assertiva, a infância é vista como algo positivo, na qual o ser humano vive a sua melhor fase. De igual modo, a educação deve estabelecer mecanismos para que esta faixa etária seja prolongada, a ponto de poder contaminar o homem que dela deve surgir. A primeira configuração manifesta-se no século XVII; a segunda, no XVIII, a partir de *O Emílio*, de Rousseau.

O conceito de infância é delimitado, do ponto de vista histórico, a partir do século XVIII. Todavia, já no final do XIV e início do XV inicia-se um processo de mudança de mentalidade em torno do termo. Colaboraram para que esta modificação ocorresse: 1) As mudanças advindas da medicina; 2) O fato de a família tornar-se o principal núcleo social; 3) A melhoria nas condições de vida; 4) A migração das pessoas do campo para a cidade.

Por ser um filósofo do século XVII, Locke<sup>146</sup> repercute alguma destas transformações, o que tende a posicioná-lo como um filósofo de transição entre a mentalidade antiga e moderna de infância. Não por acaso, o século XVII é o período no qual começa a ser produzida uma quantidade enorme de manuais de instrução infantil. Este período é a época da *ambivalência*

---

<sup>145</sup> “O conceito de infância não encontra no vocabulário filosófico o mesmo apreço adquirido nas ciências humanas. A definição deste conceito, à primeira vista, parece não ser tarefa da filosofia [...] Porém, as considerações sobre a própria infância, que boa parte dos filósofos fizeram, e, também, outras considerações relativas à infância em geral, colocam a leitura atenta dos textos filosóficos para a reconstrução do nascimento do sentimento de infância na Modernidade, mais especificamente nos séculos XVII e XVIII.” (GUIDO: 2002. p. 196)

<sup>146</sup> Percebe-se que Locke não deixa nítida a distinção entre infância e criança. A abordagem que será exposta aqui se centra na conceituação do que é infância, embora ele use as palavras *child* e *children* para indicar o objeto de estudo em questão. Não custa lembrar que, em inglês, o termo infância é *childhood*, mantendo o mesmo tronco etimológico.

porque a criança começa a entrar na vida afetiva dos pais, mas, ao mesmo tempo, mantém elementos da mentalidade antiga-medieval de infância.

Com base nesta premissa, pergunta-se: o que caracteriza a concepção de infância no pensamento de John Locke? Para procurar responder a esta pergunta, buscar-se-á indicações no *STCE*. A caracterização histórica deste período é importante para melhor posicionar a reflexão lockeana.

Tido como um dos autores mais requisitados quando se pretende compreender o conceito de infância, Philippe Ariès (1981) desenvolve importante relato no livro *História social da criança e da família*. Neste livro, Ariès desenvolve duas teses: “Minha primeira tese é uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais. A segunda pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais.”

Ariès destaca que, na Idade Média, não existia o sentimento de infância.<sup>147</sup> As crianças conviviam com os adultos e tinham seus atos comparados com os deles, o que rendia boas gargalhadas geralmente. As crianças eram vistas como engraçadas, pitorescas, ingênuas e gentis, o que ficava bastante nítido quando se comparava o comportamento delas com o dos marmanjos. Neste contato com as pessoas mais velhas, até as vestimentas eram semelhantes, tornando-se a melhor forma para exemplificar a ideia de que a criança era um adulto em miniatura.

Permitia-se que o infante ingerisse bebidas alcólicas, participasse dos bailes noturnos, etc. Não existia uma relação de afeição entre os pais e os seus filhos; pelo contrário, adultos e crianças eram vistos como integrantes do mesmo corpo e, em boa parte dos casos, a criança era compreendida como um apêndice do adulto.

A mortalidade infantil é outro traço que Ariès enfatiza para justificar o menosprezo que se tinha pelas crianças na Idade Média. As crianças morriam e os adultos pouco lamentavam, algo que parece insustentável para os dias atuais. Agrega-se o fato de a grande mortalidade infantil ser algo comum na época, devido às deficiências da medicina.

É a partir do século XVII que a configuração de infância começa a ser delimitada, diz Ariès. É o período no qual ocorre o processo de modificação da mentalidade medieval para a moderna. Nesse sentido, “a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais [...] essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal

---

<sup>147</sup> Pode-se estender a não existência deste sentimento de infância à antiguidade – Grécia e Roma. Para citar um exemplo, as crianças que nasciam biologicamente imperfeitas eram mortas ou abandonadas em um rio.

característica, que a distinguiu das famílias medievais.” (ARIÈS, 1981, p.270). Argumenta também que houve a separação entre a família e a sociedade, tendo como consequência uma relação mais sentimental dos pais com os filhos, a ponto de a educação ser ministrada no recinto doméstico.

A vestimenta também materializou as modificações em curso. O sentimento de infância atingiu primeiramente os meninos e só depois as meninas. As crianças pertencentes às famílias burguesas e as nobres usavam roupas longas, uma espécie de vestido, o que lhes dava mais liberdade de movimentos. Outra vestimenta adotada foi o uso da calça comprida, principalmente na Inglaterra. Esta adoção era frequente nas festas de gala nas quais as crianças participavam, mas também foi utilizada para “liberar a criança do incômodo que lhe impunha o traje tradicional.” (ARIÈS, 1981, p.81)

Outro elemento importante para a descoberta da infância na modernidade, foi o progresso da medicina. O estudo da anatomia do corpo humano possibilitou o maior conhecimento dos seus traços físicos. Nesse contexto é que surge a pediatria, que logo se tornou um campo fértil para a medicina. Por conseguinte, como a maioria das mortes das crianças ocorria por problemas de saúde, iniciou-se um movimento de prevenção de doenças salientando-se ainda a importância do aleitamento materno.<sup>148</sup>

Entretanto, mesmo considerando as análises de Ariès, a compreensão de como a infância se caracteriza tem outros elementos. Pensava-se a humanidade a partir de uma divisão em níveis, onde a criança encontra-se no mais baixo patamar, muito embora o mais comum fosse considerar que elas não eram humanas. Um caso que pode exemplificar esta situação de desprezo da criança é o que ocorreu com Henrique VIII. Determinado a ter um filho para herdar o seu trono, aquele rei conviveu com diversos fracassos. Quando nasceu Elizabeth, ele não participou do seu batizado, muito menos a reconheceu como filha legítima, já que ela era sua filha bastarda.

Esta situação refletia uma visão insuficiente do que é infância. Com base em interpretações religiosas, se uma criança morresse muito cedo, com poucos meses de vida, ela era considerada pura, um anjo que retornou ao céu. Por outro lado, ela também era vista como naturalmente má, pois circulava a lenda que, como uma criança teria jogado uma pedra em Jesus

---

<sup>148</sup> Ariès destaca que a mãe deveria ter a responsabilidade central de amamentar a própria prole, no entanto, não foi descartada a contratação de uma ama-de-leite para executar esta tarefa, embora o leite dela não fosse considerado puro.

Cristo, durante sua subida ao calvário, todas carregavam em si a impureza causada por este ato. Isso fazia com que a relação entre os adultos e os infantes fosse marcada pelo desprezo.

Houve também no XVII, como destaca Ariès (1981, p.164), a preocupação dos moralistas em disciplinar as crianças e racionalizar os costumes. Para estes, as crianças eram vistas como criaturas divinas frágeis, necessitando preservá-las e discipliná-las. O castigo, por exemplo, foi considerado algo inapropriado como instrumento corretivo. O incremento do caráter disciplinador no processo educativo da criança surgiu da necessidade de os legisladores aumentarem a autoridade diante de uma sociedade turbulenta.

Como se vê, a leitura histórica que Ariès desenvolve acerca da infância estabelece o século XVII como uma época de transição, marcada por elementos do passado e do futuro, quando a família torna-se o núcleo central da sociedade e a criança transforma-se no elemento “novo” da estrutura familiar.

Contudo, admite-se que o debate em torno do conceito de infância é recente e os diversos tipos de leituras trazem consigo elementos singulares. É o que se percebe na abordagem desenvolvida por Lloyd deMause, no livro *História da infância*. Diferentemente da realizada por Ariès,<sup>149</sup> deMause analisa a infância a partir do prisma do que ele denomina de psicogenética.<sup>150</sup> Para evitar a repetição existente na argumentação de ambos, o recorte que será feito diz respeito às observações que deMause faz em torno dos costumes e o impacto que isto tem na vida das crianças.

O primeiro aspecto reside na relação existente entre a criança e a religião. A afirmação de que a criança é um agente receptivo das ideias dos adultos partem da premissa de que todas nascem já pecadoras, por causa do pecado original. Os adultos projetam nas crianças um adulto

---

<sup>149</sup> Embora reconheça o protagonismo e a importância dos escritos de Philippe Ariès acerca do tema da infância, deMause destaca que Ariès “sustenta que a criança tradicional era feliz porque podia misturar-se livremente com as pessoas de diversas classes e idades e que no começo da idade moderna se ‘inventou’ um estado especial chamado infância que deu origem a uma concepção tirânica de família que destruiu a amizade e a sociabilidade e privou as crianças da liberdade.” (deMAUSE, 1994, p.22). Complementa afirmando que a fonte iconográfica utilizada por Ariès para desenvolver a sua argumentação é contestada por outros pesquisadores, principalmente porque ele cita que nenhum artista da antiguidade pintou crianças em seus retratos ou as esculpiu. Algo que é inverídico.

<sup>150</sup> A teoria da psicogenética da história afirma que a forma central das mudanças históricas não é a tecnologia ou a economia, mas as mudanças psicogenéticas pelas quais as pessoas passam por causa das interações existente entre os pais e os filhos através de sucessivas gerações. Assim, a evolução das relações paternofiliais constitui uma causa independente da mudança histórica. De igual modo, a história da infância é uma série de aproximações promovidas entre o adulto e a criança. Para deMause há três formas de o adulto se relacionar com a criança: “1) Pode utilizar a criança como veículo para a projeção dos conteúdos do próprio inconsciente; 2) Pode utilizar a criança como substituto de uma figura adulta importante em sua própria infância; 3) Ou pode experimentar empatia e respeitar as necessidades da criança e atuar para satisfazê-las.” (deMAUSE, 1994, p.23, tradução minha)

moralmente livre do pecado original, cabendo à educação cumprir este papel interventor junto ao infante. É com base nessa perspectiva que, durante a Reforma protestante, Deus foi utilizado como uma espécie de fantasma que põe medo nas crianças, assustando-as, sendo criadas histórias em linguagem infantil que descrevem torturas no inferno como se fossem desígnios de Deus para elas. Esta necessidade de personificar figuras punitivas era tão constante que os adultos confeccionavam máscaras para assustar as crianças.

Outro traço típico da análise de deMause diz respeito ao infanticídio. Tido como uma prática comum até o início do século XIX, as mães, após o nascimento do filho, desejam sua morte e, em alguns casos, a solução era afastar-se do recém-nascido. O caso era tão grave que Políbio registrou que a Grécia antiga não viu a população crescer durante anos. Na Idade Média, o infanticídio masculino continuou, só que em menor escala. Já o infanticídio feminino perdurou e a morte dos filhos ilegítimos também.

Há registros de que as crianças eram abandonadas, quer sendo vendidas como escravos, quer através da doação para que outras famílias as educassem, fato comum entre os galeses, ingleses e escandinavos. A prática mais comum de abandono dos filhos era enviá-los para a casa da ama de leite. Embora a prática de abandonar as crianças nas mãos das amas de leite fosse algo comum, os moralistas avaliavam que isto era imoral, já que a ama de leite transfere o seu sangue impuro para a criança pura e pertencente a uma classe social superior. O fato era que a mortalidade de crianças nas mãos de amas era enorme porque elas aceitavam várias crianças e, lógico, o leite não era suficiente para todos.

Outro ponto destacado por deMause é a luta que os pais promoviam para que os filhos controlassem a urina e as fezes. Esta luta fez com que os pais começassem a discipliná-las começando a educação da criança pela higienização já nos primeiros anos de vida.

Os abusos sexuais cometidos contra as crianças eram frequentes, e os severos castigos contra as crianças era produto da etapa psicogenética tardia na qual o adulto utilizava a criança para frear os seus próprios desejos sexuais. Os dados contidos na literatura e nas obras de arte revelam que as crianças eram usadas como objetos sexuais. A prática sexual preferida não era o sexo oral, mas o anal. A explicação para isso se dá pelo complexo de Édipo ou para demonstrar que não há diferença entre os sexos.

Tanto a manipulação sexual quanto os maus tratos corporais vitimavam as crianças. De igual modo, os efeitos produzidos na criança por causa dos graves abusos físicos e sexuais eram

enormes, tanto na parte psicológica, quanto física. No primeiro caso, a quantidade de pesadelos e alucinações sofridas pelas crianças era enorme. Já na parte física, havia um atraso no seu desenvolvimento causado pela falta de cuidado.

O terceiro estudo que merece destaque é o que Mariano Narodowski desenvolve no livro *Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. A abordagem feita por ele envolve elementos históricos e é centrada na relação de poder existente entre adulto e criança. Para Narodowski, esta relação de poder repercute no discurso e na prática pedagógica.

Para Locke, a criança pode ser entendida sob um aspecto biológico, principalmente quando se fala nos primeiros anos de vida. Desta forma, há traços a-históricos nesta conceituação, já que a criança é entendida simplesmente pelo seu aspecto biológico. Todavia, no século XVII há o paulatino desaparecimento da ideia de que a criança é um adulto em miniatura, sendo substituída por um novo sujeito, dotado de características próprias. Assim, compreende-se que o conceito de infância é histórico, por mais que o aspecto biológico esteja presente.

Em sendo um conceito histórico, teóricos que analisam o conceito de infância na Modernidade definem esse período da vida da seguinte forma: a criança deixa de fazer parte de um grande coletivo e passa a ser percebida com características próprias. De igual modo, a concepção de que a criança é um adulto em miniatura começa a perder legitimidade e inicia-se o processo oposto, de que ela é um ser inacabado, imperfeito e que precisa ser modelada a partir de um ideal de homem que se pretende construir. Isto se dá porque a Modernidade propicia o primeiro esforço intelectual na concepção da criança como um ser distinto das demais, um ser individual. Nesta nova quadra conceitual a criança é amoral, já que ela não possui qualquer noção de moral em si mesma, o que permite compreender que a infância é dotada de limitações, mas também de potencialidades que precisam ser desenvolvidas através da educação. Como atesta Narodowski:

A pedagogia moderna se instala com base nos tipos de enunciados contraditórios entre si na aparência, embora [...] estreitamente entrelaçados. Por um lado, a pedagogia desenha uma infância discriminada enquanto tal em virtude da constatação de uma carência ou de um conjunto de carências: não possui a autonomia nem o bom juízo nem o tino próprio dos adultos. São corpos débeis, ingênuos, manipuláveis, em formação. Por outro lado, as crianças são objeto de duas operações fundamentais: constituem campo de estudo e de análise e ao mesmo tempo são empurradas a emigrar do seio da família para instituições produzidas com o fim de contê-las em sua ineptidão e de formá-las para que, justamente, possam abandonar ou superar a carência que lhes é constitutiva. A discriminação etária se segue uma delimitação institucional. (NARODOWSKI, 2001, p. 105)

Diante do exposto, resta examinar qual é a reflexão educativa que Locke desenvolveu acerca da infância. Adriana Benzaquén (2011) entende que o filósofo inglês estabelece uma abordagem marcada por alguns temas que delineiam o conceito de infância. Para ela, a configuração de infância que Locke desenvolve é marcada pela relação da criança com os pais, pela transformação da identidade e pela normatização do infante.

Na dedicatória de *STCE*, Locke (1996b) afirma que há certa confusão no modo de educar as crianças, considerando que isto é um grande erro, pois a consequência direta é a corrupção dos jovens.<sup>151</sup> Para Locke, os homens são o que são graças à educação que receberam. De igual modo, a máxima de Juvenal *mens sana in corpore sano* torna-se o princípio educativo que o filósofo inglês adota. Como se vê, a educação pensada por ele é integral, pois deve unir elementos propedêuticos à preocupação com a saúde corporal. Por outro lado, percebe-se que a proposta educativa lockeana parte da premissa de que a educação intervém na natureza humana, a ponto de remodelá-la.

O cuidado com o corpo é a primeira preocupação apresentada pelo filósofo inglês. Provavelmente esta preocupação tenha ocorrido pelo fato de ele ser médico, mas também porque a nova ciência médica permitiu compreender melhor a anatomia do corpo humano. São conjecturas. O fato concreto é que ele esboça elementos fundamentais que são direcionados para a criança, visando seu bem-estar físico, e que colaboraram para a manutenção da vida do infante após o nascimento. Para Locke:<sup>152</sup>

A saúde é necessária para o homem cuidar de seus negócios e para a própria felicidade; uma constituição vigorosa e endurecida para o trabalho e resistente à fadiga é útil para uma pessoa que quer destacar-se nesse mundo; isso é algo tão óbvio que não necessita de nenhuma prova. (LOCKE, 1996b, p.10, tradução minha)

Observa-se a relevância dada aos cuidados físicos e à manutenção da saúde, por entender que um corpo saudável é fundamental para que a criança possa suportar o cansaço e a fadiga. Além do aspecto físico, a preocupação com o corpo tem um componente moral, já que a preservação da saúde é fundamental para se viver bem e feliz.

Locke descreve vários cuidados que devem ser observados no processo educativo da criança. São preocupações que consideram seu contato com o ar, as vestimentas, as horas de

---

<sup>151</sup> Utilizou-se, do *STCE*, do §3 até o §133.

<sup>152</sup> No caso das mulheres, Locke advoga que estas recomendações devem passar por um processo de adaptação ao corpo feminino.

sono, o tipo de bebida e alimento ingeridos por ela, a prática de exercícios, etc. Até o cuidado com o uso de medicamentos, em caso de enfermidade, é observado pelo médico e filósofo John Locke.

Algumas considerações merecem atenção. As famílias financeiramente mais abastadas da Inglaterra do século XVII já realizavam as três refeições diárias. Esta condição é manifestada nas orientações que Locke estabelece para a alimentação da criança. O consumo da carne deve acontecer uma única vez por dia. Além disso, ele recomendava o pouco uso do açúcar ou a eliminação deste mantimento. Quando o infante estiver faminto antes do horário da refeição, dar-lhe pão. Contudo, o filósofo adverte que as crianças não são obrigadas a comer o mesmo alimento, na mesma quantidade, já que o estômago varia em cada uma. É por isso que se vê pessoas com físicos diferenciados. Outra ressalva que ele faz diz respeito à escassez de nutrientes existentes na carne e ao consumo excessivo de pão. Para Locke, parte das doenças existentes na Inglaterra é causada por estes dois alimentos, o que requer atenção especial. Mesmo destacando a importância de a criança ser bem alimentada, precisa-se ter o cuidado para que ela não se torne gulosa.

Ainda sobre a alimentação, algo que parece curioso são as observações que Locke faz em relação às frutas. Seu consumo constitui-se em algo complicado para a criança, já que a fruta está carregada pelo simbolismo do fruto proibido que Adão e Eva comeram no Paraíso e, conseqüentemente, pelo pecado original. Esta preocupação do filósofo inglês manifesta um alto valor religioso dado por ele a um determinado tipo de alimento.<sup>153</sup>

Existem indicações para o consumo de bebidas. Enquanto para o dia Locke recomenda o consumo de água, para o período noturno, ele indica que a criança beba, de forma suave, cerveja. O que não é recomendado para os dias atuais, na época era comum: a presença de crianças nos bailes noturnos e a indicação de beber cerveja. Além disso, o filósofo inglês destaca duas considerações a respeito: 1) Não se deve beber quando está com o corpo quente, pois o resultado geralmente é a febre ou a indigestão; 2) Não se deve permitir beber sem comer, como também deve evitar que a criança mantenha o copo sempre na boca.

A terceira questão desenvolvida por Locke e que merece destaque refere-se à cura das enfermidades através da medicina. Desta forma, deve-se evitar recorrer a ela, pois o filósofo

---

<sup>153</sup> Há certas frutas que Locke não aceita que as crianças consumam. É o que ele identifica como frutas doces: melão, uvas são os exemplos citados. O grande desafio era que tais frutas eram abundantes na Inglaterra do XVII.

inglês considera a ineficiência da medicina para curar a criança. Este ponto revela dois fatos: 1) A materialização da crítica que Locke desenvolve contra a medicina da época; 2) Os conhecimentos médicos não foram capazes de evitar a morte das crianças nos primeiros anos de vida. Locke avalia como mais seguro confiar na natureza como meio para curar uma enfermidade, do que as mãos de um médico.

Estas recomendações e cuidados que Locke estabelece para a manutenção da saúde e do fortalecimento físico da criança visam o bem-estar do infante. Isto é um fato. Deve-se habituar a criança a cumprir este receituário proposto pelo filósofo inglês, pois só assim há a garantia de que seu corpo se desenvolverá da melhor forma possível. Como diz o próprio filósofo: “Isto é tudo o que tenho para recomendar aos pais para que eles cuidem das crianças no curso ordinário de sua saúde.” (LOCKE, 1996b, p.24, tradução minha)

Os cuidados com a saúde estão diretamente relacionados à constituição de hábitos que, por outro lado, disciplinam os corpos e os atos adotados para preservar a saúde da criança. Assim, o hábito converte-se em um dos pilares do pensamento educativo de John Locke. Este aspecto encontra ressonância na epistemologia lockeana, já descrita no *EHU*. Partindo da premissa de que a criança é uma tábula rasa ao nascer, a repetição das mesmas experiências que ela realiza acaba se convertendo em hábitos. É a prática constante que faz com que um hábito seja constituído na criança.

Em *Conduta* Locke traz um argumento importante para fortalecer a defesa dos hábitos. O exercício repetitivo e gradual de uma determinada ação conduz a mente da criança a pensar de forma segura e correta. A constituição de hábitos ajuda a criança a memorizar determinadas ações. Como registra Natan Tarcov (1984), o hábito supre a pouca idade da criança para a obtenção de valores corretos e úteis para a sua vida. Contudo, não se pode exigir que uma criança adquirisse o hábito daquilo que ela seja incapaz de aprender, muito menos impor outros que não consideram as aptidões naturais do infante. Neste caso, Locke alerta ao fato de que a constituição de hábitos não deve fazer com que a criança perca seus traços naturais; muito menos se deve habituar as crianças a uma quantidade excessiva de regras de conduta. Pelo contrário, precisa-se respeitar o desenvolvimento do infante para que novos hábitos sejam gradativamente incorporados por ela.

O próprio filósofo inglês afirma que: “Deus estampou certas características no espírito dos homens, que, como a própria forma talvez possa ter um pequeno conserto, mas nenhuma pode ser

totalmente alterada e transformada pelo seu oposto.” (LOCKE, 1996b, p.41, tradução minha). É curioso observar que, mesmo tendo uma perspectiva epistemológica que valoriza a experiência como fonte inicial para a obtenção do conhecimento, Locke espera que os hábitos reforcem os traços que Deus imprimiu em cada um dos indivíduos, não destoando deles.<sup>154</sup>

As considerações que Locke desenvolve em torno do hábito trazem consigo outra reflexão importante. Fala-se do disciplinamento dos infantes. Ele recusa o uso dos castigos e das punições como método de ensino. Como foi visto, a substituição dos castigos e punições pela disciplina é um dos traços que marcam a evolução do conceito de infância. Baillon (2005) observa que refutar o emprego do castigo como método educativo é a primeira condição para a humanização da infância, diante de um processo de emancipação gradual e de abertura do espírito para o correto uso da razão. É o passo inicial para que a criança se distinga dos animais, ao adquirir hábitos que o disciplinem corretamente.

Quais são os motivos que fazem com que Locke refute a prática do castigo e da punição como método educativo? Podem-se enumerar alguns. O primeiro diz respeito ao elemento físico, já que a criança fica ferida pela agressão. Outro aspecto destacado pelo filósofo relaciona-se à eficácia deste método. Locke usa a própria experiência como estudante para justificar tal argumento. Existem também as consequências emocionais. O castigo e a punição formam uma criança medrosa, passiva, abalada emocionalmente. Do ponto de vista da moral, estes traços são nefastos, já que o medo e a fraqueza emocional não compactuam com a constituição de uma criança racional e controladora das próprias emoções.

Apesar disso, esta rejeição de Locke ao emprego dos castigos e das punições tem um componente político fundamental. No *DT*, o filósofo inglês rejeita a escravidão e a submissão de um indivíduo em relação ao outro, defendendo que todos são iguais, livres e possuidores dos mesmos direitos. É visando constituir uma sociedade livre, na qual não haja submissão entre os indivíduos, que ele refuta o emprego do castigo e da punição como método educativo.

Como consequência direta desta forma de compreender a ineficácia do castigo e da punição como meio de educar a criança, Locke aborda outro tema importante para conceber o conceito de infância. Trata-se da relação entre os pais e os filhos. A primeira referência aparece no *DT*, em que Locke estabeleceu uma argumentação peculiar em torno do poder paterno. A

---

<sup>154</sup> Tarcov (1984) observa que o fato de Locke afirmar que as crianças tenham aptidões naturais que precisam ser detectadas e desenvolvidas, não significa que haja princípios inatos nela.

segunda está contida na obra *STCE* e é manifestada na afirmação de que cabe aos pais o compromisso de educar os próprios filhos. Em ambas as situações, percebe-se a preocupação de Locke em caracterizar qual é a responsabilidade dos pais em relação à prole, como também estreitar os traços afetivos existentes entre eles.

No *DT* Locke apresenta toda uma argumentação para caracterizar o conceito de poder paterno. Para o propósito aqui em curso, alguns aspectos merecem menção. Diferentemente da ideia corrente na época, a criança, para Locke, não é uma propriedade do pai, muito menos pertence aos pais – homem e mulher. O filósofo inglês parte da premissa de que todos são iguais por natureza, adultos e crianças, homens e mulheres. Por conseguinte, o poder que os pais exercem sobre a criança é temporário, restringe-se até a idade de ela conseguir agir por conta própria. Contudo, há um dado interessante: Locke (2001, p.434) estabelece que este domínio se dê “durante o imperfeito estado da infância”. Percebe-se, assim, que o filósofo inglês compreende a infância como um período no qual o ser humano é imperfeito, requerendo o auxílio de um adulto para conduzi-lo à maturidade.

Locke estabelece que o domínio dos pais sobre os filhos é condicionado ao desenvolvimento cognitiva do infante, sendo extinto no momento em que a criança consiga agir racionalmente. Pode-se inferir que o poder paterno deve ser exercido até o momento em que a criança consiga agir racionalmente, requerendo da educação um papel destacado. É a educação que conduz o infante - embora ele seja livre e igual aos adultos - do seu estado imperfeito à situação em que aja de acordo com a própria razão. O poder paterno, portanto, finda quando o infante sai da menoridade: “O filho é livre por conta do direito do pai, do entendimento do pai, que deverá governá-lo até que tenha o seu próprio.” (LOCKE, 2001, p.437)

Esta relação entre os pais e os filhos traz consigo outros elementos importantes que mostram que a relação entre eles não se restringe apenas à obrigação dos pais em exercer o poder paterno e educar a própria prole. Locke entende que deve ser instituída uma relação de respeito entre eles, relação esta que é estabelecida a partir do zelo que os pais têm com os filhos. O filósofo avalia que o respeito é a forma de a prole recompensar os dispêndios e os cuidados que os pais tiveram com eles.

Como se vê, o poder paterno traz consigo elementos importantes para a análise em curso. Embora seja um filósofo de transição sobre o conceito de infância, ao delimitar papéis distintos para o adulto e a criança em uma família, Locke estabelece perfis diferentes para cada faixa etária

– adulto e criança - e observa que o infante é um indivíduo imperfeito e que requer o auxílio dos pais para poder se desenvolver. De igual modo, estabelece a existência de uma relação de afeição entre os pais e os filhos - que repercutiria por toda a vida - até porque ele parte da premissa de que todos são iguais e livres.

Em *STCE*, Locke desenvolve argumentação parecida no que se refere ao respeito que deve existir entre os pais e os filhos. Para que essa parceria fosse conquistada, o filósofo inglês estabelece que a conversação é o instrumento fundamental para que o respeito entre ambos exista. Por esse meio, os pais poderão dispor a mente das crianças à reflexão, já que depende deles a seleção dos assuntos a serem abordados durante a conversa. A outra consequência direta da conversação é a constituição de uma relação afetiva entre eles. A afeição entre os pais e os filhos é o que garante a amizade entre ambos, como também o respeito das crianças pelos próprios pais. Locke faz uma única ressalva: a conversação entre os pais e os filhos deve ser transparente, afastando qualquer tipo de mentira.

Ora, percebe-se que Locke desenvolve uma argumentação que tipifica alguns traços peculiares da infância. Ele caracteriza o que significa o temperamento, a vontade, o grito e a curiosidade da criança, demonstrando peculiaridades pertinentes a ela. Desta forma, demonstra que conhece a natureza da criança, como também estabelece que estas particularidades requeiram adaptações metodológicas por parte de quem a educa. Para compreender a natureza da criança, ele recomenda o uso de brinquedos e de jogos para que se possa identificar melhor o perfil do infante, recomendando que “a próxima coisa a ser feita é examinar cuidadosamente o temperamento da criança e a constituição particular de seu espírito.” (LOCKE, 1996b, p.75, tradução minha)

Ora, diante da contextualização desenvolvida em torno do conceito de infância e considerando os aspectos contidos na reflexão educativa de Locke, pode-se concordar com a seguinte afirmação:

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente características desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. (GÉLIS, 2009, p.318)

Por fim, é seguro afirmar que o conceito de infância de Locke é típico de uma época tida como um período de transição do entendimento do termo, da concepção antiga-medieval para a

moderna. De igual modo, mesmo sendo consensual admitir que Rousseau é o precursor do conceito de infância, não custa lembrar que o genebrino cita Locke como o único, antes dele, a se preocupar com a referida temática. Isto, por si só, reforça a importância da reflexão que o filósofo inglês desenvolveu.

### **3 A formação moral da criança no contexto da construção de uma sociedade cristã**

A hipótese de que o filósofo inglês visa constituir uma sociedade moralmente cristã, por meio da educação, será examinada neste tópico. Para tanto, torna-se oportuno considerar alguns componentes históricos da Inglaterra do século XVII, principalmente porque é um período caracterizado por intensos conflitos políticos. Esta breve contextualização justifica-se na medida em que a filosofia de Locke procura equacionar problemas de uma determinada época, o que é confirmado por seus biógrafos e pelas próprias cartas escritas para seus familiares e amigos, evidenciando seu forte engajamento político.

A dinastia dos Stuart fazia o possível para manter-se no poder. Para tanto, contou com o apoio da nobreza, da agremiação *tory* no parlamento inglês e boa parte do clero. Locke tinha afinidade política com os *whigs*, formado por representantes da burguesia revolucionária, que almejava diminuir o poder da monarquia inglesa e viabilizar as condições favoráveis para a expansão econômica.

Outro aspecto que merece ser destacado é o intenso conflito entre as duas maiores crenças religiosas da Inglaterra: católicos e protestantes. A intolerância religiosa era tamanha que as mortes e as perseguições eram constantes. O desfecho desse turbilhão político se deu, em certa medida, com a Revolução Gloriosa, quando se consolidou a supremacia do parlamento em detrimento do poder monárquico. Além disso, o clero perdeu influência política, o que facilitou a aprovação do *Toleration act*, medida que favoreceu a diversidade religiosa.

O crescimento das cidades como a principal aglomeração social se deu nesse período. Isto fez com que houvesse um êxodo do campo para a zona urbana, o que acarretou na intensificação dos problemas sociais nos centros urbanos. Tal êxodo foi marcado pelo crescimento da pobreza, registrada no fato de que metade da população inglesa era pobre e dependia dos programas assistenciais existentes – leia-se Lei Assistencial –, como também das obras de caridade promovidas pela Igreja.

Foi um século marcado, também, por turbulências no campo do conhecimento. A Revolução científica trouxe um novo cenário científico para a Inglaterra. Muito embora a nova ciência não tenha se configurado em uma arma contra a religião, ela se caracterizou por ser um campo de batalha entre os religiosos e os secularistas. Talvez isto explique o fato de as igrejas se oporem às inovações científicas. Prova incontestável é o fato de que “a maioria dos contribuintes do movimento científico inglês no século XVII também eram membros do movimento puritano.” (HARRISON, 2014, p.67). De igual modo, não há nada que comprove que os progressos da ciência tenham significado o recuo da religião. Por isso, o cerne deste conflito materializa-se no processo de secularização do conhecimento, que fez com que a instituição Igreja perdesse força nos círculos acadêmicos e científicos. É nesta quadra que se situa o pensamento científico de Locke.<sup>155</sup>

Este aspecto histórico torna-se relevante para a argumentação em curso. Os dilemas políticos, religiosos e científicos que percorrem a história inglesa do século XVII interferem na reflexão filosófica lockeana.

As dificuldades que Locke enfrenta na construção de um entendimento da moralidade adequado para seus propósitos emergem a partir de sua análise dos problemas da moral e da política então correntes em sua época. As circunstâncias da vida de Locke o forçaram a uma consciência das reais possibilidades de caos político e desintegração social. Controvérsias e conflitos sobre propriedade e religião pareciam impossíveis de serem suprimidos, embora eles devessem ser eliminados se houvesse alguma esperança de sustentação de sociedades decentes. O ceticismo moral do tipo que Montaigne havia dado grande circulação e as certezas dogmáticas dos entusiastas religiosos pareciam igualmente incapazes de promover a solução pacífica das disputas. A moralidade que afirmava a imaterialidade da existência e da providência de Deus seria socialmente ineficaz e era particularmente inaceitável para Locke. Seu pensamento sobre a moralidade refletia todas essas limitações. (SCHNEEWIND, 2011, p.256)

Dito isto, os enunciados educativos que Locke propõe têm em vista a constituição de uma nova configuração social, que seja fundamentada na preservação dos direitos naturais de cada indivíduo. É com base nestas considerações que se pode afirmar que o tema da moral é central na filosofia lockeana. No entanto, o filósofo inglês constrói uma argumentação aparentemente paradoxal, pois se percebe que ela é controversa e marcada por um movimento reflexivo não linear. É o que fica nítido quando ele faz a virada epistemológica nas obras escritas no final de

---

<sup>155</sup> “Onde as explicações científicas permanecessem incompletas, os pensadores religiosos ainda poderiam preencher as lacunas com Deus, mas o avanço científico encolheria repetidamente a jurisdição desses deuses-lacunas.” (HARRISON, 2014, p.142).

sua vida, alterando a perspectiva em que afirma que a lei de natureza é conhecida pelos indivíduos racionalmente e legitima a revelação como força capaz de impor o ordenamento moral para a sociedade.

No que pese esta aparente controvérsia, a formação moral deve auxiliar no ordenamento das relações sociais e permitir que o indivíduo seja feliz. Por ser individual, a felicidade está relacionada ao prazer e à ausência de dor, seja na mente ou no corpo. De igual modo, a felicidade é algo que todo o homem livre e racional aspira, impondo, para a educação, a formação deste indivíduo. Percebe-se, assim, a existência de uma relação direta entre a moral lockeana e a educação.

A moral caracterizada pelo filósofo inglês também pode ser convertida em um ordenamento legal, através das leis positivas, do contrato social. É diante desta condição que a passagem do estado de natureza para a sociedade política é alicerçada. Além disso, a moral que fundamenta as leis que estabelecem o contrato político é um *continuum* da lei de natureza. Não custa lembrar que a lei de natureza é expressão da vontade de Deus e que é reconhecida pelo ser humano através do correto uso da razão. A lei de natureza é conhecida racionalmente por cada indivíduo, já que ela está impressa nos corações de cada ser humano como desígnio da vontade divina, embora isto não garanta que ela seja universalmente conhecida por todos.

Esse legislador soberano, que institui regras e limites às ações dos homens, é Deus, Seu criador, cuja existência já provamos. A próxima coisa então a mostrar é que existem certas regras, certos ditames, às quais é Sua vontade que todos os homens conformem suas ações, e essa vontade Dele é suficiente promulgada e dada a conhecer a toda a humanidade. (LOCKE, 2007d, p.378)

Como se sabe, a lei de natureza foi indicada por Deus para tipificar as ações que permitem aos indivíduos viverem de forma pacífica. Isto faz com que as leis positivas sejam instituídas para garantir a felicidade, repercutindo a vontade de Deus no corpo político. Edgar Jorge Filho (1992) relata que este processo se dá, na prática, moldando a conduta humana através da liberdade individual. Assim, por mais que haja uma perspectiva reformista para a sociedade, compete ao indivíduo a sabedoria para descobrir, racionalmente, os meios eficazes para viabilizar tal situação. Este é, segundo este comentador, o curso natural da história.

A ingerência divina no processo histórico da humanidade se dá por meio da revelação. Ao intervir, Deus elege a Bíblia como uma espécie de farol para que o homem possa guiar a própria

ação. A intervenção divina só repercute sobre aqueles indivíduos que não guiam as próprias ações com base na lei de natureza, pois esta já retirou parte dos seres humanos da corrupção, já que ela expressa o toque de Deus no coração de cada um e é conhecida por meio do correto uso da razão. É para os indivíduos corrompidos que Deus enviou o Seu filho, Jesus Cristo, para a Terra, com a tarefa de ensinar aos homens a agirem de acordo com o seu exemplo. Como afirma Edgar Jorge Filho:

Nesse contexto de impotência das forças moralizantes, Cristo opera com um método de extraordinária eficácia: a revelação. Assim, dá a conhecer a existência do Deus único, a lei divina, e as recompensas ou punições pela conduta terrena, com tamanha energia e evidência que estimula a moralização da conduta, e demole preconceitos, superstições e crenças arraigadas que bloqueiam o uso do entendimento e da liberdade. (JORGE FILHO, 1992, p.26)

Ora, há um terceiro elemento que direciona o agir humano: a educação. Qual o papel da educação na formação moral da criança? No *LN*, aparece a relação entre a educação e a moral. Através da educação, pode-se ensinar a criança a agir de acordo com a razão, habituando-a a conhecer a lei de natureza. É possível que isto comece a acontecer quando ela ainda seja nova, ensinado-lhe os valores morais pertinentes para viver em sociedade.

Dessa maneira, a formação moral da criança inicia-se seguindo um procedimento metodológico importante. Como a criança nasce sem nenhum conhecimento impresso no seu entendimento, as primeiras ideias formadas em sua mente são captadas pelos órgãos do sentido em direção ao próprio entendimento. Com base nesta premissa, a criança se desenvolve fazendo relações entre as ideias contidas no entendimento, reorientando-as e formando novas ideias. Expressas através da linguagem, as ideias formadas podem ser retidas na mente do infante através do hábito, o que, do ponto de vista cognitivo, caracteriza a constituição da memória. Grosso modo, este é o *modus operandi* para preencher os gabinetes vazios do entendimento humano.

Nesse contexto, qual é o papel dos conteúdos educativos na formação moral da criança? Foi visto que a criança deve começar a aprender os conteúdos educativos assim que ela começar a falar. Não há uma idade estabelecida para que isso ocorra, apenas existe a sinalização inicial que deve respeitar o desenvolvimento natural do infante.

Outra observação que merece destaque reside no tipo de conteúdo a ser lecionado para a criança. Locke, ao estabelecer que o princípio educativo é formar um corpo são em uma mente sã e que respeite as aptidões naturais do infante, afirma que se deve ensinar conteúdos religiosos

antes de se iniciar o ensino dos conteúdos científicos. Não custa lembrar que a matéria requer explicações que transcendem a própria matéria. Além disso, o cuidado com o espírito da criança reduz a possibilidade de ela ser, futuramente, atea. Por conseguinte, Locke recomenda que se concilie o ensino da escrita com o estudo da Bíblia. Aqui reside a função moral que se atribui ao ensino do vernáculo. Outro exemplo dado pelo filósofo inglês é materializado no ensino da história. Além de relatar os principais feitos da humanidade, este conteúdo educativo tem a função de contribuir com a constituição moral da criança, através do exemplo dos antepassados.

É essa união entre os conteúdos educativos e a formação moral o cerne do processo educativo estabelecido por Locke. O estabelecimento de conteúdos religiosos e científicos soma-se ao esforço de tornar a criança moralmente correta, seja através do ensino da Bíblia, ou seja, a partir da capacidade que o ensino da matemática tem em conduzir o infante para a abstração, condição necessária para a compreensão de Deus.

Há, também, para o caso do ensino dos conteúdos científicos, uma peculiaridade. O conhecimento da astronomia, da física, da geografia, da cartografia, etc., além de propiciar a aprendizagem particular de cada uma delas, habilita a criança a questionar o mundo à sua volta e indagar se há uma força maior que criou tudo que ela vê. Esta interrogação aparece no *EHU* quando Locke prova a existência de Deus. Assim, percebe-se a relação existente entre a concepção epistemológica e educativa do filósofo inglês - afinidade fundamental para cimentar o entendimento da criança - com a ideia de Deus, o Ser criador de todas as coisas.

Como se vê, tanto o ensino de conteúdos religiosos, que se dá através do estudo da Bíblia, como o ensino de conteúdos científicos propicia o desenvolvimento cognitivo do infante, mas também a constituição de um agente moral. É a edificação desse indivíduo que Locke tanto almeja para a materialização da sociedade política caracterizada por ele nas suas obras políticas. Por conseguinte, é este agente moral, formado através da educação, que deverá exercer as funções políticas e econômicas.

Os conteúdos educativos destacados pelo filósofo inglês e o método de ensino estabelecido por ele constituem os pressupostos para que a criança aja racionalmente. É este agir que a conduz a ser um agente moral no presente, mas, principalmente, no futuro. De igual modo, é o correto uso da razão que delimita o caminho que o indivíduo percorre para conhecer a lei de natureza que Deus deixou impresso nos corações dos seres humanos.

Há, porém, o caso dos ateus e dos fanáticos. É sabido que Locke não tolera os ateus e muito menos manifesta alguma simpatia pelos fanáticos. Ele critica os primeiros por serem desprovidos de qualquer regulador moral superior ou, como relata Christopher Hill (2003, p.252) “para Locke, para se poder ser considerado uma criatura racional – entre outras coisas – era necessário acreditar em Deus.” Sobre os segundos, afirma que eles não agem racionalmente porque seus atos são dominados pela paixão e pelo entusiasmo. Dito isto, a formação moral da criança deve ter a preocupação em anular qualquer tipo de possibilidade de o infante, no futuro, tornar-se ateu ou fanático. Talvez isto explique, dentre outros motivos, o fato de Locke, no *STCE*, defender que a leitura da Bíblia faz com que a criança tenha a correta noção de Deus.

É a moral, como já foi dito, o que permite relacionar as reflexões políticas, religiosas, epistemológicas e educacionais de John Locke. É a moral religiosa, fundamentada no cristianismo, que o filósofo inglês tanto aspira para balizar a ação individual. Como bem relata Richard Ashcraft, no livro organizado por Vera Chappel: “Ele [Locke] considerou a ação política como orientada por crenças fundamentadas sobre evidências prováveis, condicionadas por alguns princípios fundamentais de uma moralidade teologicamente estruturada.” (CHAPPEL, 2011, p.277). Christopher Hill apresenta argumentação distinta, mas com o mesmo propósito, quando diz que: “Aceitava-se o Estado como um invento humano, a política como uma ciência racional. Em último caso, o Estado de Locke repousava na lei divina.” (HILL, 2012, p.325). Grosso modo, é para edificar uma sociedade moralmente cristã que o projeto educativo de Locke precisa ser direcionado.

Nesse sentido, razão e fé não se opõem; pelo contrário, compete à razão conhecer a fé, fazendo com que o indivíduo examine racionalmente os preceitos religiosos contidos na Bíblia e extraia ensinamentos morais que compactuem com o agir em sociedade. Do mesmo modo, a revelação evidencia a percepção da razão, até porque Deus não nos concedeu esta faculdade em vão. É o que se percebe nas obras escritas por Locke até o ano de 1695.

Mesmo assim, a virada epistemológica promovida por Locke nos seus últimos escritos não impacta nos manuscritos educativos citados no decorrer desta investigação. Até o ano de 1695, o filósofo inglês ainda repercute, nas obras sobre educação, a concepção epistemológica desenvolvida por ele no *LN*, no *Draft* e, principalmente, no *EHU*. Mesmo se forem considerados os últimos livros escritos por ele, a consequência que essas obras podem trazer para a educação só reforçaria a argumentação em curso. Nessas obras a moral defendida por Locke é

fundamentada no poder que a revelação e o milagre exercem sobre as pessoas. John Dunn é quem observa bem este movimento, afirmando que “a inegável concepção cristã de Deus, na qual se baseavam as convicções morais de Locke, só poderia justificar-se mediante um apelo à revelação.” (DUNN, 2003, p.108). Nesta fase, a exemplo do que Locke descreve nas obras antecedentes, é a moral cristã que orienta a ação dos indivíduos. É a força da revelação que condiciona a razão nos escritos terminais do filósofo inglês.

Pela revelação aprendemos, com clareza, em que consistem os deveres e vícios, superando as dúvidas e hesitações dos filósofos, e as dificuldades para o conhecimento da moralidade simplesmente através da luz natural. E chegamos a conhecer a lei de natureza em sua completude, preenchendo as lacunas onde possa introduzir-se a dúvida e através das quais se dissolve a autoridade do Legislador supremo e da sua lei. Este conhecimento não contraria a razão, antes, conforma-se perfeitamente a ela; ora, mesmo que esta descobrisse sozinha o inteiro corpo da lei de natureza, a comunicação desta ciência à grande maioria dos homens, cuja razão é despreparada e inerte, enfrentaria dificuldades extremas: assim, a revelação poupa os esforços da razão, levando aos mesmos resultados por um caminho mais curto. (JORGE FILHO, 1992, p.261)

Este exercício intelectual desenvolvido por Locke foi possível porque ele viveu em um momento de intensas transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas na Inglaterra do século XVII. Ele está inserido no processo de secularização, muito embora haja elementos suficientes que mostram que este processo não indica que Locke tenha menosprezado os valores cristãos. Deste modo, pode-se afirmar que ele aparece como um grande sintetizador da mudança de mentalidade em curso. Em resumo:

A filosofia de Locke foi uma síntese comum das ideias dos pensadores mais criativos, mais revolucionários do início do século XVII. Locke era cristão e defendia a tolerância religiosa, mas seu cristianismo era despojado de tudo o que havia tornado o puritanismo revolucionário – o contato direto com Deus, o entusiasmo -, e sua tolerância era o cálculo racional do *Toleration Act* [...] Locke associou-se aos cientistas e, em seu *Essay Concerning Human Understanding*, tentou estabelecer uma psicologia materialista que conciliasse ciência e cristianismo. Sua importância histórica encontra-se nessas contradições. (HILL, 2012, p.315)

O tema da moral em Locke, como tem sido observado, é marcado pela aparente controvérsia. Se, por um lado, há a moral racional, aquela na qual ele fundamenta em seus textos epistemológicos, parte da premissa de que a moral é demonstrável e que o indivíduo a adquire através da reflexão que ele faz em torno das ideias simples, por outro lado, há a moral hedonista, baseada na escolha que cada indivíduo faz entre o bem e o mal, a dor e o prazer. Esta também

tem seu fundamento epistemológico na experiência individual, mas tem no desejo do ser humano alcançar a felicidade seu pilar prático. De concreto, sabe-se que a lei de natureza desempenha um papel fundamental para a compreensão da moral defendida pelo filósofo inglês.

Por fim, tem-se ciência de que o modelo social concebido por Locke tem na preservação dos direitos individuais - como a propriedade (bens materiais), a liberdade e a vida – seu fundamento. O arranjo teórico que ele faz centra-se na moral. Só que, embora ele pressuponha que os indivíduos ajam buscando a felicidade,<sup>156</sup> esta moral a ser constituída através do processo educativo é a moral racional. Porém, a fé e a razão não são antagônicas, mas conciliadoras, até porque a regulação racional se dá pela fé.

Em suma, é a moral o elemento que norteia os textos epistemológicos, políticos, educacionais e religiosos que foram redigidos por Locke. Neste contexto, a aparente controvérsia entre o ensino da ciência e o da religião é, como foi dito, aparente. O somatório dos conteúdos educativos tem como ponto de partida e de chegada a moral cristã. Assim, é a formação moral da criança que viabiliza os preceitos expressos na reflexão política que Locke defende. Portanto, é para a constituição de uma sociedade moralmente cristã que se dirige o pensamento educacional do filósofo inglês.

---

<sup>156</sup> Não custa lembrar que “a moralidade é o governo das ações do homem em vista da felicidade.” (LOCKE, 2007d, p.332)



## Conclusão

Após a exposição das ideias decorrentes desta investigação, pode-se concluir que a formação moral da criança, segundo os escritos educativos de John Locke, visa formar uma sociedade moralmente cristã. Esta afirmativa alicerça-se nos pressupostos contidos nos conteúdos educacionais estabelecidos por ele, já que a mente de uma criança é um gabinete vazio que precisa ser preenchido por ideias. Esta conclusão só foi possível porque detectou-se que há uma aparente controvérsia no papel que o ensino da ciência e da religião exercem na formação moral da criança. A aparência se manifesta no conjunto da obra de Locke, embora o recorte feito na presente investigação tenha privilegiado os textos educativos do filósofo inglês.

Como já foi dito, Locke estabelece que a moral é fundamentada na lei de natureza, conhecida pelos indivíduos de duas formas: a primeira, diz respeito ao correto uso da razão, requerendo da educação um papel fundamental para que isso ocorra com a criança. Nesta situação, a experiência sensorial estabelece a primazia para a obtenção do conhecimento, para, a partir daí, o indivíduo se desenvolver cognitivamente e conseguir distinguir as coisas, separando o que julga bom e mau, prazer e dor. A segunda forma está associada à revelação. É a palavra sagrada, o milagre e o exemplo de Jesus Cristo que anunciam a conduta moral a ser seguida. Neste caso, a razão é submetida aos seus ditames.

Assim, a lei de natureza é a chave principal para sustentar a hipótese defendida nesta investigação. Embora ela não seja uma ideia inata, Deus a teria deixado impressa no coração de todos os seres humanos. No entanto, ela só é conhecida à medida que o indivíduo desenvolve-se cognitivamente e use livremente o próprio entendimento, condições necessárias para que se torne um indivíduo virtuoso. A lei de natureza pode ser conhecida racionalmente por cada indivíduo, mas não são todos que irão conhecê-la. Isso se dá porque as propostas educativas que Locke defende não atingirão a todos; pelo contrário, a educação que forma indivíduos moralmente corretos é um atributo para algumas camadas sociais da população.

No *LA*, texto no qual o filósofo inglês aborda o tema da educação para os filhos dos pobres, o ensino da Bíblia visa corrigir moralmente os infantes através da força da lei divina e não os torna aptos a agirem racionalmente. Neste caso, a educação proposta por Locke interfere na vida da criança - não na perspectiva de ela se tornar um ser racional, mas no sentido de instruí-la para atender a uma determinada demanda social.

Este paradoxo envolvendo uma educação para os ricos e outra para os pobres é uma das marcas que mais repercutiram nas análises dos textos educativos de John Locke. O fato é que ele defende que distinção entre os indivíduos se dá por causa da educação, ou seja, ricos e pobres serão diferentes já que recebem uma educação diferenciada. Do mesmo modo, todos aqueles indivíduos que pertencem à mesma classe social serão distintos um do outro pelo mesmo motivo. Esta assertiva compactua com o argumento que o filósofo expõe no *EHU*, ao estabelecer o marco conceitual para que o entendimento humano seja preenchido por ideias. A experiência individual e o uso das ideias captadas pelos sentidos são peculiares a cada indivíduo, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é distinto, o que torna os seres humanos diferentes. Como ficou perceptível, a diferenciação resultante do processo educativo encontra-se legitimada no fundamento epistemológico de Locke.

A aparente controvérsia existente no conjunto da obra da Locke, na qual estão envolvidas a ciência e a religião, aparece no decorrer de sua vida filosófica. Nas publicações iniciais, ele centra esta controvérsia em questões epistemológicas, religiosas e políticas. Nesse período, seus livros são centrados na temática da moral. Já nos últimos escritos, observa-se uma virada epistemológica que é marcada pelo predomínio da moral cristã na vida das pessoas. Nesse caso, a experiência deve confirmar os preceitos divinos ou, em último caso, a palavra revelada e/ou o milagre impõe uma conduta moral para cada indivíduo.

Ao estabelecer que o contrato social resulte do consentimento de um determinado grupo de indivíduos, Locke designa que a passagem do estado de natureza para a sociedade política se dá também porque os indivíduos são distintos entre si. Esta defesa se dá porque a lei de natureza foi transgredida por um indivíduo. Por isso, pode-se dizer que esta violação, no estado de natureza, faz com que Locke justifique a necessidade de se instituir a sociedade política, na qual o magistrado constitui leis imparciais sob a inspiração da lei de natureza.

Este ideal de sociedade é reforçado quando o filósofo inglês expõe a sua concepção de Estado. Intolerante com os ateus e com os fanáticos, a lei positiva tem como atributo central preservar os direitos naturais de cada indivíduo, como também punir os transgressores da lei. Além disso, as leis positivas têm a tarefa de modelar a conduta individual, não daqueles que agem corretamente, respeitando os termos estabelecidos no contrato social, mas daqueles que não agem integralmente de acordo com elas. Assim a lei positiva cumpre uma função educativa, coagindo a ação dos transgressores.

Edgar Jorge Filho identifica que a lei positiva exerce outro papel. Ao caracterizar uma noção de história contida na obra John Locke, este comentador estabelece que a perspectiva para a sociedade civil é instituir um estado de natureza ideal, no qual não exista a necessidade de leis positivas para reger a vida social, como também cada indivíduo aja livremente de acordo com a própria razão, respeitando o direito natural dos demais. Como ele mesmo afirma: “O homem engajado na prática, esclarecendo-se quanto aos seus deveres e expectativas pela razão e pela fé, age no sentido de contribuir sem fanatismo, coerção ou violência, para a realização do estado de natureza ideal.” (JORGE FILHO, 1992, p.284)

A este estado de natureza ideal, no qual os indivíduos agem única e exclusivamente com base na razão alicerçada na lei de natureza, é que se destina o projeto educativo de John Locke. Este novo tipo de modelo social se dá após o estabelecimento do contrato social, o que reforça o papel da formação educacional das crianças, já que elas agirão com base em novos preceitos morais, distintos do corrente.

Dito isto, o magistrado civil é o indivíduo que irá estabelecer as leis e preservar o consentimento estabelecido pela passagem do estado de natureza para a sociedade política. Pergunta-se: o que garante que o magistrado irá agir desta forma? A educação. Como foi visto, o projeto educativo de John Locke foi redigido visando à formação de um indivíduo que seja moralmente correto. De igual modo, esta moral é fundamentada na lei de natureza, mas é conhecida através da razão e/ou da revelação.

Neste sentido, os conteúdos educativos exercem um papel fundamental para a formação moral da criança. Percebe-se que a escolha do que é ensinado para a criança exerce um papel essencial no projeto educativo de John Locke, até porque o infante, segundo seus preceitos, não possui nenhuma ideia no próprio entendimento. Deste modo, os conteúdos educativos selecionados determinam a constituição das primeiras ideias nas crianças, repercutindo, sobretudo, na sua formação.

Como a preocupação central do projeto educacional de Locke é constituir um indivíduo moralmente correto, ele estabeleceu duas premissas para a seleção dos conteúdos educativos: eles devem ter uma utilidade para a vida futura da criança e contribuir para a formação moral do infante. Diante deste cenário, o ensino da ciência e da religião cumpre papel fundamental, já que a elas compete o principal objetivo que é estabelecido pelo filósofo inglês. Por outro lado, o

processo formativo faz com que a criança se desenvolva cognitivamente a ponto de reprimir as paixões individuais e aprender a guiar as próprias ações com base na razão.

Há outra particularidade a ser observada nos conteúdos educativos sugeridos por Locke. No caso do ensino de conteúdos científicos, a criança não só os aprende como também processa estas informações no próprio entendimento, formando novas ideias. Lentamente, o infante vai tendo a noção exata do mundo que o circunda, abrindo-se a possibilidade de ela questionar quem foi o criador de todas as coisas. Chega-se à conclusão que um Ser superior criou tudo o que se vê. É a explicação racional para provar a existência de Deus, conforme Locke expressa no *EHU*. Já os conteúdos religiosos provam a existência de Deus através dos milagres e da palavra revelada contida na Bíblia, embora aqui não haja conhecimento, mas apenas crença. Desta maneira, a criança é submetida, através dos conteúdos educativos, a compreender a existência de Deus, seja através da razão ou da revelação.

Esta consideração é somada às outras duas finalidades centrais que os conteúdos educativos devem ter na formação moral da criança: o caráter de utilidade que eles precisam ter para a vida futura do infante e o aspecto moral que cada um deve conter. Assim, percebe-se que os conteúdos educativos contribuem para formar a criança com base na perspectiva religiosa, mais precisamente a cristã, já que Locke recomenda a leitura da Bíblia, e não do Alcorão, por exemplo, antes de a criança estudar aquilo que é relacionado aos conteúdos formais. Do mesmo modo, os livros *EHU* e *LN* apontam que a região em que habita, os costumes de um povo e a educação recebida interferem na forma como um indivíduo pensa.

Pôde-se, na presente investigação, confrontar esta interpretação desenvolvida em torno dos textos de Locke com a dos filósofos considerados antecessores do pensamento educativo do autor do *EHU*. Calvino, mesmo defendendo a separação dos assuntos civis dos religiosos, caracterizando o caráter laico do Estado, detecta que o magistrado civil é o agente capaz de estabelecer leis imparciais e governar a sociedade com base na moral cristã. Argumenta que o Estado é uma espécie de antessala do mundo divino, o que requer a preparação dos indivíduos para viverem no outro mundo. É a partir destas premissas que o teólogo reformista estabelece a ideia de uma república cristã, governada pelo magistrado civil, onde ele é imbuído de guiar as próprias ações e as dos demais indivíduos com base nas leis positivas e sob forte inspiração da moral cristã.

No caso de Bacon, a nova ciência proposta por ele visa estigmatizar os dogmas e o conhecimento baseado na lógica, para permitir ao indivíduo o caminho seguro – leia-se método - para que a verdade seja obtida. Partindo da experiência sensorial, o sujeito-conhecedor percebe o mundo que o circunda e o conhece, a ponto de prever os fenômenos naturais. Estabelece-se, assim, a base conceitual para a ciência moderna e, conseqüentemente, para o progresso do conhecimento. Contudo, na *Nova Atlântida*, a cidade idealizada por Bacon glorifica cada nova descoberta, agradecendo a Deus. Parte da premissa de que Ele criou a natureza e os recursos naturais contidos nela para que o ser humano pudesse viver, cabendo ao próprio homem desvendar os segredos da natureza e extrair dela os benefícios necessários para seu bem-estar.

Além da influência no conceito de infância, a filosofia montaigneana repercute na lockeana, principalmente no debate que gira em torno da moral. Segundo Montaigne, a educação deve constituir um indivíduo que aja racionalmente. Para o cumprimento deste propósito, o francês estabelece que o conhecimento de si é o ponto de partida. Os conteúdos educativos que o autor do *Essais* destaca também colaboram para este desígnio, especialmente o ensino da filosofia. Deste modo, Montaigne procura constituir um projeto educativo no qual a criança aja, futuramente, de forma racional e balizada na moral. É a constituição de um agente moral a que se destina a concepção educativa montaigneana.

Assim, pode-se dizer que a aparente controvérsia entre o ensino da ciência e o ensino da religião manifestada nos escritos educacionais de Locke, como também nas demais obras do filósofo inglês, é aparente e tem, como destino final, a constituição de uma sociedade balizada pela moral cristã. Como se viu, a criança, ao nascer, não possui nenhuma ideia no próprio entendimento e os conteúdos educativos que lhe são ensinados repercutem por toda sua vida. Cada um deles tem uma utilidade para a vida prática do infante, sendo que a meta principal da educação é constituir um indivíduo sadio, do ponto de vista físico e racional. Além destes aspectos, cabe aos conteúdos educativos ensinar para a criança a moral, principalmente a contida nos textos bíblicos. Desta forma, é a constituição de um indivíduo que aja racionalmente em sociedade, tendo como alicerce a moral cristã, a grande meta que Locke estabelece para os conteúdos educativos, sejam eles de caráter científico ou religioso.

Em suma, o projeto educacional de John Locke visa à constituição de uma sociedade moralmente cristã. Para a realização deste empreendimento intelectual, consideram-se os elementos contidos na presente investigação. A partir de análises e reflexões bastante minuciosas,

buscou-se demonstrar que há uma relação umbilical entre a concepção política e a educacional do filósofo inglês, sendo que o ponto de interseção é o conceito de moral. Sendo assim, a constituição da sociedade política, compreendida como aquela na qual todos preservam o direito natural do outro só será alcançado de bom grado se a educação estabelecer que a moral cristã configura-se no balizador das ações humanas. Como não é adepto de que a educação é um direito para todos, Locke estabelece que o magistrado deva guiar a conduta dos demais integrantes da sociedade a partir do próprio exemplo e das leis que criará, reforçando a hipótese aqui sustentada.

Após a realização da presente investigação, chega-se à conclusão que o projeto educativo lockeano é fundado na moral cristã. Embora apareça como uma controvérsia esboçada de forma não linear, a moral racional que Locke tanto advoga - e que atribui à educação o dever de formar a criança com base neste preceito - é uma dádiva que Deus imprime no coração dos seres humanos, mas que precisa ser compreendida de forma individual. Esta moral divina manifesta-se através da compreensão racional do significado da lei de natureza, como também através da revelação. Enfim, ela é resultante da aparente controvérsia existente entre a ciência e a religião no conjunto da obra de Locke, e, de forma mais específica, manifesta-se na mesma controvérsia existente nos conteúdos educativos e o papel que eles têm na formação moral da criança.

## Referências

AARON, R. **John Locke**. Oxford: Oxford University Press, 1955.

ALDRICH, R. **John Locke**. Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. v.XXIV, n. 1-2, p. 65-82. UNESCO: Bureau international d'éducation, 2000. Disponível em <  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/lockef.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/lockef.PDF)  
>. Acesso em: 29/06/2009.

ANSTEY, P.R. (ed.). **John Locke: critical assessments of leading political philosophers**. 4.v. London; New York: Routledge, 2006.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZAR FILHO, C.M. **Montaigne: o aprendizado da virtude**. Kalagatos: Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE, Fortaleza, v.1, nº1, inverno/2004. p.57-101.

BACON, F. **Ensaio**. Tradução Álvaro Ribeiro. 2.ed. Lisboa: Guimarães, 1972.

\_\_\_\_\_. **Nova Atlântida**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. p.219-254.

\_\_\_\_\_. **Novum Organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. p.23-218.

\_\_\_\_\_. **O progresso do conhecimento**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: EdUNESP, 2007.

BAILLON, J.F. **Une philosophie de l'éducation: John Locke, *Some thoughts concerning education* (1693)**. Domont-FRA: Dupli-Print, 2005.

BIÉLER, A. **La pensée économique et sociale de Calvin**. Genève: Georg&Cie., 1959.

BIRCHAL, T.S. **O eu nos Ensaio de Montaigne**. Belo Horizonte; EdUFMG, 2007.

BOBBIO, N. **Locke e o direito natural**. Tradução Sérgio Bact. 2.ed. Brasília: EdUnB, 1997.

BOTTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução francesa**. São Paulo: EdUSP, 1996.

BURKE, P. **El Renacimiento europeo**. Traducción de Magdalena Chocano Mena. Barcelona: Editorial Crítica, 2000.

CALVINO, J. **A instituição da religião cristã**. t.1. Tradução Carlos Eduardo de Oliveira. São Paulo: EdUNESP, 2008.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1999.

CHAMBERS. E. **Cyclopaedia: or An Universal Dictionary of arts and sciences**. 2.v. London: J. and J. Knapton, 1728.

CHAPPELL, V. (org.). **Locke**. Tradução Guilherme Rodrigues Neto. Aparecida-SP. Ideias e Letras, 2011.

CHATEAU, J. **Montaigne: psychologue et pédagogue**. 2.ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1971.

COLMAN, J. **John Locke's moral philosophy**. Edinburgh-UK: Edinburgh University Press, 1983.

COMENIUS, J.A. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COTTINGHAM, J. **Descartes**. Tradução Jesus de Paula Assis. São Paulo: EdUNESP, 1999.

DELUMEAU, J. **A civilização do Renascimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1983.

deMAUSE, L. **História de la infancia**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

DIDEROT, D. **Filosofia e política: Obra I**. Organização J. Guinsburg e Roberto Romano. Tradução de Newton Cunha. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.

DILTHEY, W. **Os tipos de concepção de mundo**. Tradução e apresentação de Artur Morão. Covilhã-Portugal: Lusosofia Press, 1992. Disponível em < [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)>. Acesso em: 09/01/2010.

\_\_\_\_\_. **Idéias acerca de uma psicologia descritiva e analítica**. Tradução e apresentação de Artur Morão. Covilhã-Portugal: Lusosofia Press, 2008. Disponível em < [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)>. Acesso em: 09/01/2010.

DUNN, J. **Locke**. São Paulo: Loyola, 2003.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DUCHESNEAU. F. **L'empirisme de Locke**. Haye-Holanda: Martinus Nijhoff, 1973.

EBY, F. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1978.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução Ruy Jungman. Revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. v.1. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2.v.

ENGUITA, M.F. Prologo. In.: **Pensamientos sobre la educación**. Tradução Rafael Lasaleta. Madrid: AKAL, 1986. p.09-23.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade: (a Meneceu)**. Tradução Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: EdUNESP, 2002.

EVA, Luiz. **A figura do filósofo: Ceticismo e subjetividade em Montaigne**. São Paulo: Loyola, 2007.

FOWLER, T. **Locke**. London: Macmillan and Co. Limited, 1909. p.168-178.

FRASER, A.C. **Locke**. London: BiblioLife, 1890.

GALILEU, G. **Ciência e fé: cartas de Galileu sobre o acordo do sistema copernicano com a Bíblia**. Tradução Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: EdUNESP, 2009.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In.: CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada III: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.305-320.

GHIRALDELLI JUNIOR, P.; BURBULES, N. C. (org.). **O que é filosofia da educação?** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

GINZO, A. Introducción. In.: HEGEL, G.W.F. **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p.07-69.

GOLDIE, M. (ed.). **John Locke: selected correspondence**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GUIDO, H.A.O. **A concepção filosófica de infância na Modernidade: a contribuição Humanista e Racionalista**. In.: KOHAN, W.O. (org.). Ensino de Filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 195-211.

HALIMI, S. **Éducation et politique: Some thoughts concerning education (1693)**. In.: Bulletin de la société d'étude anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles, n. 61, 2005. p. 93-112. Disponível em < [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xvii\\_0291-3798\\_2005\\_num\\_61\\_1\\_2043](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xvii_0291-3798_2005_num_61_1_2043) > Acesso em: 01/05/2014.

HEYWOOD, C. **A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times**. Cambridge: Polity, 2001.

HILL, C. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII**. Tradução Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Origens intelectuais da revolução inglesa**. Tradução Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **O século das revoluções (1603)**. São Paulo: EdUNESP, 2012.

HÖPFL, H. **The Christian polity of John Calvin**. New York: Cambridge University Press, 1982.

JAEGER, W.W. **Paideia: a formação do homem grego**. 6.ed. Tradução Artur M Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JARDILINO, J.R.L. **Lutero e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Tontanella. Piracicaba: EdUNIMEP, 1996.

KUYPER, A. **Calvinismo**. São Paulo: Cultura Cristã, 1898.

LAKATOS, E.V.; MARCONI, M.A. **Metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEARLY Jr. J.E. **Francis Bacon and the politics of Science**. 5.ed. Ames-EUA: Iowa State University Press, 1994.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos a respeito de leitura e estudo para um cavalheiro**. In.: Ensaios políticos. Organizado por Mark Goldie. Tradução Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2007a. p.434-442.

\_\_\_\_\_. **Cartas sobre a tolerância**: Tradução Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. **Of the conduct of the understanding**. Edited, with introduction by Ruth W. Grant and Nathan Tarcov. Cambridge: Hackett Publishing Company Inc., 1996a. p.163-227.

\_\_\_\_\_. **Del estudio**. Tradução Rafael Lasaleta. Madrid: AKAL, 1986.

\_\_\_\_\_. **A discourse of miracles**. In.: The works of John Locke. v.8. London: Thomas Tegg, 1824.

\_\_\_\_\_. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Clássicos).

LOCKE, J. **Draft A do Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução Pedro Paulo Correia. São Paulo: EdUNESP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Elementos da filosofia natural**. In.: The works of John Locke. v.2. London: Thomas Tegg, 1824. p.413-440.

\_\_\_\_\_. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução Eduardo Abranches de Soveral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. 2.v.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a lei assistencial**. In.: Ensaios políticos. Organizado por Mark Goldie. Tradução Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2007b. p.226-246.

\_\_\_\_\_. **Ensaios sobre a lei de natureza**. In.: Ensaios políticos. Organizado por Mark Goldie. Tradução Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2007c. p.98-165.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução Pedro Paulo Garrido Pimenta. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensaios políticos**. Organizado por Mark Goldie. Tradução Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2007d.

\_\_\_\_\_. **Letter nº 2320**. In.: The correspondence of John Locke. Edited by E. S. BEER, E.S. v.6. Oxford: Clarendon Press, 1976. p. 211-216.

\_\_\_\_\_. **Paráfrase e notas das epístolas de São Paulo**. In The Works of John Locke. v.VIII, London: Routledge, 1997, p. 1-24.

\_\_\_\_\_. **The reasonableness of Christianity**. Ed. I. T. Ramsey. Stanford CA: Stanford University Press, 1958.

\_\_\_\_\_. **Some thoughts concerning education**. Edited, with introduction by Ruth W. Grant and Nathan Tarcov. Cambridge: Hackett Publishing Company Inc., 1996b. p.07-161.

LORENZO, A.M. Introducción. In.: LOCKE, J. **La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos**. Edición bilíngüe. Barcelona: Anthropos, 1992.

LURBE, P. **John Locke, une theologie de l'education**. Occasional Paper. Université de Rennes 2, n.2, p.01-13, 2006. Disponível em < <http://www.cercles.com/occasional/ops2006/lurbe.pdf> >. Acesso em: 21/07/2009.

LUTERO, M.; CALVINO, J. **Sobre a autoridade secular; Sobre o governo civil**. Tradução Hélio de Marco Leite de Barros e Carlos Eduardo Silveira Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 19.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MALHERBE, M. Introduction. In.: LOCKE, J. **Quelques pensées sur l'éducation**. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 2007. p.07-40.

MARION, H. **Locke, sa vie et son oeuvre**. London: Routledge, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: DP&M, 2001.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. 2.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARSHALL, J. **John Locke, toleration and early enlightenment culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MATTHEWS, S. **Theology and Science in the thought of Francis Bacon**. Hampshire-ENG: ASHGATE, 2008.

MENNA, S.H. **Máquinas, gênios e homens na construção do conhecimento: uma interpretação heurística do método indutivo de Francis Bacon**. Tese de doutoramento. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: [s.n.], 2011.

MICHAUD, Y. **Locke**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: UNESP, 2011.

MONROE, P. **História da educação**. Tradução Idel Becker. 10.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

MONTAIGNE, M. **Essais**. Paris: Gallimard, 2009. 3.v.

MORÈRE, P. **L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques**. In.: XVII-XVIII. Bulletin de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles. n.61, 2005. p. 71-92.

MOURA, C. **O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno**. Revista Filosofia Unisinos, v.10, n.2, maio-agosto de 2009. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5015> >. Acesso em: 02/04/2015. p.157-173.

MÜLLER, L.S. **John Locke: ensaios sobre a lei de natureza**. Tradução e comentários Luiza de Souza Müller. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2005.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Tradução Mustafá Yasbek. Bragança Paulista (SP): EdUSF, 2001.

NASCIMENTO, C.L.L. **Locke e a educação do magistrado**. Griot: Revista de Filosofia, v.4., n.2., dezembro de 2011, Amargosa (BA). Disponível em: < <http://www.ufrb.edu.br/griot/index.php/component/content/article/19> >. Acesso: 18/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Locke e a formação do *gentleman***. Dissertação. Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2010.

NUNES, R.A.C. **História da educação no século XVII**. São Paulo: EdUSP, 1981.

OLIVEIRA, B.J. **Francis Bacon e a reforma do conhecimento**. Revista Educação em Revista, n.32, p.07-20, dez/2000, Belo Horizonte.

OPHALE, O. **La pedagogía de Miguel de Montaigne**. Traducción de Carlos Witthaus. Buenos Aires: Editorial Difusion, 1949.

PELTONEN, M. (ed.). **The Cambridge companion to Bacon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PERRY, J. **Locke's Accidental Church: The Letter Concerning Toleration and the Church's Witness to the State**. Journal of Church and State, vol. 47, n. 2, p. 269-288, 2005.

POLIN, R. Indivíduo e comunidade. In.: QUIRINO, C.; SOUZA, M.T. **O pensamento político clássico**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980. p.131-164.

\_\_\_\_\_. **La politique morale de John Locke**. New York/London: Garland Publishing Inc., 1984.

POPKIN, R. **A história do ceticismo: de Erasmo a Spinoza**. Tradução Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

RAULET, G. **Aufklärung: Les Lumières Allemandes**. Paris: G.F. Flammarion, 1995.

REBOUL, O. **A filosofia da educação**. Tradução de Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

REICYN, N. **La pédagogie de John Locke**. Paris: Librairie Scientifique Hermann & Cie. Éditeurs, 1941.

REID, W.S. (ed.). **Calvino e sua influência no mundo ocidental**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1990.

RÉMUSAT, C. de. **Bacon, sa vie, son temp, sa philosophie et son influence jusqu'a nos jour**. 2.ed. Paris: Didier et Cia., 1858.

RODRIGO, L.M. **Platão e o debate educativo na Grécia clássica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2014.

ROGERS, G.A.J. (ed.). **Locke's philosophy: content and context**. Oxford : Clarendon Press, 1994.

ROSSI, P. **A ciência e a Filosofia dos modernos: aspectos da Revolução Científica**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Tradução Antônio Angonese. Bauru-SP: Edusc, 2001.

SANTOS, A.C. A filosofia da educação em John Locke. In.: CRUZ, M.H.S. (org.). **Contribuições para pensar a educação, à diversidade e à cidadania**. São Cristovão-SE: EdUFS, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.). **Entre a cruz e a espada: reflexões filosóficas sobre a religião e a política**. São Cristovão: EdUFS, 2010.

SANTOS, E. M. **Filosofia da história e Aufklärung: um estudo sobre a esperança de Kant**. 1998. Tese de doutoramento. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: [s.n], 1998.

SCHNEEWIND, J.B. A filosofia moral. In.: CHAPPELL, V. (org.). **Locke**. Tradução Guilherme Rodrigues Neto. Aparecida-SP. Ideias e Letras, 2011. p.243-275.

SCHUURMAN, P. Locke's way of ideas as context for his theory of education in *Of the conduct of the understanding*. In.: ANSTEY, P. (ed.). **John Locke critical assessments of leading philosophers**. 5.ed. London: Routledge, 2006. p. 404-419.

SHERIDAN, P. **Compreender Locke**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petropolis: Vozes, 2013.

SILVA, S.H.S. **A exterioridade do político e a interioridade da fé: os fundamentos da tolerância em John Locke**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

SKINNER, Q. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SMITH, P.J. **Ceticismo filosófico**. Curitiba: EdUFPR, 2000.

SOBRINHO, N.C.M. Apresentação. In.: NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noeli Correia de Melho Sobrinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2009. p.07-48.

SPITZ, J.F. **John Locke et les fondements de la liberté moderne**. Paris: PUF, 2001.

SPURS, J. **English puritanism (1603-1689)**. New York: St. Martin's Press, 1998.

SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural)**. Revista Kriterion, nº112, v.45, dez/2005, Belo Horizonte, p.191-198. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2005000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2005000200005&script=sci_arttext) >. Acesso: 16/11/2014.

THEOBALDO, M.C. **Sobre o Da educação das crianças: a nova maneira de Montaigne**. Tese. Programa de Pós-graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

TUCKNESS, A. **Locke on education and the rights of parents**, Oxford Review of Education, v.36, n.5, October, 2010, p. 627-638.

TULLY, J. **An approach to political philosophy: Locke in contexts**. New York: Cambridge University Press, 1993.

VAZ, H.C.L. **Cultura e ideologia**. Revista Kriterion, nº67, Belo Horizonte: Imprensa universitária (UFMG), 1973.

VIENNE, J.M. **Expérience et raison: les fondements de la morale selon Locke**. Paris: Vrin, 1991.

VILLERS, C. **Essai sur l'esprit et l'influence de la réformation de Luther**. 5.ed. Paris; Straubourg: T.Wurtz, 1951.

VILLEY, P. **L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau**. Paris: Librairie Hachete, 1911.

\_\_\_\_\_. **Montaigne et François Bacon**. Genève : Slatkine Reprints, 1973.

WARD, L. **John Locke and modern life**. 5.ed. New York: Cambridge University Press, 2010.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimental: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução José Marcos de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOLTERSTORFF, N. **John Locke and the ethics of belief**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOOLHOUSE, R. **Locke: a biography**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

YOLTON, Jean. **John Locke: a descriptive bibliography**. Bristol: Thoemmes Press, 1998.

YOLTON, John. **Dicionário de Locke**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

YOLTON, J.W.; YOLTON, J. S. Introduction. In.: LOCKE, J. **Some thoughts concerning education**. Oxford: Clarendon Press, 1989. p.01-75.