

Leandro Alberto Piangers

**JOHN LOCKE:
A EVOLUÇÃO DO MODELO DO CAVALHEIRO E A
FORMAÇÃO DA VIRTUDE ATRAVÉS DO HÁBITO**

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco

**Passo Fundo
2015**

DEDICO...

... a todos aqueles que não puderam contar com uma educação voltada à formação da virtude. Aos alunos que hoje se digladiam em busca de uma pontuação, de um cargo ou salário. A todos aqueles que observam o degrading da educação e nada fazem para que haja alguma mudança.

... à colega Renata Maraschin, e agradeço pela ajuda revisando o texto.

... a todos aqueles que não desistiram de sua curiosidade em prol de eventuais ganhos sociais, que insistem em seu altruísmo e idealismo por um mundo melhor e mais justo.

... à O., ainda não esqueci daquela promessa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço diretamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, por meio do programa Prosup, ofereceu o subsídio necessário para a realização do presente trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGedu/UPF), pela possibilidade de integrá-lo, como discente, e de conviver com brilhantes e inestimáveis mentes, cujas idiosincrasias por si mesmas justificam um trabalho como este.

Ao meu orientador, professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco, pela paciência e pelas indicações bibliográficas.

Aos meus colegas, pelas conversas, pela paciência, generosidade e benevolência que me foram dispensadas durante esses dois anos. A cada professor que conheci durante minha vida, que, positiva ou negativamente, me impulsionou a continuar a questionar-me sobre o motivo das coisas.

RESUMO

Procura-se resgatar, no presente estudo, a teoria educacional do pensador inglês John Locke, com o intuito de compreender o que ele designa como educação da virtude a partir dos bons hábitos. Adota-se como hipótese a ideia de que Locke, uma vez compreendendo aspectos políticos, psicológicos e epistemológicos dos homens de sua época, acredita que o hábito seja o instrumento capaz de educar de forma virtuosa o jovem nascido em família burguesa ou aristocrática, para que consiga viver de forma plena e produtiva na sociedade. A importância de tal resgate contrasta-se diretamente com a atual carência, por parte da educação, de oferecer uma formação moral e ética aos alunos. A problemática lockeana trabalha a educação moral ao mesmo tempo em que se questiona a respeito de como se pode educar valores morais e éticos tão complexos quanto os citados simplesmente com palavras. Dessa forma, opta-se por um trabalho de reconstrução e análise dos textos de Locke, acompanhadas por uma retomada histórica com vistas a auxiliar no entendimento dos conceitos investigados. O estudo ancora-se na metodologia da pesquisa bibliográfica de linhagem hermenêutica. O trabalho divide-se em três capítulos. Reconstrói-se, no primeiro deles, modelos formativos anteriores ao *gentleman* de Locke, como o cavaleiro medieval e o cortesão. Dessa forma, busca-se comparar quais eram suas virtudes, vícios e seus métodos de formação, com o intuito de compreender quem é o *gentleman* lockeano, se é ou não uma invenção genuína do pensador e que moral e ética Locke lhe atribui. No segundo capítulo, resgata-se o período tumultuado da política inglesa, procurando compreender o significado e o papel dos pais na vida dos filhos e, em concomitância, o papel do Estado em relação ao povo. Abordam-se também as bases da teoria sobre a aprendizagem, desenvolvidas por Locke, demonstrando-se que, para que a educação lockeana aconteça, é necessária, por um lado, a existência de uma sociedade livre; e, por outro, uma compreensão adequada de como surge o conhecimento. Por fim, adentra-se, no último capítulo, na pedagogia lockeana propriamente dita, investigando os temas da educação do hábito em relação ao corpo e ao espírito; as formas de ensino e os conteúdos ensinados; o debate sobre a necessidade ou não do castigo físico; a importância do exemplo dos pais e do preceptor, culminando na leitura das influências da teoria lockeana para a educação atual e questionando a importância da educação (formação) em relação à instrução.

Palavras-chave: Locke, educação, virtude, hábito.

ABSTRACT

We aim, with this study, to rescue the educational theory of the English thinker John Locke, in order to understand what he designates as education of virtue based on good habits. As a hypothesis, it is adopted the idea that Locke, once understanding political, psychological and epistemological aspects of men of his time, He believes that the habit is the instrument capable of educating virtuously the young man who was born in bourgeois or aristocratic family so that he can live fully and productively in society. The importance of such redemption is contrasted directly with the current lack, on the part of education, to offer to the students a moral and ethical education. The Lockean problematic works moral education at the same time it is questioned about how it is possible to educate at the same time it is questioned about how it is possible to educate moral and ethical values as complex as the aforementioned just with words. Thus, we opted for a reconstruction and analysis of Locke's texts, conducting a historical review to help understand the investigated concepts. The study is anchored in bibliographic research methodology, with an hermeneutics lineage, in an attempt to make the text reveal the real meanings of the concepts of virtue and habit proposed by Locke. The work is divided into three sections. It is reconstructed, in the first of them, formative models that preceded Locke's gentleman, as medieval knight and courtier. Thus, we intend to compare what were his virtues, vices and training methods, in order to understand, by the end of the chapter, who is the Lockean gentleman, if he – whether or not – is a genuine invention of thinker and which moral and ethics Locke attributes him. In the second chapter, it is rescued the tumultuous period of English politics, trying to understand the meaning and role of parents in their children's lives, and, concomitantly, the role of government in relation to the people. In this chapter are also discussed the bases of the theory of learning, developed by Locke, demonstrating that, in order to happen Lockean education, is required, on the one hand, the existence of a free society, and, on the other, an adequate understanding of how knowledge is made. Finally, in the third and final chapter, the Lockean pedagogy itself, investigating the themes of habit education in relation to body and spirit; forms of education and taught content; the debate on whether or not corporal punishment is needed; the importance of parents' and preceptor's example; culminating in the reading of the influences of Lockean theory to the current education and questioning the importance of education (instruction) in relation to education.

Keywords: Locke, education, virtue, habit.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DA HERANÇA DO MODELO	18
1.1 O modelo da Cavalaria	19
1.2 O modelo do Cortesão	29
1.3 O modelo do Gentleman	35
2 O PODER PATERNO, A FORMAÇÃO DAS IDEIAS E A VIRTUDE EM LOCKE	43
2.1 A Revolução inglesa – da luta política, o embate entre Locke e Filmer, dos <i>Dois Tratados</i> : poder paterno, liberdade, burguesia e propriedade	44
2.2 Como o homem aprende – o significado da tábula rasa	57
2.3 Ética e moral: virtude, vício, vontade e desejo.....	67
3 O HÁBITO E A VIRTUDE – O modelo de educação lockeano.....	76
3.2 O hábito do corpo – aprendendo a disciplinar-se.....	77
3.3 O hábito do espírito - educação moral em John Locke.....	86
3.4 O hábito do conhecimento – o que ensinar, como ensinar e como aprender	109
CONCLUSÕES.....	121
REFERÊNCIAS	125

“As novas opiniões são sempre suspeitas e geralmente opostas, por nenhum outro motivo além do fato de ainda não serem comuns.”

John Locke

"Certamente, o mundo estaria muito mais adiantado se o esforço de homens engenhosos e perspicazes não estivesse tão embaraçado pela erudição e pelo uso frívolo de termos desconhecidos, afetados e ininteligíveis, introduzidos nas ciências, e fazendo disso uma arte a tal ponto da filosofia, que nada mais é que o verdadeiro conhecimento das coisas, tornar-se imprópria ou incapaz de ser apreciada pela sociedade mais refinada e nas conversas mais eruditas. Formas vagas e sem significado de falar e o abuso da linguagem, têm por muito tempo passado por mistérios da ciência; palavras difíceis e mal empregadas, com pouco ou nenhum sentido, têm, por prescrição, tal direito que são confundidas com o pensamento profundo e o cume da especulação, sendo difícil persuadir não só os que falam como os que ouvem que são apenas abrigos da ignorância e obstáculos ao verdadeiro conhecimento. Suponho que interromper o verdadeiro santuário da vaidade e da ignorância será de alguma utilidade para o entendimento humano, embora poucos estejam aptos a pensar que enganam e são enganados pelo uso das palavras, ou que a linguagem da seita a que pertencem tem qualquer defeito que deva ser examinado ou corrigido."

John Locke

Convenção adotada para citação das obras de John Locke

Com o intuito de aprimorar a leitura do presente texto, evitando problemas na compreensão e considerando as datas de publicações das obras aqui utilizadas (muitas com igualdade ou proximidade), adota-se, neste trabalho, a abreviação das siglas das obras, indicando assim a fonte (livro/texto) e o parágrafo do termo indicado.

Desse modo, as siglas para as obras de John Locke serão demonstradas por:

DT – Locke, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PE – Locke, John. *Alguns pensamentos sobre a educação*. Coimbra: Almedina, 2012.

PE2 – Locke, John. *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid, Akal, 1986. (versão espanhola)

EP – Locke, John. *Ensaaios políticos*. Organizado por Mark Goldie. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DRAFT – Locke, John. *Draft A do Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Unesp, 2013.

EH – Locke, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Obra completa. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Desse modo, a forma de citação adotada aqui para as obras de Locke será: Sigla, parágrafo/página. Exemplo: (APE, §20, p.100). Quando não houver um parágrafo específico (caso do *Ensaio*), será, em seu lugar, citado o número do livro, seguido da página, por exemplo: (EH, I, p. 20). E, no caso dos *Dois tratados*, será indicado o livro e o parágrafo (DT, I, §30).

Nas demais obras, de outros autores e comentadores, serão seguidas as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

INTRODUÇÃO

O movimento iluminista, cuja data de início não é precisa, começou entre os séculos XVII e XVIII, na Europa. Tratou-se de um movimento cultural e intelectual promovido pela elite da época. Esse movimento buscava um maior envolvimento da razão, da empiria e da ciência na vida cotidiana, a fim de trazer “evolução” à sociedade. John Locke foi um filósofo inglês cujas teorias políticas podem ser vistas como subsídio intelectual do posterior movimento iluminista. Suas teorias sobre o direito político, a propriedade e a tolerância religiosa, bem como sobre o próprio Estado, foram cruciais no desenvolvimento do movimento iluminista na Inglaterra.

A importância do trabalho de Locke é de tal magnitude que, por muito tempo (mesmo após sua morte), quando alguém adentrava no estudo de filosofia, educação ou política, os textos do inglês passavam a ser de visita obrigatória.

Para os homens do século XVIII, Locke foi, ao lado de Newton e apenas um pouco atrás deste, o pensador mais importante, mais respeitável – e o mais na moda. (...) Os conceitos do *Ensaio* constituíram a linguagem e a referência obrigatória de todo empreendimento filosófico. Os *Novos ensaios sobre o entendimento humano* de Leibniz, terminados em 1704, a apreciação de Voltaire nas *Cartas inglesas* em 1734, a maneira pela qual Berkeley, Hume, Reid, ao longo do século XVIII, se definiram com e contra ele, não cessam de testemunhar a sua irradiação. Cite-se ainda a sua influência determinante sobre a constituição de uma psicologia associacionista, com Hartley na Inglaterra e Condillac na França. (...) É com Kant, que no entanto lhe presta homenagem o espírito pré-crítico do seu trabalho, que a linguagem lockiana das ideias dá lugar à dos conceitos. Sob múltiplos aspectos, a filosofia de Locke constituirá a linguagem do Século das Luzes. Essa difusão erudita e filosófica tem uma voga popular: todo mundo, no século XVIII, leu ou quer dar a impressão de ter lido Locke, ornamento obrigatório dos belos espíritos (MICHAUD, 1991, p.15).

Nesse sentido, o intuito deste trabalho é realizar um estudo sistemático do pensamento pedagógico de Locke, de seus trabalhos com a educação de crianças e jovens através dos conceitos de virtude e hábito, no combate da afetação e os demais vícios.

Inglês nascido em Somerset, no dia 28 de agosto de 1632, Locke era filho de uma família composta de *gentry*¹ e passou sua infância na residência de seu pai, de quem herdou o nome, na cidade de Pensford, próxima de Bristol. John Locke pai trabalhava como advogado (com

¹ Nome dado na Inglaterra à nobreza rural, a qual não possuía títulos ou poder na mesma proporção que a nobreza das cidades. Todavia, seu “valor” era maior do que os dos camponeses comuns.

fontes o citando como juiz de paz), também fazendo alguns pequenos trabalhos burocráticos na cidade. A família em si era relativamente humilde, com situação financeira melhor do que a maioria dos camponeses da época, mas ainda muito longe da aristocracia do mesmo período.

O pai de Locke havia servido como capitão do exército na Guerra Civil,² sob ordens de Alexander Popham, o que lhe rendeu certo carisma junto a este. Essa ligação entre os dois foi o que deu a oportunidade ao pequeno Locke de conseguir estudar em uma grande escola, a Westminster School, onde entrou em 1647. Ali, “(...) Locke aprendeu essencialmente as humanidades clássicas: o latim e o grego, talvez o hebraico, elementos de retórica. A disciplina era estrita e austera.” (MICHAUD, 1991, p.11). A partir dos conhecimentos adquiridos e das conexões pessoais feitas nessa passagem por Westminster, Locke conseguiu sua entrada na ChristChurch.

Não tardou para que começasse a se desgostar do sistema escolástico do local, baseado no método do *lectio e disputatio*, bem como o fizera também um veterano que ali estudara, ou seja, Thomas Hobbes (MILTON apud CHAPPELL, 1999, p. 6). Em Oxford, por sua vez, entra em contato com a filosofia aristotélica, com o tripé: retórica, moral e lógica.

Mesmo com uma possível pressão paterna para que seguisse uma vocação sacerdotal, Locke não a assumiu. Passou-se algum tempo até que seus estudos demonstrassem que a carreira do jovem deveria tomar um caminho para a medicina e a filosofia natural (ou da natureza). Dali em diante o inglês começaria uma produção tardia nos campos da medicina e filosofia, tendo escrito diversos artigos e livros sobre os mais diversos temas.

No *Ensaio sobre o entendimento humano*, Locke fala sobre a origem das ideias, a formação do conhecimento e as relações humanas mediadas pela linguagem. Já os *Dois tratados sobre o governo civil* foi um livro composto por duas partes, visando refutar as ideias de Robert Filmer, outro pensador da época, que queria provar que o direito absolutista ao poder era um direito provindo de concessão divina, dada aos descendentes diretos de Adão, os reis. Locke refutava, seguindo a mesma lógica de Filmer, a argumentação a partir dos estudos de textos bíblicos. É nesse trabalho que Locke formula sua teoria liberal, na qual defende a propriedade privada como direito de todos e o Estado como unidade que deveria julgar sobre os conflitos em relação a esse tema. Ainda, o “momento” em que surge a refutação de Locke a Filmer encaixa-se perfeitamente na necessidade de prover a Guilherme de Orange uma base sólida para que pudesse assumir o governo durante a Revolução Gloriosa.

Mas o foco principal da presente dissertação é um livro composto por cartas que foram

² Este tema será discutido no Capítulo II.

trocadas entre Locke e Edward Clarke, durante o exílio do primeiro na Holanda. Clarke queria aconselhar-se sobre como educar e criar seus filhos e Locke, a partir de seu conhecimento como preceptor e de seus estudos sobre o homem, o aconselhava.

A reunião dessas cartas e sua posterior edição deu origem à obra *Pensamentos sobre a educação* (ou *Alguns pensamentos sobre a educação*, dependendo da edição e do país). Nela, Locke ensina como deve ser formado um virtuoso e verdadeiro *gentleman*, considerando o significado desse ideal para a época.

Este gentil-homem, ou *gentleman*, é um ideal formativo que, nas mãos de Locke, surge como um modelo formativo. Explicamo-nos: como ideal formativo, o gentil-homem é aquele que segue a virtude e a razão acima de tudo, uma educação forte o suficiente para resistir aos vícios. Em suma, é um exemplo de homem a ser seguido, um marco referencial de uma sociedade que anseia o crescimento econômico, que se prepara para uma nova era, definida, posteriormente, como *liberalismo*.

Sendo um pensador tão importante, é plausível que Locke tenha sido amplamente estudado durante os séculos subsequentes à sua morte. O problema aqui é que Locke, com o passar dos anos, vem sendo negligenciado pelos pesquisadores e pensadores da educação. O homem que anteriormente foi um precursor de toda uma nova forma de se pensar a formação do homem, acabou, com o passar dos anos, sendo colocado de lado. Pouco fala-se a respeito de suas ideias, isso quando simplesmente não as citam como se pertencessem a outro pensador. O foco dos estudos atuais parece sempre variar entre o Locke político ou o Locke “epistêmico” e, mesmo dentro desses estudos, o autor por vezes foi (e ainda é) marginalizado por intelectuais que o acusam de ser o precursor do *liberalismo* e, conseqüentemente, “culpado” pelo *neoliberalismo* e pelo *capitalismo* hoje existentes. Condenar Locke pelo neoliberalismo (com suas contradições e problemas) é tal qual culpar o inventor da pólvora pelas mortes em conflitos armados. Locke pensou suas teorias como soluções para uma demanda que existia em seu momento histórico e deveria ser estudado sob esse aspecto, e não como um culpado por situações político/econômicas contemporâneas. Da mesma forma que não se deveria pesquisar os pensamentos educacionais lockeanos de forma preconceituosa, ligando-o a uma pedagogia que por muitos pesquisadores é vista como superada e arcaica. São raros os trabalhos no campo da pedagogia que o citam e mais raros os que dentro destes não iniciam uma cruzada paladinesca na tentativa de denegrir e criticá-lo o máximo possível.

Nosso objetivo é investigar o significado da formação virtuosa do jovem cavalheiro, a qual se encontra ancorada no conceito de bons hábitos. Porém, tratando-se do estudo do pensamento de Locke, esse simples objetivo acarreta um estudo maior. Primeiramente, esse

jovem cavalheiro, conhecido como gentil-homem (*gentleman*), é um modelo formativo que possui uma herança, com características que não foram simplesmente criadas por Locke. Nesse contexto, devemos compreender de onde vêm as qualidades herdadas do cavalheiro e quais os vícios que o modelo formativo tenta combater. Assim tentamos compreender qual é o modelo almejado por Locke e utilizamos isso como subsídio para pensar sobre a real necessidade de um modelo formativo.

Em seguida, esse cavalheiro é concebido como um ser racional, mas, para compreender a razão, devemos investigar de que modo Locke concebia a gênese do conhecimento e suas implicações, concentrando-nos, ainda que brevemente, em sua teoria do conhecimento. De outra parte, como esse gentil-homem não estava sozinho no mundo, tomando parte de uma sociedade, também devemos compreender de que forma tal sociedade estava organizada e como a nascente burguesia se movimentava nesse contexto. Para isso, nos valem de estudos a partir da história e do pensamento político lockeano. Por fim, também vamos nos ocupar com o papel designado por Locke ao professor no contexto de sua concepção educacional.

Tendo em vista esses propósitos, pretendemos responder às seguintes perguntas: que papel a virtude desempenha na formação do jovem cavalheiro, visando torná-lo um *gentleman*, como ser autônomo e com visão política? Em que medida a formação virtuosa do jovem cavalheiro depende do pensamento político e epistemológico de Locke? Como o hábito se apresenta como instrumento de uma educação virtuosa?

Essas questões têm uma grande importância em relação à análise das teorias educacionais lockeanas propriamente ditas e também como subsídio para pensarmos na educação da atualidade. O hábito como ferramenta pode ser visto por muitos simplesmente como uma forma de treinamento por repetição. O que pretendemos demonstrar, no entanto, é que o hábito pode ser visto como um instrumento no contexto da educação em Locke. Porém seus desdobramentos e sua forma de utilização o definirão como algo diferente de um simples método mnemônico.

O hábito é tão central à Locke, em um primeiro momento, que o inglês não cansa de repeti-lo nas mais de trezentas páginas de seus *Pensamentos*. A todo instante, somos alvejados por reflexões que ligam-se com esse conceito, que, para Locke, torna-se como central e até mesmo definitivo.

Em suma, buscamos compreender o momento histórico de Locke, suas ideias em relação à educação e formação do homem para que assim possamos repensar a nossa realidade. Os problemas que Locke enfrentou eram tão diferentes dos problemas que enfrentamos na educação de hoje? O desejo de buscar por um homem ideal é tão nocivo quanto alguns indicam?

Um problema em se trabalhar com Locke, principalmente em seus *Pensamentos*, está relacionado à falta total de uma sistematização apropriada. Tanto na ordem de itens, na inexistência de capítulos, nos vícios textuais, nas idas e vindas sem fim, nos momentos em que o autor se repete num mesmo parágrafo ou em que inicia uma ideia para, logo em seguida, abandoná-la para comentar um assunto já dito anteriormente. Enfim, muitos pormenores tornam essa tarefa muito mais árdua do que é possível, aqui, descrever. Além disso, Locke tende a citar a si mesmo dentro de seus trabalhos, mencionando estudos anteriores sobre diversos temas, que estão em outros livros, o que nos obriga a quase que uma leitura completa de sua bibliografia. Em diversos momentos, o inglês cita seus *Dois Tratados*, seu *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, diversos ensaios políticos e outros textos. Essa aparente falta de rigor científico (que é apenas aparente, se lida a maioria das obras) nos inquietou desde o primeiro contato com as obras desse filósofo.

Uma simples leitura não seria a chave para entendermos, ou melhor, para nos aproximarmos de um entendimento sobre as teorias educacionais de Locke. Necessitávamos de um sistema de pesquisa mais complexo, e, mesmo quando o encontramos, ao tentar responder muitas das nossas questões, acabamos por incorrer na escrita de uma sequência de normas e mandamentos, e nos desculpamos por isso. Justificamos esse aparente didatismo quando, em diversos pontos, listamos de que modo a pedagogia lockeana deve ocorrer, pelo fato de que Locke criou os *Pensamentos* como cartas a um homem letrado, porém leigo no quesito de como educar um jovem cavalheiro. Por isso, em determinados momentos deste texto, serão estabelecidas situações de listagens, que dizem respeito aos momentos em que Locke está realmente listando o que “deve ser feito” na formação do seu *gentleman* em resposta às perguntas de Clarke. Mas, além das perguntas deste, temos agora as nossas próprias indagações. Assim, passamos, ora, a descrever de que modo nos organizamos na leitura e na pesquisa das obras de John Locke.

As referidas perguntas envolvem vários temas e problemas. Logo, para respondê-las, é necessário um trabalho metódico de reconstrução do pensamento de Locke, que deve embasar-se em um método sólido de pesquisa. Assim, escolhemos, aqui, o método bibliográfico para obtenção dos conceitos necessários à nossa argumentação. Uma vez feito isso, usamos do método hermenêutico proposto por Gadamer (1999) para interpretar os textos escolhidos.

Partindo dessa escolha, percebemos a necessidade do uso de um manual que coloca de forma pontual, sistemática e clara os passos para a elaboração de tal trabalho. Nesse contexto, optamos pelo estudo de Salvador (1986), apoiando-nos também nas lições de Severino (2014).

A primeira fase é a do levantamento bibliográfico, na qual se procuram as obras que

serão usadas para o desenvolvimento do estudo. As obras escolhidas podem ser divididas em fontes principais e secundárias. No caso do estudo de John Locke, tomamos vários de seus textos, sendo o principal a ser estudado o texto *Alguns pensamentos sobre a educação*. A partir disso, chegamos à bibliografia secundária, que é constituída de seus comentadores, como, por exemplo, Bobbio, Dunn, Yolton, Michaud e Ghiggi, entre outros.

No entanto, apenas escolher o material não é o bastante, mesmo sendo uma parcela considerável do trabalho. Como menciona Salvador (1986, p. 93): “Um livro, diz Hasting Eells, é como um pincel nas mãos de um artista. Manuseado por um inexperiente, o pincel produz somente manchas coloridas. Na mão de um artista, produz obras-primas.”

Tendo o material para iniciar o estudo, devemos nos ocupar também com o *levantamento de possíveis soluções*, relacionadas à pergunta investigativa do trabalho. Mas, para isso, é importante que tenhamos uma leitura adequada desse material.

A leitura, para Lima e Miotto (2007, p.41), também tem fases, nas quais o pesquisador: a) inicia uma leitura explorando o tema, os autores e as obras que poderá usar, procurando fontes para seu trabalho; b) segue uma leitura mais aprofundada, procura pelos “sumários”, habituando-se com a terminologia presente nos textos que lê, procurando, nestes, indícios de respostas para seu problema de pesquisa; c) entra na fase de escolha das obras que serão utilizadas na pesquisa; d) segue para uma leitura aprofundada e crítica dos textos escolhidos; e) procura as respostas das perguntas levantadas no projeto de pesquisa; f) “Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar.” (LIMA; MIOTTO, 2007, p.41-42).

Todo esse “aparato” metodológico pode ser visto, em um primeiro momento, como certo exagero, porém, é muito comum que estudantes não preparados acabem por ver apenas o que seus olhos desejam ver, compreender o que seus objetivos desejam compreender. Acabam por viciar sua pesquisa ao buscarem provar durante o processo que seu objeto de estudo não possui falhas. Assim, nos tornamos eufóricos quando encontramos uma pista que nos leva a uma resposta positiva e tendemos a renegar qualquer pista que indique uma negativa. Desse modo, a leitura deve ser feita de forma mais técnica possível. “As frases brilhantes são sempre uma grande tentação, sobretudo, para principiantes. Elas não representam sempre o pensamento diretriz do autor.” (SALVADOR, 1986, p. 109)

Partindo de Gadamer (1999), vemos a leitura e a interpretação dos textos como uma forma de diálogo, por meio da qual, adentrando os textos, também precisamos nos colocar no

período estudado, assim, procurando a tradução e a interpretação do que ali se apresenta. O método hermenêutico gadameriano implica conhecer o homem como um ser histórico e, a partir disso, perceber que nem sempre o sistema metódico cartesiano pode transpassar a verdade escondida nos textos e nas ideias de pensadores como Locke. Existe aqui uma necessidade de alinhamento entre os horizontes do intérprete e do texto estudado e, por isso, se faz necessário o diálogo. Assim, não pode haver uma neutralidade na recepção dos termos, e se faz necessária uma receptividade do intérprete em relação àquilo que lê. O diálogo exige o “colocar-se no lugar”, sendo esse procedimento que permite reconstruir a ideia do pensador estudado. Logo:

Entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma um problema de método. O que importa a ele, em primeiro lugar, não é a estruturação de um conhecimento seguro que satisfaça os ideais metodológicos da ciência – embora, sem dúvida, se trate também aqui do conhecimento e da verdade. Ao se compreender a tradição não se compreende apenas textos, mas também se adquirem juízos e se reconhecem verdades (GADAMER, 1999, p. 31).

Esta tentativa entra em um choque direto com o próprio leitor/pesquisador que tenta uma interpretação do que lê, mas que é influenciado por quem é e pelo que viveu. As experiências pessoais e os preconceitos que o indivíduo porventura possua irão influenciar diretamente em sua leitura e interpretação do que está estudando.

Este movimento implica em visões diferenciadas, mas que devem antes de tudo respeitar o texto e tentar “escutá-lo.”

Indagar a tradição exige um trabalho intelectual de cunho reconstrutivo-interpretativo, o qual diz respeito à permanente mediação de sentidos, do sentido atribuído pelo intérprete ao texto e do sentido veiculado originariamente pelo próprio texto. A “fineza” hermenêutico-interpretativa consiste, por um lado, em evitar que o intérprete simplesmente imponha de fora seu sentido ao texto e, por outro, que o sentido do próprio texto seja previamente consagrado. (*apud* BALBINOT, Apresentação p. 1)

O diálogo através da linguagem que encabeça o método hermenêutico. Não “lemos” o texto e sim conversamos com ele. Mas não é uma conversa a qual podemos simplesmente guiar, e sim, uma troca onde não haveria um controle por uma das partes, mas a colaboração entre

ambas.

Costumamos dizer que “levamos” uma conversação, mas a verdade é que, quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidade têm os interlocutores de “levar-la” na direção que desejariam. De fato, a conversação autêntica não é nunca aquela que teríamos querido levar. Antes, em geral, seria até mais correto dizer que chegamos a uma conversação, quando não nos enredamos nela. Como uma palavra puxa a outra, como a conversação dá voltas para cá e para lá, encontra seu curso e seu desenlace, tudo isso pode talvez alguma espécie de direção, mas nela os dialogantes são menos os que dirigem do que os que são dirigidos. O que “sairá” de uma conversação ninguém pode saber por antecipação. O acordo ou o seu fracasso é como um acontecimento que tem lugar em nós mesmos. Por isso, podemos dizer que algo foi uma boa conversação, ou que os astros nos foram favoráveis. São formas de expressar que a conversação tem seu próprio espírito e que a linguagem que nela discorre leva consigo sua própria verdade, isto é, “revela” ou deixa aparecer algo que desde este momento é. (GADAMER, 1999, p. 559)

Não é possível saber de antemão se a conversa neste presente trabalho será um sucesso ou um fracasso. O próprio método gadameriano é tão complexo que o autor levou anos desenvolvendo e mais de seiscentas páginas para tentar demonstrar sua complexidade. Para um esforço dissertativo compreendemos que talvez não alcancemos o uso pleno do método, mas sempre tentar-se-á um diálogo com Locke aos moldes almejados por Gadamer.

Assim, concebemos a educação da mesma forma que o homem, como um processo social, político e histórico. Logo, ao estudar o *gentleman* de John Locke e sua respectiva pedagogia formadora, devemos compreender aqui os mesmos aspectos. Sendo assim, no primeiro capítulo deste trabalho, iniciaremos reconstruindo as características do *gentleman* a partir de dois modelos anteriores a Locke. O primeiro modelo será o da cavalaria medieval, encarnado no conceito do *mileschristie*, os então embelezados pela literatura cavaleiros medievais. Após, seguimos para o *cortesão* de Castiglione, que uniu características da cavalaria medieval, da aristocracia italiana, da nobreza e um prenúncio da burguesia. Por fim, chegaremos ao conceito de gentil-homem de Locke, às características herdadas dos modelos anteriores, os “vícios” contra os quais lutava e sua ligação profunda com a burguesia.

O segundo capítulo trata de aspectos políticos, epistemológicos e históricos. Prosseguimos abordando a política lockeana e suas ideias em relação à moralidade, à propriedade, ao liberalismo e aos direitos do cidadão. Situiremos a evolução do modelo de educação europeia e o impacto das ideias de Locke. Faremos, por fim, um resgate do conceito de Tábula Rasa, que é muito importante à pedagogia lockeana (e, infelizmente, mal interpretado por muitos). Temos, assim, no segundo capítulo, o aspecto político-epistemológico do pensamento de Locke.

Uma vez que sabemos de onde vêm as características do modelo e possuímos algumas

noções da sociedade e do o conhecimento aos olhos lockeanos, trataremos, no terceiro capítulo, diretamente do processo de formação desse modelo. É importante destacar que os três modelos falam de virtudes e vícios, logo, também são resgatados, em um subitem específico, os conceitos básicos destes, no qual são destacados exemplos do que seriam alguns desses conceitos mencionados pelos filósofos. No primeiro item desse capítulo, discutimos as origens das ideias de ética e moralidade em Locke. Em seguida, começamos a adentrar no terreno da educação lockeana através do hábito. Como se trata, a nosso ver, do aspecto mais importante desse processo, o estudo desse tema será dividido em: hábito do corpo, hábito do espírito e hábito do conhecimento.

Com o intuito de facilitar a leitura, colocaremos no início de cada capítulo as questões que pretendemos tratar e, no final deste, um apanhado geral do que foi visto.

1 DA HERANÇA DO MODELO

Para compreender a tese lockeana de como deve ser educado o jovem cavalheiro para que se torne um legítimo *gentleman*, precisamos, antes de tudo, compreender o que vem a ser esse homem. O termo seria, a princípio, autoexplicativo, afinal *gentleman*, ao pé da letra, significa gentil-homem, no sentido de ser cortês e educado. Todavia, tal conceito é mais abrangente do que parece e, como veremos a seguir, transcende gerações, modificando-se e agregando (ou excluindo) características de acordo com sua necessidade de sobrevivência.

Para demonstrar essa adaptação, que, se feita de modo pleno, demandaria um trabalho dissertativo para si mesmo, usamos, aqui, alguns exemplos pontuais, e os comparamos com o que Locke acredita ser o seu ideal de homem. Esses ditos “exemplos” são, primeiramente, o modelo do cavaleiro medieval, seguido do cortesão e, a partir desses dois, promover uma comparação com as características do *gentleman* de Locke. Assim, o foco deste capítulo volta-se a descobrir de “quem” estamos falando e como este se constitui. Inicialmente, veremos um grande exemplo ao qual nos remetemos mnemonicamente quando pensamos num homem símbolo de moral, educação e gentileza, o cavaleiro medieval. Em seguida, avançando no tempo, encontraremos o cortesão, e, por fim, o *gentleman*. O sistema adotado em cada um deles será de características do período e da sociedade; de forma de educação do modelo; de qualidades apreciadas e defeitos (vícios) combatidos. Dessa forma, tentaremos cercar as seguintes questões: o *gentleman* é uma invenção de Locke? Qual o vício que combate e a qualidade que mais busca?

As grandes perguntas, no entanto, são: *quem* é o *gentleman* e de qual ética e moral Locke fala em seu trabalho? Nessa direção, o que veremos a seguir não é apenas um apanhado de diversos modelos de formação, mas sim uma evolução, um *movimento*. Usamos aqui o termo movimento para exemplificar o quanto uma sociedade adota um tipo específico de formação para um determinado grupo de indivíduos, com o intuito de preservar a si mesma e seus hábitos comuns. Tentaremos demonstrar que existem enormes semelhanças entres os modelos que vêm a seguir. Tanto os modelos de cavalaria quanto de cortesia e o *gentleman* de Locke “parecem” compartilhar de uma mesma raiz quanto aos seus ideais, costumes, luta por uma virtude e preparação para o desenvolvimento de um papel social.

1.1 O modelo da Cavalaria

Bloch (1987, p.328) destaca que, “Entre os Germanos, todos os homens livres eram guerreiros.” A Cavalaria Medieval (e ainda não a Ordem da Cavalaria) surgiu inicialmente nas terras germânicas no século IV. Tratava-se de um grupo organizado de guerreiros que utilizavam cavalos como seu principal meio de transporte, o que distinguiu o nome Cavaleiro (aquele que anda a cavalo). O cavalo em si era um símbolo muito importante para esses guerreiros, tal como sua espada e seus hábitos. Como Cambi (1999, p. 160-162) descreve, a cavalaria ao estilo germânico baseava-se em fortes princípios de honra, fraternidade e dignidade.

Mas essa cavalaria ainda não tinha nada de nobreza (*nobilitas*), o que somente começa a surgir no século IX. Inicialmente, o cavaleiro (*miles*) era o vassalo de um feudo, ocupado com a segurança do lorde. A união própria de significados e conceitos de honra foi mudando o termo inicial, *miles*, transformando o cavaleiro em um homem nobre, honrado e destemido. Com o tempo e a transferência de posse que eventualmente ocorria entre vassalo e senhor feudal, estes *miles* começam a “nobilitar-se”, conquistando direitos como da nobreza, porém, sem se enquadrar propriamente no mesmo nível de importância social. Duby (1989, p.4) menciona que esse fenômeno se acentua também pelo enfraquecimento da nobreza europeia, que, com o passar das gerações, começa a endividar-se e perder patrimônio. O fenômeno aqui consistia em que, por certo período de tempo, os vassalos começaram a ganhar qualidade de nobreza a partir de transferência provinda de senhores feudais.

Inicialmente, podemos dividir a cavalaria em dois tipos, o *miles* e o *mileschristie* (ou *mileschristianus*). Trabalharemos primeiro com os *miles*, pois é seu comportamento que dá origem ao segundo tipo, o qual será estudado como modelo de formação que eventualmente influenciou o *Cortesão* de Castiglione, bem como uma vasta cultura europeia, acompanhada de uma literatura *sui generis*.

A cavalaria de forma geral teve presença em todo o continente Europeu. Existem relatos de sua presença na Germânia, na França, Itália, Inglaterra, Espanha, dentre outros países. Em cada local, existem certos nuances que eventualmente poderiam modificar a visão do que viria a ser o *miles*, ou seja, o guerreiro. Não havia como dissociar o cavaleiro de um sistema feudal³,

³ Para Pernoud, (1973, p. 10) “o sistema feudal estaria presente quando: “o poder central, não estando presente, ou sendo impotente, um movimento irresistível leva os indivíduos mais fracos, isolados e abandonados, a procurar a proteção daqueles que puderam conservar a única riqueza válida no período da insegurança – a terra. Os grandes proprietários da terra são os únicos que podem organizar a própria defesa e a do domínio que não só

pois era deste que surgia a justificativa de sua existência. Como afirmamos anteriormente, os germanos eram vistos como audaciosos guerreiros, que tinham na forma da cavalaria uma expressão de união social. Todo o ingressante do grupo passava por um ritual específico, considerando as variáveis locais. A Cavalaria, segundo Costa (2001, p.12), teria sua origem já estabelecida antes do século IX, depois da dissolução do Império Carolíngio, quando um grupo de homens que trabalhavam para a nobreza rural como militares começa a nobilitar-se, confundindo-se posteriormente com a própria nobreza. Logo, a cavalaria tornara-se parte da sociedade francesa, tendo seus próprios ritos de treinamento e passagem (*adoubement*). O termo *adoubement* resume-se a “enobrecer”, uma forma de trazer aquele homem que ainda é um jovem vassalo para dentro do grupo.

O rito inicial, tomando aqui o ritual francês, já que é o mais estudado e de onde virá a intervenção eclesiástica e a formação do *mileschristie*, consistia, segundo Costa (2001, p.12-13) e Bloch (1987, p.330), em uma cerimônia de iniciação que iria distinguir o jovem do adulto. Nesta, o jovem que então serviria ao senhor do castelo, portador do *ban* (definido como uma união dos três poderes: militar, social e econômico), deveria demonstrar suas capacidades militares através de um combate simulado (no entanto, não menos violento, já que o “simulado” só significava que não haveria morte durante o processo).

Caso o jovem fosse vitorioso, lhe seria dado um golpe seco na nuca ou uma bofetada no rosto. Esse gesto ensartava o jovem à função de cavaleiro. Ele não mais seria visto como um vassalo, como um novato, como um aprendiz ou como uma criança. Era um homem feito, completo, que seguiria o caminho do guerreiro, porém, ainda não era o cavaleiro da literatura que nos acostumamos a conhecer. Por fim, havia a *quintana*, na qual, montado em seu cavalo, o novo *miles* empunhava sua lança e atravessava um alvo falso (barril, boneco, etc.). Isso o colocava definitivamente como um cavaleiro.

A própria evolução do termo *miles*, como visto por Duby (1989), é deveras interessante. O autor, baseando-se em cartas e em escritas jurídicas da época, demonstra como o simples vassalo guerreiro (no âmbito francês), passou a ser considerado um nobre, na união plena da

os mantêm como mantêm a gente da sua casa. Os outros só têm um recurso: confiar seus bens e a sua pessoa aos primeiros, com a condição de por eles serem protegidos e alimentados. Com mais acentuada razão, aqueles que não possuem coisa alguma emigrarão para um domínio onde será utilizada a força dos seus braços e onde em compensação, a sua segurança estará garantida.” Dessa forma, temos a estrutura básica do feudo: uma pequena cidade-estado fechada, onde a população tinha no senhor feudal sua forma de proteção. Trabalhavam para esse senhor como vassalos, tendo-o, assim, como mestre. Esse último protegeria a todos por meio da formação de tropas e milícias próprias, as quais pagaria com sua renda (tesouro) pessoal, ou, quando não a tivesse, por meio de empréstimos contraídos com mosteiros próximos. O empréstimo vinculado aos juros (usura) era proibido pela igreja, por ser considerado um pecado. Um dos traços do fim do feudalismo e do surgimento da burguesia constituiu-se como uma abertura para o surgimento da usura.

nobilitas com a *militia*. Ele subdivide o *miles* em duas categorias, o que tinha o direito de *ban* e os que eram subalternos de senhores feudais, os *milites gregarii* (Duby, 1992, p.75).

O grande problema foi o caminho até esse ponto. Diferente do que podemos acreditar inicialmente, o *miles* era até meados do século X, um sinônimo de pleno terror para a Europa. O que se conhecia como tratamento de fraternidade e honra limitava-se exclusivamente ao local/grupo onde o cavaleiro estava inserido, e, mesmo assim, existiam conflitos entre cavaleiros que não conseguiam ser julgados a tempo pela parca e improvisada (ou inexistente) justiça dos tribunais errantes.

Um exemplo comum desse comportamento violento eram as *fehde*⁴ (faídas ou vingança pessoal). Exemplificando, considere-se que um cavaleiro entrou em confronto de honra com outro. A forma mais simples de resolução da contenda, conhecida pela tradição da cavalaria que jaz no imaginário comum, seria uma luta, um duelo entre os dois, ou por meios judiciais. Diferentemente do que faz crer o senso comum, no entanto, a forma como um cavaleiro se vingava de seu agressor era através das faídas, ou, em resumo, assassinando os empregados e vassalos de seu desafeto⁵.

Atacar o cavaleiro em seu “bolso” era o mais efetivo método de vingança. Considerando que, para ser um cavaleiro, existia uma intrínseca necessidade de que o então *miles* pudesse sustentar seus equipamentos de forma a estar sempre apresentável, fatores como a perda de empregados, a queima de terras e o envenenamento da água fariam com que uma casa, sem a devida estabilidade, ruísse em dívidas. E não eram poucas as faídas, assim como não eram poucas as guerras e os conflitos da época. O comportamento violento era ligado intimamente ao cavaleiro e sua relação com seus vassalos, como dito por Costa (2001), era semelhante à de um lobo defendendo a si mesmo e à matilha. Neste ponto, podemos observar que existia uma “característica” humana que posteriormente será relida por Locke em seus *Dois tratados*, a de abrir mão de uma liberdade em prol de um governo que conceda justiça e proteção a todos.

Não tardou para que o problema das faídas se tornasse um problema da Igreja, uma vez que seus párocos e representantes acabavam envolvidos nos conflitos ou até mesmo (e não

⁴ “Este grupo social representaba la violència, es espíritu de agresión y pillage de la época, pues cualquier pretexto era motivo para que estos hombres turbulentos se lanzaran unos contra otros. Estaban así, siempre matando, em movimento: en las batallas, cazando el jabalí, organizando torneos. Aunque el mayor sufrimiento que infligían a las poblaciones – especialmente a los campesinos – eran las guerras particulares, las venganzas, llamadas de *Fehde*, esto es, el derecho de la víctima de un agravio a causar a su autor agravio igual. En estas guerras privadas, la principal estrategia caballeresca era arruinar el enemigo matando y alejando el mayor número posible de campesino, además de destruir sus plantaciones y graneros. El objetivo era reducir las fuentes de la renta del enemigo.” (COSTA, 2001, p. 16)

⁵ Nesse tempo, ainda não havia o conceito de cavaleiro errante, logo, a maioria possuía posses ou empregava seus serviços a um senhor feudal. Os raros casos de cavaleiros errantes nessa época eram secundogênitos, que preferiam essa vida à servidão.

raramente) assassinados durante as contendas.

Segundo Cambi (1999, p.161), a Igreja inicia a cristianização da cavalaria no século X, imputando-lhe seus ideais e crenças, tornando seus rituais mais cheios de misticismo e menos de violência pura e gratuita. Porém, considerando o período das Cruzadas, a criação da “cristianização” da Cavalaria ofereceu, ao mesmo tempo, para a Igreja, uma trégua aos problemas domésticos e uma oferta de soldados treinados e adeptos aos seus ideais e costumes, prontos para assumirem seu lugar nas batalhas contra os povos do Oriente Médio que dali por diante surgiriam. Em exemplo dado por Watt (1997, p.65), tem-se as ordens cavaleirescas: Cavaleiros Templários; Hospitalares; Cavaleiros de Cristo; do Templo de Salomão e os Cavaleiros Teutônicos⁶.

Aqui, pode-se perceber que a Cavalaria da época nada tinha de modelo formativo ideal, devido à sua selvageria já mencionada. Isso muda com a entrada da Igreja Católica:

Nisso pensou a Igreja que, a partir do século X, cristianizou a Cavalaria e foi organizando-a como uma instituição de iniciação, imprimindo-lhe um alto dever moral e uma precisa identidade espiritual. [...] Assim “a Igreja penetrou profundamente em todo o ordenamento da Cavalaria, inspirando sua conduta e seus ideais”, indicando “todo um conjunto de deveres e de costumes particulares”, como a “obrigação de crer plenamente nos ensinamentos da Igreja, de observar seus mandamentos, de proteger a Igreja, de ser defensor dos fracos, de jamais ser fraco diante do perigo; de mover guerra sem fim aos infiéis; de cumprir escrupulosamente os deveres feudais...de ser sempre fiel à palavra dada...de ser generoso e liberal para com todos, de lutar contra o mal e a injustiça” (CAMBI, 1999, p.161).

O fato de a Igreja Católica inserir-se e “abraçar” a Cavalaria acaba dando a esta última um sentido “romântico” de existência, objetivando suas ações e regulando seus atos violentos. De um grupo errante de guerreiros sanguinários com ideais e códigos de honra próprios, passara, então, a um grupo de “homens de fé” treinados e subordinados a um código de conduta. Aqui, a justiça luta contra o mal presente no mundo, esse pecado e malignidade aos quais o cavaleiro dedicava sua vida para lutar. É nesse contexto que o conceito de afetação, como central à Cavalaria, assume sua primeira significação. Julga-se como afetação, pois, antes de uma luta contra o mal externo presente no mundo, o futuro cavaleiro deveria primeiramente vencer o mal interno (sua prática violenta), e isso era feito única e exclusivamente através de

⁶ Essas Ordens conseguiram em pouco tempo aumentar sua influência, suas posses e seu poder por toda a Europa. No caso dos Templários, suas riquezas chegaram a tamanho porte que despertaram o interesse de Felipe IV da França. Em um conluio, acusaram a toda Ordem de heresia que foi presa em 13 de outubro de 1307. Após, uma torrente de execuções deu fim à Ordem, criando a mística sobre a sexta-feira 13.

um duro treinamento. Temos aqui propriamente uma temática estoico-cristã que entra para dentro da Cavalaria, uma vez que o enfrentamento dos males do mundo dependia primeiramente do domínio de si mesmo, da armadura e da fortaleza pessoal contra os vícios. A forma de enfrentamento do mal interno, porém, não se dava a partir de sua reflexão, mas de sua negação. O homem negava-se e privava-se de seus instintos humanos na tentativa de abraçar uma ética e uma moral tão idôneas e romanceadas que apenas um treinamento ideológico como o que se seguiu poderia criar.

Como Cambi (1999, p.161) explica, aos sete anos de idade, o filho caçula (secundogênito) era enviado para o treinamento como cavaleiro. O treinamento inicial consistia em um treinamento físico/militar (treinamento físico que será revisto tanto no cortesão quanto no *gentleman*), onde o agora pajem trabalharia mente e corpo. Além do treinamento militar, existia um treinamento cortês, voltado às boas maneiras e aos hábitos. Todos esses ensinamentos são profundamente nutridos pela *paideia cristã*, o que reafirma o “monopólio eclesiástico da educação” presente no período da Alta Idade Medieval. Como vemos em alguns autores e principalmente em Foucault (2006), o princípio da *ascese cristã*, que é pautado pela Igreja durante o período e baseava-se (e ainda baseia-se) numa forma de “negação de si”, ao invés de desenvolver no homem o controle sobre suas “paixões”, o ensinava a negá-las a ponto de ignorar sua própria existência. O pecado era o estado em que quaisquer coisas que não remetessem diretamente à pureza divina refletida pela fé cristã desembocariam. Essa pauta se mostrará fortemente mais à frente quando nos dedicarmos ao estudo dos textos de Llull.

É a partir da entrada da Igreja e da transformação do *miles* em *miles christie* que finalmente podemos chamar o grupo de Ordem da Cavalaria. Para compreendermos a profundidade ritualística, a moral e a ideologia agregadas ao cavaleiro, devemos nos remeter a Ramon Llull.

Uma de suas obras mais interessantes é um livro de cunho missionário e doutrinário que compreende a explicação do dever do cavaleiro, ou *miles christie*, de sua iniciação e do novo *adoubment*. Nesse texto, encontra-se detalhada a nova forma de condução da cerimônia de iniciação do jovem e do que significa ser um cavaleiro. Isso se dá a partir de uma fábula, na qual um antigo *miles christie*, que se encontra como eremita em uma floresta, acaba encontrando um jovem em viagem para um reino recém-formado, onde o novo rei promete torná-lo cavaleiro. Lendo um antigo livro, o então ancião explica ao jovem o que é realmente ser um cavaleiro.

Em seu diálogo, o jovem explica ao ancião a motivação de sua viagem, o desejo de ser cavaleiro. Porém, ao perguntar ao jovem o que seria a Ordem da Cavalaria, este último não sabe responder. Eis que surge a primeira lição. “Pois nenhum cavaleiro pode manter a Ordem que

não sabe, nem pode amar sua Ordem, nem o que pertence à sua Ordem, se não sabe a Ordem de Cavalaria, nem sabe conhecer as faltas que são contra sua Ordem.” (LLULL, 2000, p. 9). Esse pequeno trecho consegue exprimir uma realidade tanto do tempo de Llull quanto, mais tarde, do tempo de Castiglione e de Locke. Em primeiro lugar, uma necessidade característica dos jovens da busca por futilidades, devido à idade e talvez à própria educação recebida. O jovem aspirante não compreende nem ao menos aonde quer chegar, o que quer ser, baseando-se numa imagem irrefletida da realidade, naquilo que seus ouvidos conclamam como verdade, vinda do senso comum. Busca honra e prestígio que surgem do externo, enquanto a Ordem que o ancião defende busca uma honra em relação a si e à sua crença. Em segundo lugar, o candidato acredita que já tem todas as características necessárias para adentrar na Cavalaria. Essa dita empáfia, comum aos jovens, torna-se um vício.

O ancião entrega o livro ao aspirante. Ao lê-lo compreende que “o cavaleiro é um eleito entre mil homens para haver o mais nobre ofício de todos (...)” (LLULL, 2000, p.11). Após, o jovem cavaleiro se despede e segue sua jornada. É compreensível que pensemos que as qualidades do eleito remetem a um chamado divino, vocacional, porém, a simplicidade de pensamento de Llull demonstra que o eleito precisa ter certas características básicas para que possa vir a ser um cavaleiro, tais como nobreza e riqueza. A nobreza lhe dá, de berço, uma capacidade primordial de distinguir o bem e o mal e a riqueza garante uma boa imagem, pois não é bem visto um cavaleiro que não consegue sustentar suas necessidades, uma vez que ele precisa de armas, vestes, alimento e do que lhe dá o nome, um cavalo. Logo, a ordem da cavalaria não é mais como no sistema de *miles*, na qual um vassalo é um servo de um lorde, mas um sistema que dá à nobreza uma missão “sagrada”. A nobreza finalmente toma para si o título e as qualidades que invejava no cavaleiro.

Essa breve consideração nos permite passar agora às virtudes do cavaleiro e aos vícios por ele combatidos, pois, afinal, são esses traços que irão ser herdados no cortesão e no gentil-homem. Também é compreensível perceber que através da ligação da Cavalaria com a nobreza seja plausível que o Cortesão acabe adotando as virtudes cavalheirescas.

Llull (2000, p.13) fala, no início do livro, sobre quatro virtudes e quatro vícios: caridade, lealdade, justiça e verdade, contrapondo-as à inimizade, deslealdade, injúria e falsidade. Primeiramente, isso demonstra um pensamento que remete a um tempo anterior à época, o maniqueísmo. A própria postura maniqueísta remete diretamente a uma divisão do mundo entre bem e mal, luz e trevas. Cada qual com seu papel bem definido. Isso, é claro, no pensamento llulliano, ao mostrar antônimos como, por exemplo, injúria e justiça. Assim, o homem não era visto como um ser complexo, mas sim como uma entidade que, ou era justa, ou injusta. A

divisão simplória, reducionista e pretensiosa não é, contudo, uma exclusividade do período. Também pode ser vista como ausência do meio termo ou da moderação, tomada por Aristóteles como núcleo da virtude.

Logo, esse nobre, digno e bom, escolheu a besta mais nobre e digna, o cavalo, que lhe deu o nome cavaleiro. O mesmo homem escolheu então as melhores armas, o mais nobre animal e fez-se o cavaleiro. O cavaleiro, para efetivamente ser um cavaleiro, precisaria exclusivamente de um cavalo. Para tornar-se “O cavaleiro” precisa apossar-se da tradição deste. Nesse sentido, o significado de cavaleiro baseia-se numa construção muito mais profunda, que envolve visões éticas e morais, de formação do homem em relação ao mundo em que vive e não à simples negação de suas vontades.

A coragem é atributo principal do cavaleiro e é o que define que apenas os homens possam ser cavaleiros.

O homem, enquanto possui sensatez e entendimento e é demais forte natureza que a fêmea, pode ser melhor que a mulher, porque se não tivesse tanto poder para ser bom quanto afêmea, seguir-se-ia que a bondade e a força de natureza seriam contrárias à bondade de coração e boas obras. Logo, assim como o homem por sua natureza é mais aparelhado a haver nobre coragem e ser melhor que a fêmea, assim o homem é mais aparelhado a ser vil que a mulher; pois, se assim não fosse, não seria digno que tivesse maior nobreza de coração e maior mérito por ser melhor que a fêmea (LLULL, 2000, p.15).

Dois pontos dessa passagem precisam ser comentados. No primeiro, vale destacar que Llull dá o nome de homem ao cavaleiro e de “fêmea” à sua contraparte. Por que não chama-la mulher? As mulheres, no período, como em grande parte da história humana ocidental, foram vistas como meros enfeites; em outros momentos, como trabalhadoras, reprodutoras; mas poucas vezes tiveram a oportunidade de serem vistas como seres humanos, como cidadãos. A mulher então é o sexo frágil, a donzela em perigo, fraca em estrutura, fraca em sentimentos, fraca em nobreza. Não pode ser ela cavaleira, pois a fraqueza de espírito não o permite.

Mas, o cavaleiro não nasce pronto, o pai deve ensinar o filho a cavalgar, pois, na “velhice”, não há como aprender. Essa ideia llulliana remete à figura – que será muito forte em Locke – de que é necessário ensinar a virtude à criança desde pequena. Ensinar, educar, instruir, todas são ações dadas e voltadas a todos, mas repercutem muito mais fortemente no infante do que no adulto. Não há como ensinar virtude a quem já aderiu ao vício.

Logo, nos ensinamentos do jovem, é necessária a figura do professor, do mestre. Como veremos em Castiglione, aquele que quer tornar-se perito em algo, deve aprender com o perito.

A educação cavaleiresca usa diretamente o sistema de ensino pelo exemplo como força motriz. Aprender com quem domina perfeitamente era a forma de ensino mais utilizada pelo povo na idade medieval. Tornar-se aprendiz na casa de um mestre dava a segurança ao jovem de um desenvolvimento seguro, além da garantia do aprendizado de uma profissão.

O cavaleiro sem fé em Deus não é um cavaleiro. A fé introduzida pela Igreja move o cavaleiro, lhe dá sentido existencial, dando-lhe aporte em todas as horas. A certeza absoluta da recompensa divina no além-mundo faz com que a “justiça” da igreja contra os pecadores mostre-se como a única prática de importância para o *miles christie*. Porém, a fé que o transformou não conseguiu alterá-lo completamente. Dentre os deveres que Lull (2000, p.29) destaca, o cavaleiro deve “cavalgar, justar, lançar a tábua, andar com armas, torneios, fazer tábuas redondas, esgrimir, caçar cervos, ursos, javalis, leões e as outras coisas semelhantes a estas que são ofício de cavaleiro”. Este cavaleiro ainda é no fundo o violento *miles* das fáidas, só que agora está tão focado em sua “missão divina” que não mais se dá ao desfrute de assassinar inocentes, de certo modo uma ideologia funcionando como um modulador de comportamento, porém, alguns hábitos não podem ser mudados.

O hábito, para a Ordem, é chamado de costume, e os costumes da Cavalaria devem ser preservados, pois somente eles podem sustentar sua existência. Logo, o cavaleiro é o juiz do homem, ele o julga, é ainda o promotor, o júri e o carrasco. Dada uma sociedade em que a justiça não alcançava todas as localidades, onde os juizados itinerantes demoravam a chegar e em que uma resolução demorava absurdamente, um vigilante como o cavaleiro se apresentava, sendo visto por muitos como um herói. Porém, esse poder em demasia poderia mascarar inúmeras injustiças, já que o nobre coração poderia tornar-se vil.

E esse cavaleiro, munido do poder de Deus, concedido pelos ritos da Igreja, não poderia demonstrar virtude, senão as ditas por Prudêncio em seu poema *Psicomaquia* (GONÇALVES, 2013; SOUSA, 1998): a caridade que derrota a inveja, a castidade que derrota a luxúria, a generosidade que se opõe à avareza, a temperança que enfrenta a gula, a diligência que extingue a preguiça, a humildade que reina sobre a soberba e a paciência que acalma a ira. Mas todas elas não o seriam sem o temor de deus, que, sem dúvida, é a maior necessidade para o cavaleiro. Este é um servo de deus, é um servo da igreja, não um servo de si, mas um servo da justiça, que vive pelo outro e não por sua vontade. A devoção completa à forma do cavaleiro ideal. A justiça é a meta, a sabedoria é a constância que vem com o tempo, o *miles christie* é a fortaleza da justiça. Três virtudes teológicas e quatro cardinais.

Como segue uma vida humilde, é de seu ofício ajudar os necessitados, assim, o papel social do cavaleiro é muito maior do que simplesmente ser um segurança da ordem pública ou

um caçador de delinquentes. Seu dever é com a justiça em todos os níveis, porém, devemos pensar se esta é uma escolha real ou se simplesmente o cavaleiro tornou-se tal por que era seu único caminho. Lembremos que os *miles* geralmente eram os secundogênitos, possuíam uma herança, mas não eram comparáveis aos herdeiros primogênitos; seu caminho de cavaleiro era selado com seu nascimento. Logo, podemos nos perguntar o quão genuíno era seu sentimento pela Ordem e sua virtude. A isso não há, infelizmente, resposta.

Mas não há como ser tal guerreiro sem a estrutura adequada. Ele precisa de um cuidado com seu corpo, de uma prática física que possa sustentar seu trabalho, pois ele enfrenta criminosos, “traidores, ladrões, salteadores, devem estar sob o encaço dos cavaleiros, porque assim como o machado é feito para destruir as árvores, assim o cavaleiro tem seu ofício para destruir os maus homens.” (LLULL, 2000, p.41). Isso excluiu os deficientes, os gordos e “grandes”, pois não têm capacidade física de carregar o fardo.

A provação para tal não pode ser a mesma que marcava épocas passadas. O treino severo ao aprendiz foi feito, mas as juras e os rituais que elegem o novo *miles christie* são totalmente diferentes. O novo *adoubment* remodelado pela Igreja Católica prova isso.

Cambi (1999, p. 162) divide a cerimônia em fases. Na primeira, o jovem recebe um banho para purificar-se do mal, veste-se de branco, resguardando-se a uma noite de oração. Em seguida, vestiam-no de vermelho e lhe entregavam suas armas, porém, o tapa na face continuava a existir. A significação de cada ato pode ser vista no texto de Llull, e nos é importante, pois cada ação aqui tem uma carga tradicional, ideológica e moral, que altera profundamente a visão de mundo do iniciado.

Além das práticas antes citadas, Llull (2000, p.67) traz a confissão como primordial para a entrada na Cavalaria. Para a sua nomeação, é feita uma festa, em cuja véspera o futuro cavaleiro deve guardar jejum. No dia, à frente do padre, deve jurar sua lealdade e relembrar os quatorze artigos da fé. Esses artigos são de cunho totalmente religioso, baseados nos dez mandamentos, possuindo leves alterações que lhes dão um sentido mais pessoal e profundo. Uma adaptação para a ocasião, por assim dizer. Um banho o libera do mal, enquanto a roupa branca denota sua pureza. A oração o aproxima de Deus e a roupa vermelha remete ao sangue de Cristo.

Suas armas também possuem uma significação. A espada assemelha-se à cruz de Cristo, para que o cavaleiro derrote os inimigos da cruz. A lança é a verdade, a coisa que não muda seu rumo. O chapéu de ferro é a vergonha, que ensina a humildade. A cota de malha é a fortaleza contra os vícios. As calças de ferro lhe asseguram um caminho a ser seguido. Esporas remetem à diligência e à vontade de servir. Gorjeira é o símbolo da obediência. A maça, sua força e

coragem. O escudo demonstra a proteção como ofício do cavaleiro. A sela é a segurança e a coragem. O cavalo põe o cavaleiro acima dos outros homens, para protegê-los e julgá-los. A testeira do cavalo demonstra que antes da ação deve haver uma razão, o cavaleiro deve ser racional. Guarnições do cavalo, o cavaleiro de saber poupar e cuidar do que é seu. O perponte (casaco), que fica acima de toda a armadura, é como o cavaleiro que está acima de outros homens, fazendo o serviço da justiça e de Deus, sofrendo as consequências desses atos. O brasão, por fim, serve para que lembrá-lo de suas façanhas e pecados.

Como Costa fala em sua introdução, a ideologia “cavaleiresca” que define seu projeto social constitui-se em: função, posição social, sistema ético, método e imaginário (COSTA apud LLULL, 2000, p.XXXI).

É no imaginário que nos aprofundaremos agora, já que o que conhecemos sobre o cavaleiro baseia-se quase exclusivamente no que ouvimos através dos contos. Rei Arthur e a Távola Redonda, Dom Quixote, contos de Carlos Magno, Amadis de Gaula são alguns dos exemplos. Neles, estão presentes todas as qualidades aqui detalhadas, sendo por meio de tais contos que tais qualidades tornam-se lenda.

Para Watt (1997), os ditos “romances de cavalaria” foram histórias escritas com o intuito de transmissão de passagens da vida de grandes heróis fictícios, os quais se confrontavam com dilemas morais, pessoais e religiosos. Por esse motivo, a Igreja abominava tais leituras, já que, nelas, o assunto “sexo” estava intimamente ligado aos cavaleiros, coisa que iria diretamente contra a ideia de castidade que a Ordem de Cavalaria orientava. Não somente isso, as aventuras uniam temas religiosos, como a busca pelo Santo Gral, a adultérios e a paixões carnisais. Pelos estudos de Watt, percebemos a ligação direta entre o cavaleiro e o gentil-homem, que, ao menos a princípio, mostra-se de forma semântica. Segundo ele: “O termo *cavalaria*, assim como as palavras análogas para cavaleiro ou gentil-homem em francês, italiano e espanhol, *chevalier*, *cavaliere* e *caballero*, começa naturalmente com a ideia de ‘montador de cavalo’, de ginete” (WATT, 1997, p.65)⁷.

Os romances de cavalaria, além de trazer o relato fantástico de aventuras, paixões e peripécias desses homens errantes, também eram uma das maiores fontes de cultura da época. Considerando a não existência de jornais, nem de imprensa, nem de outros meios de

⁷Sem dúvida, esse trecho de Watt é o que justifica a presença tanto do *mileschristie* quanto do Cortesão neste trabalho. A aproximação dos modelos com o de Locke indica uma herança filosófica tão forte que não poderia ser ignorada. Dessa forma, preferiu-se, aqui, a reconstrução dos modelos do que uma simples (re)visita aos termos clássicos da filosofia lockeana que não estão tão diretamente ligados ao seu *gentleman*. De nada nos serviria uma reconstrução sobre temas como a contabilidade, moeda, dentre outros que Locke escreveu, uma vez que os mesmos já surgiram em outros trabalhos e não teriam relevância para o presente texto.

comunicação, as cartas e os discursos da Igreja e dos reis eram a principal fonte de informação do povo. Os trovadores (trovadorismo) tornaram-se fonte inestimável de cultura e lazer, fazendo com que todos conhecessem esses romances heroicos, mesmo sem compreender a base histórica que os sustentavam. Tudo isso não é muito diferente do que vemos hoje em relação ao mesmo assunto. No exemplo de Cervantes, o autor cria em Dom Quixote uma sátira aos cavaleiros, demonstrando o quanto seus ideais são incompatíveis com uma realidade muito mais fria. Nesse romance, o povo conhece algo sobre a cavalaria e seus membros, porém, não é algo completo, muitas partes dessa “pintura” são completadas pela própria imaginação e senso comum. “Quixote entra em contato com várias pessoas que já sabem alguma coisa sobre romances de cavalaria, e todos eles apresentam complexas e frequentemente contraditórias atitudes em relação a tais histórias.” (WATT, 1997, p. 64)

Assim, a Cavalaria e seu Cavaleiro tornaram-se de uma organização irregular presente em vários países, sem aparelho central, em que homens eram aceitos em um grupo violento e quase tribal de guerreiros honrados entre si, em uma organização montada pela Igreja, com valores baseados na fé cristã, compostos pelas sete virtudes (teológicas e da fé). Por fim, após as Cruzadas e com os anos subsequentes, os poucos cavaleiros errantes retratados pelos contos e romances acabaram por transformar o Cavaleiro em um ser praticamente etéreo e inumano, tão cheio de qualidades que se preferiu transformá-lo em lenda a compreendê-lo historicamente. Um modelo de educação baseado no trabalho do corpo e da mente, da negação da vontade, da negação das paixões, de uma doutrina religiosa que imponha a necessidade praticamente irrefletida das virtudes. O cavaleiro conhecia pouco de si, pouco além do que os mandamentos e as virtudes eclesiásticas lhe falavam. O inimigo era um ser pronto, irredutível e irremediável, que uma vez visto deveria ser derrotado. Sem medo de anacronismos, devemos nos perguntar se em nossa sociedade não criamos ainda seres dessa forma. Porém, seu legado está presente nas ideologias educacionais, religiosas, cortesias e na nobreza subsequentes, como veremos a seguir.

1.2 O modelo do Cortesão

Avançando um pouco mais no tempo, nos encontramos agora na Itália dos séculos XIV e XV. O país está vivenciando, como no resto da Europa, uma nova realidade, o eminente fim do feudalismo. Enquanto o antigo sistema feudal era à base da economia no tempo da cavalaria,

agora o mesmo sistema já não consegue sustentar a sociedade.

A vida como um todo estava em grande mudança, as ideias, as classes, o relacionamento entre os indivíduos. Tudo mostrava sinais de um maior desenvolvimento social e, com isso, de novas formas de vida em sociedade. Todo esse movimento, conforme explica Sevcenko (1994), somado ao enfraquecimento da nobreza dos feudos, levou ao “fortalecimento da monarquia”. Mas isso só se explica melhor quando compreendemos o surgimento de outra classe, a burguesia. Composta por mercadores, que outrora eram marginalizados pela sociedade por tratarem-se de meros comerciantes, essa “nova” classe surge na Europa com uma grande força. Ela via na monarquia “um recurso legítimo contra as arbitrariedades da nobreza e um defensor de seus mercados contra a penetração de concorrentes estrangeiros” (SEVCENKO, 1994, p.9).

No meio dessa profusão de novos conhecimentos, de uma nova forma de pensamento, vamos localizar nosso segundo “modelo formativo”, o modelo do cortesão, cunhado por Baldassare Castiglione⁸.

Embora não o faz de forma individual, mas por meio de um trabalho conjunto, Castiglione (1997) demonstra como deve ser o *Cortesão* perfeito⁹. Desse modo, considerando o caráter de trabalho conjunto na criação do modelo formativo do cortesão ideal, devemos nos ater à realidade de que tudo o que está presente no livro trata-se da discussão de fidalgos e demais nobres. Além disso, a forma de fomentar esse diálogo foi a de um jogo proposto em uma das noites, pela senhora Emilia Pia, quando é levantada a questão de como deveria ser o cortesão perfeito. Na sequência, analisemos brevemente o referido livro.

Em seus quatro capítulos/livros, Castiglione coloca as qualidades básicas, físicas, de linhagem sanguínea, passando pelas qualidades morais, até as vestimentas, os saberes e letramento que tal homem deva possuir.

Castiglione começa seu *Livro I* informando qual é o propósito de existência do Cortesão:

⁸ Baldassare Castiglione (1478-1529) foi um diplomata italiano que teve a maior parte de sua vida na corte de Urbino, de onde tirou inspiração para escrever *O livro do Cortesão*. Seu modelo de cortesão, segundo Cambi (1999), era um dos três modelos vigentes na Europa da época, juntamente com o *Galateu* de Giovanni Della Casa, e, por fim, o modelo descrito por Stefano Guazzo, que era mais voltado a um grupo de cortes do que um modelo específico de homem, este sem nome definido, contido no livro de Guazzo, *La civil conversazione*.

⁹ *O Livro do Cortesão* é um relato dos “acontecimentos passados em quatro noites, de três a sete de março de 1506, nos estupendos aposentos do palácio do Duque de Urbino, Guidubaldo di Montefeltro (1472-1508), a quem servia Castiglione como militar, diplomata e letrado. O Duque, sofrendo das dores da gota e tendo usualmente de recolher-se cedo, deixava à esposa, Elisabete Gonzaga (1471-1526), a incumbência de entreter os gentis-homens e damas em torno de si – tarefa que ela resolvia de maneira extraordinária, tal como *O cortesão* se propõe a descrever. Através das anotações dos serões, apresentadas então como testemunho fiel, define-se simultaneamente o modelo da perfeita *cortesania*” (CASTIGLIONE, 1997, INTRODUÇÃO, p.VIII).

Assim, vós me pedis que escreva, segundo minha opinião, a forma de cortesia mais conveniente ao fidalgo que vive numa corte de príncipes, de tal maneira que possa e saiba perfeitamente servi-los em tudo o que seja razoável, conquistando as graças deles e os elogios dos outros; em suma, como deve ser aquele que mereça ser chamado de perfeito cortesão para que nada lhe falte (1997, p.11).

O Cortesão é uma forma de resistência ao ideal humanista que na época se propagava. Acredita piamente na função da aristocracia e da nobreza em servirem-se de assessores e servos do rei, de ocuparem um papel na sociedade na busca do que é “belo”, do que é “bom”. O comércio, as situações mundanas não são bem vistas pelos que defendem a cortesia. Existe um medo em Castiglione de que os antigos hábitos então arraigados na cultura conhecida da nobreza estejam se perdendo em face da “modernização” da sociedade.

Isso está ligado diretamente ao que Elias (2001) chama de “romantismo aristocrático”. Uma forma de resistir às mudanças que ocorrem na sociedade, de tentar manter os hábitos, os costumes e os propósitos de existência de uma classe social ou modelo de sociedade que se sente perdendo seu espaço. Mas continuemos nosso esforço e vejamos como é esse homem perfeito da cortesia.

Ele deve ser nobre (CASTIGLIONE, 1997, p.27). A nobreza e a não nobreza são destacadas durante a conversa entre os fidalgos. Por um lado, acredita-se que qualquer homem bem educado possa ser um bom cortesão. Por outro, vê-se claramente a necessidade de que esse cortesão seja nobre, pois afirma o poder da referida classe e ainda “porque muito menos se critica um plebeu por deixar de fazer operações virtuosas do que um nobre, ao se desviar do caminho de seus antecessores (...)” (CASTIGLIONE, 1997, p.27). Elias (2001) aborda como sendo uma prerrogativa da função do nobre, a de agir como nobre. Este deve ser o que esperam que seja, deve agir como o esperado eventualmente, até mesmo gastar de acordo com sua posição social. A própria manutenção da posição social é subsidiada pela resposta a um comportamento desejado pela sociedade. O nobre é refém de sua nobreza, pois pode agir apenas de acordo com o que os outros esperam dele¹⁰. Assim, a “nobreza é como uma clara lâmpada, que manifesta e permite ver as obras ruins, acende e estimula a virtude, tanto com o temor do

¹⁰ Esse tipo de pensamento é curioso, pois coloca o nobre e os integrantes na corte em uma situação de constante ressalva. É como Cícero em sua anedota da espada de Dâmocles. O nobre aproveita a vida que tem, porém, sempre com uma espada sobre sua cabeça que pode cair a qualquer instante. Cícero conta, em suas *Discussões Tusculanas*, sobre um cortesão de Dionísio de Siracusa, chamado Dâmocles, que invejava de certa forma a vida de poder e riqueza que seu senhor levava. Certa ocasião, Dionísio arma uma brincadeira e troca de lugar com Dâmocles, dando a este o governo por um dia. O dia passa bem no banquete noturno Dâmocles, em regozijo por todas as maravilhas que presenciou, levanta o olhar para cima e percebe uma espada apontada diretamente para sua cabeça, sendo mantida apenas por um fino fio de crina de cavalo. O que percebemos aqui é que Cícero quer nos demonstrar que existe sim uma fragilidade no poder do rei, que é instável. Logo, a posição do nobre não difere muito, quiçá seja mais desesperadora.

opróbrio como com a esperança de louvores (...). Por esse motivo, o homem provindo da plebe é incapaz de alcançar a virtude do nobre, já que “não se sentem obrigados a ir além de onde foram seus antecessores; e aos nobres parece censurável não chegar pelo menos ao ponto que lhes foi assinalado por seus ancestrais” (CASTIGLIONE, 1997, p. 28).

O que queremos demonstrar aqui é a necessidade da nobreza, ao educar-se para servir ao monarca, de demonstrar-se com força e virtude, em destacar-se como uma elite acima do homem comum; é seu “sangue azul” que falsamente lhe dá uma prerrogativa de superioridade. Não tão diferente da visão que Locke terá futuramente para seu *gentleman*.

Em seguida, o nobre cortesão deve ser um profissional das armas, “valoroso e fiel àquele a quem serve.” A demonstração do homem que empunha armas é como o cavaleiro *mileschristie*, um símbolo de força, coragem, de dominação e julgamento. Porém, ao invés de servir a Deus, o cortesão serve ao monarca. A necessidade de servir ao rei é o propósito e a forma de sobrevivência do homem cortês. É uma das formas da sociedade de corte, onde “o que se observa de fato são homens que se desenvolvem nas e pelas relações com outros homens” (ELIAS, 2001, p. 49).

Para poder ser este senhor em armas, o nobre precisa de qualidades físicas, as quais são desenvolvidas a partir do treinamento do corpo, que muito se assemelha ao visto na Cavalaria. Mas não basta apenas o treinamento, existe a necessidade de que o jovem cortesão já possua determinadas qualidades. O cortesão “devia ser dotado pela natureza de bela forma de rosto e corpo, com tamanha graça que o fizesse bastante amável.” Ainda, “digo bastar que ele não seja muito pequeno nem muito grande; (...) que tenha boa compleição e membros bem formados, demonstre força, leveza e desenvoltura” (CASTIGLIONE, 1997, p. 36).

Esse homem, até o momento nobre, de corpo anatomicamente perfeito ao olhar, belo e amável, conhecedor de armas e de treinamentos militares, não é apenas um homem, é um símbolo. Ele deve saber “nadar, saltar, correr, jogar pedras”, como qualquer outra forma de agressão ou desempenho do corpo que possa ajudar-lhe a garantir a vitória na guerra. Para isso, deve ser educado nesses exercícios, nas justas com outros homens, no treino do cavalo e da espada.

Mas, para alcançar tal conhecimento avançado, o cortesão deve procurar os melhores mestres, afinal, é deles que aprenderá seus ofícios. “Assim, quem quiser ser bom discípulo, além de fazer bem as coisas, sempre deverá empenhar-se bastante para parecer com o mestre e, se possível for, transformar-se nele” (CASTIGLIONE, 1997, p. 41). Existem aqui dois pontos, o primeiro na semelhança real do cortesão com o cavaleiro. O segundo, relacionado à necessidade de, ao tornar-se como o mestre, reproduzir a existência deste e de sua classe.

O que diferencia os dois modelos até então estudados está orquestrado num princípio chave do cortesão, a *sprezzatura*, o símbolo que Castiglione cunha como o centro de seu modelo. O homem perfeito da cortesania é um homem de armas, de corpo belo e proporcional, treinado nas artes, na dança, na fala e na escrita. Locke posteriormente irá criticar veementemente o ensino de muitas destas disciplinas.

A *sprezzatura* é a virtude do cortesão, que irá combater o vício da época, a *afetação* (*affettazione*). Entendamos primeiro o que é a afetação proposta por Castiglione, a qual se coloca de duas formas, a afetação moral, dada pela má educação das paixões, porém, sem a profundidade que será vista posteriormente por Rousseau, em seu *Emílio*; e, em segundo, pelo exibicionismo desmedido, a “desgraciosidade”. O exemplo usado por Castiglione para apresentar esta falta de graciosidade é a de um homem que “cavalga” pelas ruas de Urbino. Esse nobre cortesão age com toda pompa e circunstância, vestindo suas plumas e paetês. Seu modo de cavalgar é afetado, estranho, forçado de tal maneira que parece cômico e ridículo. Importante ressaltar, diferentemente do que impõe a visão contemporânea, afetado não está ligado com comportamento afeminado, mas sim com uma postura forçosa em relação a uma atividade.

O cortês cavaleiro que anda de forma afetada, o faz para demonstrar sua “superioridade” em relação à plebe que está aos seus pés. Porém, isso, para Castiglione, é tolo, sem serventia, pois esse modo de comportamento ridiculariza a cortesania e sua função.

A chave para o combate da afetação, do querer parecer o que não se é, reside na *sprezzatura*. Na própria introdução de *O Cortesão*, esse termo é definido por Alcir Pécora como:

A sua arma mais eficaz, nesse caso, identifica-se como a *sprezzatura*, que se poderia traduzir, nas pegadas de J.R. Hale, pela faculdade ou facilidade espontânea para o fazer, ou, como diz ainda, pelo aroma da superioridade sem esforço. Algo próximo da *nonchalance* que se proporá nos salões de França, sob a sombra mesma do *Cortesão*, como signo manifesto do *honnêtehomme*. Mas a disposição para o belo gesto, afetado como natural a ponto de assemelhar-se a certa negligência ou altivez descuidada, não se esgota nela mesma: a ação do *cortesão* deve tender para a virtude afetiva, moral, espiritual, que incorpora a ambição estoica da imperturbabilidade, do domínio de si diante dos altos e baixos da vida mundana. Em qualquer caso, importa é que razão concilie-se com elegância (*apud* CASTIGLIONE, 1997, Introdução p.XI).

A graciosidade e a demonstração de “facilidade ao fazer” não é um instrumento pontual utilizado apenas em uma ou outra tarefa específica. *Sprezzatura* é uma forma de vida, é demonstrar que sabe perfeitamente uma tarefa, que sabe viver de forma ordenada, racional e

elegante, sem a necessidade de exibicionismo. O “não exhibir”¹¹ em si é o maior exibicionismo, pois a partir dele que o povo irá perceber que o cortesão é realmente um homem feito e capaz, pois com a “facilidade” ao fazer e empenhar-se em qualquer tarefa, ele demonstra o quanto sabe. Nesse sentido, difere do afetado, que busca pavonear-se para conseguir a atenção e o reconhecimento do outro.

O caminho para chegar a essa “graciosidade ao fazer” é senão menos do que através das virtudes, como o *miles christie* que era violento e teve de ser “domesticado” pela virtude. O cortesão deve ser educado pela virtude, para que não se torne afetado. A diferença entre um modelo e outro está muito mais ligada ao estado da sociedade em que se encontra do que ao povo. Explicamos: agora com a corrente de unificação dos governos feudais (mesmo havendo forte resistência na Itália), as guerras tornaram-se mais “internas” do que “externas”. A necessidade de uma sobrevivência social, como desenvolvido por Elias (2001), é mais importante do que as Cruzadas que ficaram para trás. Esse “novo” homem tem que adaptar-se e a forma de fazê-lo é aproximando-se do príncipe. E apenas o cortesão mais apto alcança isso.

Para educar a virtude, é necessário, antes, educar as paixões. Aí surge a maior diferença entre o cavaleiro e o cortesão. Enquanto o primeiro nega suas paixões, ignorando-as e as nomeando de pecado, o segundo as enfrenta, as compreende e as educa. Porém, essa educação é a de moldar as paixões às necessidades, ainda é uma “proto-educação”. Diferente do que é afirmado pela Igreja, no cortesão, vemos que são necessários os vícios para vermos as virtudes, pois “vemos que nenhum prazer nos parece grato se não é precedido de um desprazer” (CASTIGLIONE, 1997, p.86). Afastar do mal não necessariamente previne que a criança desenvolva um comportamento vicioso, logo, conhecer o mal que quer se evitar seria de muito mais valia na educação desse cortesão.

Trata-se do prazer da caminhada e da vitória, do desenvolvimento do aprendiz ao conseguir seu intuito de transformar-se em mestre. Essas são as bases da educação em Castiglione, que não ignora a dor e a compreende como força antônima do prazer. Dessa forma:

Assim, creio que as paixões e as doenças sejam dadas pela natureza aos homens não principalmente para sujeita-los a elas, pois não parece conveniente que ela, que é mãe de todos os bens, devesse por sua própria determinação dar-nos tantos males; mas, criando a natureza a saúde, o prazer e os outros bens, consequentemente forma

¹¹ “Assim, essa virtude contrária à afetação, a qual por enquanto chamaremos de displicência (*sprezzatura*), além de ser a verdadeira fonte de que deriva a graça, traz ainda consigo uma outra qualidade, a qual, acompanhando qualquer ação humana, por mínimo que seja, não somente logo revela o saber de quem realiza, mas frequentemente faz com que seja considerado muito maior do que de fato é; por que nos espíritos dos circunstantes imprime a opinião segundo a qual aquele que tão facilmente faz bem sabe muito mais do que aquilo que faz e, se no que faz pudesse estudo e fadiga, poderia fazer ainda melhor.” (CASTIGLIONE, 1997, p.45)

agregados a estes a doença, os desprazeres e os outros males. Portanto, tendo sido as virtudes concedidas ao mundo por graça e dom da natureza, logo os vícios, por aquela concatenada contrariedade, necessariamente passaram a fazer-lhes companhia; de modo que sempre, aumentando ou faltando um deles, forçoso é que aumente ou falte o outro (CASTIGLIONE, 1997, p.87).

A base da aprendizagem da virtude em Castiglione, diferente da cavaleiresca, não está contida em grimórios ou textos bíblicos, decorados a partir de um treinamento mnemônico. Está, sim, no saber do que se trata o mal e a partir dele compreender o que vem a ser o bem. Essa experiência é necessária, uma vez que simplesmente viver longe do mal não lhe torna um homem bom, pois, uma vez que sempre aprendeu a fazer o bem, o bem se tornou algo comum. “Portanto, não é o caso de dizer que aqueles que deixavam de praticar o mal por não o saberem merecem algum tipo de louvor; porque, embora fizessem pouco mal, faziam o pior que sabiam.” (CASTIGLIONE, 1997, p.87)

Desse modo, as virtudes do cortesão seriam em listagem: bom juízo, boas maneiras, nobreza, engenho, *sprezzatura*, prudência, modéstia. Porém, essa modéstia não pode ser forçada, uma vez que, ao fazê-lo, o cortesão pode cair em um vício. Assim, deve-se dar o privilégio de colher os louros e louvores de seus feitos.

Além disso, as virtudes e os vícios possuem para o italiano certa adaptabilidade em relação à idade, na qual se assumem algumas virtudes e vícios específicos. Os jovens são às vezes “sagazes demais”, enquanto os velhos são “mais prudentes”. Enquanto os velhos “mais ásperos e faladores” buscam a atenção da família, seguindo o que desejam, os jovens entusiastas e bondosos não o fazem (CASTIGLIONE, 1997, p.100). Todavia, o bom cortesão deve “adaptar-se aos costumes da maioria”.

Desse modo, tanto o cortesão quanto a dama palaciana (sua contraparte feminina) devem ter boa forma física e beleza. Devem ter um nível de estudo acima da média, um conhecimento de artes, música, oratória. Precisam ser virtuosos para servirem ao príncipe, pois é o cortesão quem o aconselhará.

1.3 O modelo do Gentleman

Sistematizar, esta seria a principal característica de Locke. Sua capacidade de pesquisar, recolher, reler e reinventar conhecimentos é o traço que surge em todas suas teorias e que dá a elas o brilho que possuem.

Mas quem é este homem que Locke quer formar? Quem seria o *gentleman* (gentil-homem)? Conforme afirma Eby (1978, p.257), a educação que Locke propõe é diretamente ligada à aristocracia, onde podemos localizar a nobreza e a burguesia do contexto inglês da época. O pensador não vê com bons olhos as classes inferiores, tanto é que as critica veementemente durante seus trabalhos em educar o seu jovem cavalheiro¹².

De toda forma, educar, para Locke, tem como objetivo *formar* e não apenas *instruir*. Ainda para Eby (1978), a educação lockeana entra em choque direto com alguns dos ideais humanistas, uma vez que o autor vê neles (principalmente no estudo de grego e latim) uma total perda de tempo, que deveria ser substituída por uma educação moral apropriada. Mesmo em sua época, o modelo de educação empirista de Locke choca-se com o historicismo de Vico, o que demonstra a caminhada que o inglês faz ao criticar os costumes de sua época.

Assim, como destaca Nascimento:

Ora, existe então uma distinção no pensamento de Locke entre instrução e formação? Sim, essa diferenciação traz consigo o real objetivo educacional para o filósofo inglês. (...) A instrução é o assunto principal quando se disserta sobre educação, por adquirir a capacidade da escrita, da leitura e outras, mas Locke tem convicção de que será compreendido como um insano, alguém que não deseje constituir um homem virtuoso e prudente mais do que um estudante pedante. Ele afirma que quando os pais procurarem um preceptor para o filho busquem alguém que não saiba somente o latim ou a lógica, como era costume, mas uma pessoa com condições necessárias para formar discretamente os costumes, garantindo a inocência da criança, corrigir as más e fortalecer as boas inclinações, além de fazê-lo adquirir bons hábitos (2010, p.13).

Filho (1992, p.275) define o objetivo de Locke ao educar como indicado à educação do “filho de proprietário fundiário destinado a tornar-se homem público, servidor de seu país.” Este, se bem educado, poderá guiar o povo e a sociedade. Desse modo, o objetivo de educar o gentil-homem culminará numa capacidade deste em guiar a sociedade.

Compreender o *gentleman* tem como necessidade primeira a compreensão do sentido de sua existência. Enquanto o cavaleiro *miles* existia pela Igreja e por sua missão divina, o cortesão existia pela necessidade de servir ao príncipe, e deste fato provir sua subsistência e sobrevivência em um meio social instável; o gentil-homem lockeano existe e é formado para o único objetivo da vida, a felicidade.

¹² É explícito que a educação que Locke propõe é focada no filho homem. Existem pequenos trechos de seus *Pensamentos* em que o inglês menciona as mulheres, porém, nesses, o que se percebe é muito mais uma “menção honrosa” do que necessariamente um pensamento focado no sexo feminino.

Diferentemente do que podemos pensar, a acumulação de riquezas e um “bem viver” que pudesse vir delas não é o foco que Locke dá à vida do homem (mesmo Locke sendo um dos pais do liberalismo), uma vez que acumular vai contra os princípios lockeanos propostos no direito natural do inglês. Essa felicidade que Locke prevê se fundamenta em alguns princípios básicos que o *gentleman* deve deixar como herança a seu filho:

That which every gentleman (that takes any care of his education) desires for his son, besides the estate he leaves him, is contained I suppose in these four things, Virtue, Wisdom, Breeding, and Learning. I will not trouble myself whether these names do not some of them sometimes stand for the same thing, or really include one another. It serves my turn here to follow the popular use of these words, which, I presume, is clear enough to make me be understood, and I hope there will be no difficulty to comprehend my meaning (LOCKE in ADAMSON, 2010, p.105).¹³

As quatro heranças aqui mencionadas por Locke: virtude, sabedoria, boas maneiras e o conhecimento aprendido são também as bases que usamos hoje em nossa educação moderna, ou ao menos são alguns dos ideais que desejamos alcançar. As virtudes deixadas são baseadas na religião cristã, influenciadas pelas próprias virtudes gregas. A sabedoria vem do exemplo, trazido ao aluno pelo pai e pelo preceptor. As boas maneiras, pelo trato da vida em casa, com a mãe e os irmãos e pelo cultivo dos bons hábitos. O conhecimento, por tudo aquilo que a criança aprende durante seus estudos e os posteriores que surgem do interesse de cada infante. Esses conceitos são minuciosamente desvendados por Locke em sua obra *Alguns pensamentos acerca da educação*, sobre o que trataremos com maior profundidade no terceiro capítulo. Veremos no próximo item que Locke baseia-se em uma ética aristotélica e numa moral cristã.

O que queremos compreender aqui são as qualidades do gentil-homem lockeano, pois temos, sim, outros *gentlemen*. Mesmo Hobbes possui uma visão do que seria o *gentleman*, a qual não iremos abordar neste texto, uma vez que mantém semelhanças com o exemplo de Locke. As diferenças entre um e outro partem justamente das visões políticas que Hobbes e Locke têm do homem de sua época, demonstradas respectivamente em seus livros chave: *Leviatã* e *Dois Tratados sobre o Governo Civil*.

A primeira e maior qualidade do *gentleman* lockeano, que difere fortemente dos

¹³ “Aquilo que cada cavalheiro (que toma quaisquer cuidados com sua educação) deseja para seu filho, além da herança que a ele deixa, está contido, suponho, nestas quatro coisas, Virtude, Sabedoria, Boas maneiras, e Aprendizagem. Eu mesmo percebo o problema de que esses nomes, por vezes, representam a mesma coisa, ou realmente incluem um ao outro. Presumo, é claro, o bastante para me fazer compreender, e espero que não haja dificuldade em compreender o que quero dizer.” (Tradução nossa) (LOCKE in ADAMSON, 2010, p. 105)

modelos formativos antecessores, é o que ele chama de *industry*, significando, pela tradução de Madalena Requixa, “industrioso”. Esse termo surge mais de vinte vezes durante o *Pensamentos*, o que o torna tão central quanto as quatro heranças¹⁴. Vejamos:

O homem que não tiver domínio sobre as suas inclinações, que não saiba como resistir à impressão inoportuna de um prazer ou dor presente, conformando-se àquilo que a razão lhe diz que deve fazer, falta aos verdadeiros princípios da virtude e da prudência, e corre o perigo de nunca ser bom para nada. É necessário, pois, cultivar com tempo estas disposições que são contrárias à natureza abandonada a si própria; é necessário fazer destes hábitos os verdadeiros fundamentos da felicidade e do saber viver; é necessário incuti-los no espirito o mais cedo possível, logo que surgem os primeiros vislumbres da inteligência; é necessário, enfim, que todos os que dirigem a educação de uma criança a fortifiquem por todos os meios imaginários (APE, §45, p. 106).

Percebemos que aqui o termo *industry* surge como “prudência”, a qual é uma das traduções possíveis e corretas para o termo, o que coloca o texto acima como assertivo. O ponto a ser destacado é que Locke usa o termo “industrioso” de diversas formas. Em determinados momentos, tal termo significará “aplicado”, em outros, “ativo” e, ainda, “engenhoso”. Isso não demonstra um erro no emprego conceitual de Locke, mas sim, em uma das características de seu gentil-homem, a força de adaptar-se mantendo suas virtudes, a resistência ao assédio do meio e o controle de suas paixões.

A qualidade magna do cavalheiro é, então, o saber educar suas paixões. Mas o que são as paixões?

Por *voluptase dolor*, prazer e dor, entendo principalmente os da mente. Há dois fundamentos dos quais resultam todas as paixões e um centro para o qual todas elas se voltam. Se fossem removidos, as paixões todas cessariam, já que nada mais haveria para revigora-las ou fazê-las continuar. Portanto, para conhecermos nossas paixões e termos ideias corretas delas, temos de considerar prazer e dor e todas as coisas que os produzem em nós, como operam e nos movem (EP, 2007, p.294).

Se considerarmos que Locke é um empirista, senão um dos pais do empirismo, podemos verificar que sua forma de pensar a respeito do conhecimento (das ideias formarem-se através das sensações) está claramente ligada ao que ele chamará de paixões, ou melhor, do que ele coloca como o estopim de todas as paixões, o desejo. Desejar é o que move o homem, o que o torna capaz de construir ou destruir. Através da ideia de dor e prazer, Locke demonstra que

¹⁴ O termo surge, mais precisamente, no *Pensamentos* (edição em inglês de Adimson) nos parágrafos: 19, 45, 46, 66, 70, 72, 94, 115, 126, 130 e 167.

nossas paixões são condicionadas ao que sentimos. Seu jovem cavalheiro ainda não compreende bem suas paixões, pois ainda não as viveu plenamente, ainda não as sentiu em sua plenitude. Porém, Locke compreende o quão nocivo podem ser as paixões não educadas, ou, como ele as chama, “abandonadas”. As mesmas podem destruir um homem, transformando seu caráter para uma condição astutamente vil, onde apenas o prazer e a realização de suas vontades são considerados importantes. As demais ideias morais são secundárias ou inexistentes em um homem que se entregou inadvertidamente às suas paixões. Aqui entram para combatê-las as virtudes, a prudência (*industry*), a moderação, as virtudes cardinais cristãs e a educação pelo hábito. A ideia Lockeana de virtude está ligada à ideia grega: mesmo Locke sendo um crítico de Platão, ainda assim acredita que as virtudes são desenvolvidas em conjunto e um homem virtuoso o é por inteiro.

O poder da virtude jaz no espírito:

Se o vigor do nosso corpo consiste sobretudo em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a força do nosso espírito. O grande princípio, o fundamento de toda a virtude e mérito, está no facto de o homem ser capaz de recusar a satisfação dos seus próprios desejos, de contrariar as suas próprias inclinações e seguir unicamente aquilo que a razão lhe dita como melhor, embora o incline noutra sentido (APE, § 33, p.91).

A virtude combate o vício (paixão não educada), porém, é pela razão que vive o gentil-homem. Diferente do *mileschristie* que vive pela fé na Igreja e em Deus, que o cega; diferente do Cortesão, que vive em prol de uma virtude voltada ao seu príncipe; o verdadeiro cavalheiro usa a razão para medir suas decisões. É por ela que guia seu destino, nela que confia, mesmo que o caminho que lhe mostre seja o de uma possível dor ou desprazer.

Apenas o jovem cavalheiro que tenha suas paixões educadas, que siga a razão, que seja virtuoso, poderá alcançar o pleno governo de si. Governar a si é conhecer a si mesmo, compreender seus próprios desejos, como Locke bem fala acima. Isso exige uma educação do corpo e do espírito, as quais o inglês dedica praticamente todo seu trabalho para fomentar. Enfim, “o mal não é ter desejos (...) a diferença não consiste em ter ou não ter paixões, mas em poder ou não disciplinar-se, contrariar-se na sua satisfação” (LOCKE, 2012, p. 94).

Antes que se pense que essa é uma herança do *mileschristie*, devemos perceber que, no caso deste, evitar o desejo era necessário para evitar o pecado. Já no gentil-homem lockeano, evitar o desejo significa compreendê-lo. Não se trata de fugir do que se deseja, mas de racionalizar o desejo e perceber se aquilo é bom e razoável ou ruim e prejudicial, e,

compreendendo isso, optar pelo caminho mais racional. Existe aqui uma evolução, pois o cortês é compelido a ser o que a sociedade espera dele, se próximo a um príncipe ao qual não consegue aconselhar, tenderia a seguir os desejos e deleites da corte onde estivesse. A novidade da razão é o que torna a educação em Locke tão importante e de tamanha repercussão.

Por fim, temos o gentil-homem, um homem virtuoso, pois possui “todas as virtudes”, que foca-se na prudência, na engenhosidade, nas virtudes cardeais (uma vez que sua educação da virtude também é condicionada pelo ensino da religião). Esse mesmo homem baseia sua vida em decidir pela razão e não pelo desejo, condiciona sua paixão ao julgamento da razão e não o inverso.

Mas, quais são os seus defeitos? Obviamente que todos os defeitos possíveis de uma educação que deixa as paixões abandonadas a si mesmas, porém, existe um defeito maior do que todos os outros, o qual já foi mencionado aqui, a saber, a afetação. Sim, a mesma afetação de comportamento que torna um cavaleiro (*miles*) irreal; a mesma afetação que torna um Cortesão um motivo de chacota. A mesma está aqui no gentil-homem que foi mal educado.

A afetação não é, reconheço, um primeiro defeito da infância, ou o resultado de uma natureza espontânea; é dessa espécie de plantas que não crescem nas planícies selvagens e bravias, mas nos jardins, sob as mãos negligentes ou os inábeis cuidados de um jardineiro. (...) Por outro lado, a afetação é uma má imitação e uma imitação forçada daquilo que deve ser natural e espontâneo; falta-lhe a beleza que acompanha aquilo que é natural, porque deixa transparecer sempre um desacordo entre a acção exterior e as disposições secretas do espírito (APE, § 66, p. 124-125).

A afetação cortesã e a afetação proposta por Locke são semelhantes. A afetação cortês é quando se tenta mostrar mais do que se é realmente, com o intuito de se tornar fonte de admiração e inveja de outrem. A afetação surge, segundo Locke, quando inadvertidamente alguém tenta: 1º “Dissimular sentimentos que não tem”; “2º Demonstrar disposições de espírito que não se têm”. A diferença consiste no fato de que, no primeiro exemplo, o cortesão tenta mostrar que sabia algo ou que era algo importante, numa forma de exibicionismo. Na segunda, o gentil-homem *esconde* seus sentimentos e os dissimula de forma que se pense que ele tem determinada ideia, enquanto intimamente, em verdade, tem outra. O homem que lhe sorri, pode ser o homem que mais lhe odeia. Esta forma de educação e polidez forçadas encabeça a lista de Locke dos mais vis e repulsivos vícios dos quais um homem pode ser vítima.

Educar a criança desde o berço torna-se a única forma de garantir que a afetação possa ser dominada pelo educando. No entanto, segundo Locke, é a perícia ou negligência do

“jardineiro” que irá formar as bases para o surgimento da virtude ou do vício. Mas, afinal, o que seriam virtude e vício?

Após essa análise, podemos voltar às nossas perguntas iniciais e respondê-las. Locke não cria o conceito de gentil-homem. Ele concebe o ser humano em estreita relação com uma tradição que evoluiu durante séculos, muito antes do cavaleiro medieval, pois suas raízes mais profundas remontam (talvez) à Grécia antiga. Seu cavaleiro herda diversas características provenientes de adaptações de modelos tradicionais e aristocráticos, símbolos de moral e bons costumes em suas respectivas épocas. Aqui vale dizer que não é de todo errado, mesmo carecendo de maior comprovação, seja o mesmo homem que outrora foi o cavaleiro medieval e o cortesão, tamanho são os indícios de tal aproximação.

Assim, como um homem que se adaptou com o tempo, esse cavaleiro condiz muito mais a uma época determinada do que a um modelo atemporal. No entanto, suas qualidades e a busca no combate contra seus vícios, estes sim, são atemporais. Compreender qual a afetação de seu tempo, dada por via do corpo ou do espírito, e lutar contra esta a partir da razão e da virtude são sem dúvida, lições que devem ser revistas pelos homens que vieram depois dele.

Mas podemos sim começar a nos indagar sobre algumas coisas tentando ligar o pensamento lockeano à nossa realidade atual. A maior pergunta que podemos fazer seria a de que: realmente precisamos estipular um modelo de homem ideal? O que é o homem ideal? A ideia que Locke acaba levantando sobre homem nos leva diretamente a um pensamento, o de que se existe um homem ideal, logo existirá um homem que vai contra este ideal. Não necessariamente este ser contrário ao ideal será necessariamente alguém ruim. Não podemos ver esta situação apenas como uma questão de bem ou mal. O maniqueísmo que poderia ser visto no tempo de Locke não mais pode ser aplicado as nossas condições de sociedade atual onde a realidade é pautada por tons de cinza e não apenas pelo preto e branco.

Locke utilizava o modelo ideal pois o modelo representava o desejo de uma classe em demonstrar-se apta à ocupar um espaço de liderança. Para isso obviamente era necessário que a burguesia tenta-se mostrar-se como uma elite acima das demais, e principalmente, acima do

homem comum. O modelo serve a um propósito tal como a pedagogia que irá dar poder a ele. Mas voltando à nossa questão, existiria a possibilidade de construirmos uma forma de modelo de homem para os dias atuais? Quem seria este homem? Quais as qualidades que ele necessitaria para alcançar este *standard*? Seria o famigerado dito popular do “homem de bem” o modelo do *gentleman* traduzido nos tempos atuais?

Além disso, poderíamos dizer que as virtudes que eram buscadas no período lockeano são as mesmas necessárias para que os homens consigam conviver em harmonia nos dias atuais? Ou ainda, considerando que Locke utilizava da base religiosa (como veremos a seguir) para dar arcabouço as suas crenças de certo e errado, poderíamos conceber uma educação baseada na religião nos dias de hoje? Se vivemos em um estado laico, onde é permitido a todos professar qualquer religião que os apraze, mas que não tem uma religião como base de sua crença, aonde podemos buscar referências que nos falem das “virtudes e vícios” dos homens? Ou estes termos já foram superados?

Buscamos hoje um modelo de homem ou um novo tipo de sociedade? O movimento de mudança, caso o achemos necessário, deve começar pela sociedade como um conjunto ou pela ação dos indivíduos?

Todas são questões importantes que devem ser pensadas e balizadas pelas crenças de cada um na busca de uma possível verdade momentânea. O problema é acreditar totalmente que um modelo possa ser visto como solucionador de questões maiores e mais complexas. O modelo lockeano serviu para um momento histórico em uma sociedade específica, é óbvio. Todavia o desejo de Locke era e é um desejo de todos os homens, que o homem consiga viver uma vida plena e feliz. Naquele período a vida de vícios era o dificultador para se alcançar a felicidade. E hoje, o que seria?

2 O PODER PATERNO, A FORMAÇÃO DAS IDEIAS E A VIRTUDE EM LOCKE

A educação nos moldes de Locke não pode ser vista dissociada de suas outras teorias. Na verdade, tanto a política de Locke quanto a suas ideias sobre como homem aprende contribuem na educação do *gentleman*. O tripé política, conhecimento e educação constituirá o seu cavalheiro.

Sabemos, até o momento, ao menos em linhas gerais, quem é o cavalheiro lockeano. Uma vez esclarecido esse ponto, prosseguimos com a seguinte questão: onde se localiza esse homem? Locke não cria, com seu texto sobre educação, um manual geral para todos os homens do mundo, mesmo que seus conselhos possam ser indicados a todos. Seu cavalheiro está situado em uma época muito específica e suas características são também compatíveis com a situação em que se encontra.

A Inglaterra do período de Locke passa por um período conturbado de revolução, e o trabalho político do filósofo inglês contribui diretamente para profundas alterações na forma como é visto o sistema político nacional. Na época, o poder, então presente na figura do rei, começa a ser questionado: afinal, quem dá o direito ao rei governar é seu sangue ou seu povo? Ou seria Deus? Essas questões têm grandes implicações, como veremos a seguir, uma vez que suas respostas nos levam a outro questionamento: todos os homens nascem – ou não – livres?

A partir disso, ponderamos, em relação à educação lockeana: quais os papéis dos indivíduos dentro desse contexto inglês, tendo em vista as teorias políticas de Locke?

Por fim, de forma didática, pontuaremos como funciona a visão de Locke em relação à gênese do conhecimento, em particular, ao que o inglês chamou de *tábula rasa*. Essa expressão é central na educação do jovem cavalheiro, uma vez que se apoia nele a sustentação da tese lockeana da educação pelo hábito.

Se as questões a que nos propomos a responder no primeiro capítulo eram *quem é o gentleman e que tipo de ética e moral Locke utiliza para embasar-se em sua concepção*, no segundo capítulo, tentaremos situar esse cavalheiro em sua época, demonstrando qual a importância das ideias políticas de Locke. Ainda, qual a importância da epistemologia, ou melhor, do mecanismo de aprendizagem que Locke afirmava ser comum a todo o ser humano. Logo, nos perguntamos *em qual sociedade esse homem está? Como o homem aprende segundo Locke? O que é a virtude para Locke?*

2.1 A Revolução inglesa – da luta política, o embate entre Locke e Filmer, dos *Dois Tratados*: poder paterno, liberdade, burguesia e propriedade

Anteriormente, exploramos dois modelos de formação: o *mileschristie* e o Cortesão. Ambos ligados a épocas e sociedades distintas, todavia, com diversas semelhanças (ou heranças) em comum. O modelo desenvolvido por Locke (*gentleman*) também recebe heranças dos modelos anteriores em sua educação e, principalmente, no que se refere à sociedade. Esta última é um dos pontos essenciais para a compreensão do gentil-homem. A sociedade inglesa, no tempo de Locke, foi marcada por conflitos internos e revoluções. O jovem Locke viu, em 1642, seu pai ir para a guerra contra a monarquia. Essa guerra civil inglesa foi o marco do início da mudança do país, conhecida posteriormente como Revolução Inglesa. A própria existência da Revolução foi o que deu a Locke a chance de prosseguir seus estudos em estabelecimentos qualificados, pois foram as conexões que seu pai conseguiu no seio militar que tornaram possível que o filho pudesse estudar posteriormente em Westminster School.

O termo revolução seria novamente de extrema importância para Locke, quando este estivesse mais velho, uma vez que foi somente com a Revolução Gloriosa e a vitória de Guilherme de Orange que o inglês pode finalmente voltar com segurança de seu exílio na Holanda. A volta de Locke e o aparecimento dos *Dois Tratados*, seu livro político mais importante, têm profunda ligação com a finalidade da educação do *gentleman*. As ideias propostas naquele livro, desde o embate com Robert Filmer, até as novas visões de Locke sobre liberdade, propriedade, Estado e governo, foram usadas como fonte de inspiração para a criação da sociedade que conhecemos hoje, bem como para a justificativa do modelo econômico atual. Nesse sentido, não podemos ignorar a necessidade de um resgate, mesmo que breve, desses eventos históricos.

Tanto Hill (1983) quanto Eby (1978) e Cambi (1999) lecionam que a Revolução Inglesa teve tanto um caráter econômico, quanto cultural, religioso e educacional.

Um dos grandes pontos da sociedade inglesa da época é sua profunda relação com a religião. A religião é tão forte que toma forma no discurso, na comunicação (é a forma de noticiar os eventos). Quem controlasse a religião, controlaria a formação de opinião de todo o reino. A Igreja é de máxima importância para o homem do período.

A Igreja, durante toda a Idade Média e até o século XVII, era algo de muito diferente daquilo a que chamamos hoje de Igreja. Guiava todos os movimentos do homem, do

batismo ao serviço fúnebre, e era o caminho de acesso a essa vida futura em que todos os homens acreditavam fervorosamente. A Igreja educava as crianças; nas paróquias de aldeia – onde a massa da população era iletrada – o sermão do pároco era a principal fonte de informação sobre os acontecimentos e problemas comuns, e de orientação da conduta econômica. A própria paróquia constituía uma importante unidade de governo local, coletando e distribuindo as esmolas que os pobres recebiam. (...) a rainha Isabel “sintonizava os seus púlpitos” (...) fazia circular por todos os pregadores um livro de homílias oficial, para se certificar que diziam o que deviam (HILL, 1983, p. 20).

Ao ler “diziam o que deviam”, entenda-se: diziam o que era mais lucrativo à Coroa. É de tamanha importância a religião para o homem inglês, que a forma de justificar o poder do rei surgiu em um livro que se baseou nos escritos bíblicos. Sir Robert Filmer protagonizou, junto de John Locke, um dos grandes embates intelectuais já vistos. Filmer foi o autor do livro *Patriarca*, peça fundamental na justificativa do poder monarca, usado pelos partidários *tories* em sua propaganda política. Por outro lado, Locke, com seus *Dois Tratados*, atacava diretamente as ideias contidas no livro de Filmer e, assim, tornara-se a justificativa para a posse de Guilherme de Orange e concomitantemente favorável aos *whigs*.

Ambos os textos partiam justamente daquilo que os ingleses viam como verdade suprema, a religião. A forma de argumentação utilizada pelos dois pensadores foi a de justificação ou não do poder do rei através das escrituras sagradas. Todavia, o tema é pouco debatido, sendo que a maioria dos estudiosos negligencia a importância de Filmer para o trabalho de Locke. De acordo com Franks:

É comum encontrar estudiosos de Locke que negligenciam Filmer, se limitando a reproduzir o debochado tom lockeano para descrever as suas ideias. Naturalmente, aos olhos da filosofia política contemporânea, o patriarcalismo parece risível, porém, é preciso reconhecer que nem sempre foi assim; e se hoje essa doutrina está superada isso não nega a sua força e importância na construção da história da filosofia política (2007, p.12).

Filmer não possuía em si um sistema político em seu trabalho, mas sim uma justificação do poder do monarca que era derivada “do poder paterno recebido por herança dos primeiros pais, instituído por Deus e entregue ao primeiro homem, Adão” (FRANKS, 2007, p. 13). A argumentação filmeriana para justificar o poder do rei e tentar dissuadir a ideia revolucionária era totalmente baseada em um mote religioso, mais precisamente no cristão, com foco nos escritos bíblicos do primeiro testamento.

Filmer advoga contra a tese da “liberdade natural do homem”. Diferente de Locke, que

a apoiava indistintamente. Segundo a teoria filmeriana, a liberdade do homem não vem de berço e sim é uma medida assegurada pelo príncipe que governa o povo. Dessa forma, uma vez que o povo não é naturalmente livre, não pode se igualar em tipo com o príncipe, não podendo, desse modo, julgar o monarca. Filmer desenvolve sua tese sobre três aspectos: filosófico, histórico e teológico. Assim, se estabelecem alguns pilares comuns: a) a crença de que apenas alguns homens podem se tornar príncipes, uma vez que nem todos nasceram com essa preparação; b) a liberdade do povo é oferecida pelo príncipe como um presente, logo, o povo deve ser grato por servir ao monarca; c) “A liberdade natural deve ser refutada” (FRANKS, 2007, p.21).

Toda teoria filmeriana parte de sua constatação de que o direito à propriedade foi dado por Deus a Adão, quando o primeiro tornou o segundo o senhor do mundo. Esse direito, passado pela “linhagem” de Adão, daria aos príncipes o poder de governar. Aqui se encontra o poder paterno de Adão, que lhe dá o direito de “posse” sobre seus filhos. O monarca seria, na visão filmeriana, um pai que tem “posse” sobre seu povo. Dessa delegação, se instaura o poder civil.

(...) Deus fez os filhos submissos aos pais, portanto trata-se de um poder divino delegado aos pais. E desta submissão dos filhos aos seus pais é derivado o poder civil. Assim, o poder é de natureza divina, tanto dos pais sobre os filhos, quanto o poder civil, por isso, ambos são absolutos (FRANKS, 2007, p.24).

Trata-se da justificação máxima do poder monárquico, ou seja, do absolutismo. O rei tudo pode, pois lhe foi dado esse direito pela descendência de Adão. Deus deu o poder ao rei através de Adão. Logo, não há como refutar o poder monárquico, tampouco incitar qualquer rebelião em relação a ele.

Locke parte da refutação à argumentação filmeriana, para, então, introduzir sua filosofia política. O primeiro dos *Dois tratados* é dedicado exclusivamente a rebater uma a uma as alegações de Filmer. Uma vez superados os argumentos do primeiro, Locke começa a construir o seus. É no primeiro tratado que Locke demonstra seu célebre tom de deboche para com Filmer. O mais importante nesse resgate é demonstrar que não há como ensinar um jovem a tornar-se um virtuoso *gentleman* se esse jovem não for considerado um homem livre, possuidor de direitos civis e constituinte de uma sociedade. A própria existência do discurso filmeriano de negativa ao direito de liberdade do homem no nascimento era um obstáculo a todas as teorias lockeanas. Nesse universo, enquanto os trabalhos de Filmer justificavam o poder monarca durante a Revolução Inglesa de 1640, os de Locke dariam respaldo à Revolução Gloriosa de

1688.

Fazia-se necessária, além de um programa de governo, uma argumentação – uma argumentação que empreendesse uma análise profunda, assentada em premissas teóricas, e mesmo filosóficas, mas convincente e irrefutável em sua expressão. Em sua segunda parte, pelo menos, os *Dois tratados*¹⁵ preenchem precisamente tais requisitos (LASLETT, Introdução, DT, 1998, p.66).

Locke inicia *Dois tratados* em um ataque direto a Filmer, ou melhor, todo o trabalho de Locke no primeiro livro é um ataque direto ao seu conterrâneo, uma vez que o inglês cita Filmer parágrafo por parágrafo, desconstruindo a teoria filmeriana a partir do escrito no *Patriarca*. Assim, como a tese de Locke é a de proteger o direito de liberdade do homem, nada mais justo do que iniciar por este tema.

A escravidão é uma condição humana tão vil e deplorável, tão diametralmente oposta ao temperamento generoso e à coragem de nossa Nação, que é difícil conceber que um inglês, muito menos um fidalgo, tomasse a sua defesa. E, na verdade, eu consideraria o *Patriarcha*, do Sr. Robert Filmer, bem como qualquer outro tratado que pretendesse persuadir todos os homens de que eles são escravos, e de quem assim devem sê-lo, como um exercício de engenho semelhante ao daquele que escreveu o Encômio de *Nero*, e não como discurso sério e que a tal se pretenda, não me houvessem a gravidade do título e da epístola, a gravura no frontispício do livro e o aplauso que conquistou o mesmo forçado a crer que o autor e o editor estavam sendo sinceros (DT, § 1, p.203).

Locke ataca o discurso de Filmer e a própria figura pública deste sem nenhum receio. Talvez, primeiro, pelo fato de a revolução estar concretizada, o que não geraria problemas posteriores (considerando que o texto foi publicado sem autoria); em segundo, porque o objetivo de Locke é tanto a desmoralização de Filmer quanto a de seu trabalho. Locke escreve para que o leitor perceba que o trabalho a que Filmer se propôs não é de fato científico, sendo ligado à opinião pessoal embasada em livros religiosos e bíblicos. Ao atacar a liberdade, Filmer provocou a ira de Locke.

Locke continua seu pensamento verificando as teses de Filmer. A primeira tese: *Nenhum homem nasce livre*. O pensamento lockeano rebate veementemente a afirmação de que

¹⁵ Como Laslett declara na introdução ao texto de Locke, existem vertentes que acreditam que os *Dois tratados* tenham sido escritos em épocas diferentes. O primeiro poderia ter sido escrito num período muito anterior à Revolução de 1688 e não juntamente com o segundo, escrito á medida em que a ciência política dogmatizava, durante o passar dos anos.

nascemos como escravos, tese que, segundo o inglês, começa a ser vista como verdade pelos homens de sua época.

O que desvincula a liberdade do homem é o dito *régio poder*. O poder que é dado ao rei pelo nascimento e pela herança. Locke discute durante o primeiro livro de seu tratado o quão mal embasado é o assunto por parte de Filmer. Este não consegue definir diretamente o que vem a ser o *régio poder*, mas apenas define com diversas citações bíblicas que este vem de Deus, a partir da descendência de Adão. Filmer prova-se problemático na comprovação e exposição de suas ideias. Seu método é irregular e beira o “não científico”. Locke explica:

(...) pois observo que, uma vez efetuado isso, o autor não enuncia a questão nem expõe argumento algum que comprove sua opinião, mas, em lugar disso, considera conveniente contar-nos a história dessa estranha espécie de fantasma dominador chamado *paternidade*, o qual todo aquele que pudesse capturar teria nas mãos, prontamente, o império e um poder absoluto e ilimitado (DT, § 6, p. 209).

A então *paternidade* ou *autoridade paterna* deve ser revista para definir como surge o *régio poder*. Dessa forma, voltamos ao estudo bíblico no qual surge o princípio vindo dos dez mandamentos: *Honrarás ao teu pai*. Ao tratar o poder paterno como um direito ligado aos mandamentos bíblicos, Filmer tenta criar uma tese da soberania de Adão. Uma vez que o pai é mestre em casa, defende sua família e seus filhos, o rei é o mestre do reino, defende sua família e seus filhos (povo). “A família é, então, o germe da sociedade civil, assim como o patriarca é o germe do poder real.”¹⁶ (FRANKS, p. 2007, p.28).

A soberania de Adão é fundamentada por Filmer a partir de alguns pontos fundamentais: pela criação, paternidade e doação. Quando trata da criação, Filmer afirma que, no momento em que foi criado, Adão recebeu autoridade sobre o mundo; pela ordem de Deus, tornou-se monarca. Locke contradiz tal assertiva explicando que Adão não foi o primeiro ser criado por Deus, logo, a lógica filmeriana não poderia ser aplicada para conceder ao primeiro homem o poder e a autoridade. Segundo Locke:

Este foi criado, ou passou a existir, pelo poder imediato de Deus, sem a intervenção de pais ou preexistência de ser algum de mesma espécie que o gerasse quando a Deus aprouve que fosse gerado; o mesmo se deu com o leão, o rei dos animais, antes dele,

¹⁶Franks (2007, p. 50) afirma que Locke aponta dois alicerces da teoria filmeriana, “a negação da liberdade humana” e a “soberania de Adão”. Leia-se aqui a soberania de Adão como o tema do poder paterno, pois um está ligado a outro.

surgido por obra do mesmo poder criador de Deus; e se a mera existência por obra de tal poder e daquela forma pode conferir um domínio pura e simplesmente, o argumento de nosso A. levará à conclusão de ter o leão o mesmo direito à soberania que ele, e um direito seguramente mais antigo que o de Adão (DT, I, § 15).

Desse modo, a mesma lógica que dava poder ao homem dava poder aos animais que antes dele foram criados. Pela lógica lockeana, a simples criação do homem por parte de Deus não lhe dava qualquer poder. Mesmo uma possível designação divina que fora levantada como hipótese por Filmer era rechaçada, uma vez que este não conseguira definir o que viria a ser “designação” por parte de Deus.

Em seguida, por doação. Filmer acredita que Deus dá uma ordem ao homem de habitar o mundo. A síntese que parte do estudo teológico de trechos do livro bíblico Gênesis acaba por ajudar ainda mais na contra argumentação de Locke. Filmer acredita que o poder é dado por Deus a Adão e a sua posteridade quando afirma pela citação bíblica: “crescei e multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a. Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre tudo quanto vive e se move sobre a Terra” (Gen, 1, 28). Primeiramente, Locke afirma que, no texto, não existe uso de linguagem singular, e sim plural. Logo, Deus não dá ao homem (Adão) o poder sobre a terra, e, sim, dá o poder a todos os homens (FRANKS, 2007, p. 55-56).

Filmer utiliza, como argumento inicial, o poder monárquico de Adão e, conseqüentemente, de seus descendentes no mandamento bíblico: “Honrarás ao teu pai”. Porém, para por aí, não desenvolvendo totalmente o pensamento, nem definindo o que é paternidade:

Filmer não explicita de forma clara o porquê de a paternidade conferir poder absoluto ao pai, mas deixa subentendido em três principais argumentos espalhados pelo seu texto, o quinto mandamento do Decálogo, o pai como agente gerador da vida do filho e os costumes de alguns povos do passado. Isso tudo desemboca num problema crônico: conflito de uma hierarquia de poderes absolutos (FRANKS, 2007, p. 61).

Filmer acreditava que, por “dar a vida” aos filhos, o pai teria uma relação de poder e propriedade sobre eles. O pai seria o dono, mestre e senhor de sua prole. Quando Locke inicia o segundo livro dos *Dois tratados*, ele recapitula essas questões, informando:

1. Tendo sido mostrado no discurso precedente,
1º Que Adão não tinha, nem por direito natural de paternidade nem por doação

positiva de Deus, autoridade alguma sobre seus filhos ou domínio sobre o mundo como se pretende;

2º Que, se ele a tivesse, seus herdeiros, contudo, não teriam direito a ela;

3º Que, caso seus herdeiros a tivessem, por não haver lei da natureza ou lei positiva de Deus que determina qual é o legítimo herdeiro em todos os casos que possam surgir, o direito de sucessão, e conseqüentemente de deter o mando, não poderia ter sido determinado com certeza;

4º Que mesmo que houvesse sido terminado, ainda assim o conhecimento de qual é a linhagem mais antiga da descendência de *Adão* foi há tanto tempo completamente perdido que em todas as raças da humanidade e famílias do mundo não resta, a nenhuma mais que a outra, a menor pretensão a ser a casa mais antiga e a ter o direito de herança (DT, II. § 1).

No resumo do que ocorre no primeiro livro, Locke já indica todos os problemas da argumentação filmeriana em conceder o poder monárquico absoluto ligado à figura de Adão. Uma vez que toda a tese filmeriana é atacada e rechaçada a partir de sua própria argumentação, Locke inicia a sua linha de defesa em favor da liberdade, da propriedade e da sociedade política (ou civil).

Dentre os diferentes poderes, o que mais nos importa é o paterno. Diferentemente de Filmer, Locke inicia afirmando que o poder paterno não se resume na figura do pai, e sim é um poder paterno, pois se liga ao poder dos “pais” (DT, II, § 52). Locke o faz a partir das mesmas passagens bíblicas usadas por Filmer em sua argumentação. O problema que surge é que Locke afirma que o poder paterno é um poder conjugado, todavia, em *Alguns pensamentos sobre a educação*, o inglês raramente destaca a importância materna. Na educação do jovem cavalheiro, a mulher tem uma importância muito mais organizacional do que de tomada de decisão. A tomada de decisão sobre a educação de instrução ou formação do jovem é totalmente responsabilidade do pai. Todavia, essa “impressão” poder ser causada pela forma como o texto foi escrito, de cartas entre Locke e Clarke. Em vários trechos, os “conselhos” lockeanos são emitidos no plural (pais) e não apenas “pai”. Porém, a falta de uma ênfase na mãe é perceptível no texto educacional de Locke, o que altera muito a visão matriarcal que nossa sociedade tem acerca da criação dos filhos. Na educação lockeana, o pai tem presença constante e marcante, o que denuncia certa “segregação” feminina, comum à época.

Esse poder paterno em Locke também evidencia que os homens não são iguais entre si. Existem características que nos tornam únicos, diferentes entre nós. Porém, perante o governo e a justiça, todos somos iguais. Isso começa justamente na infância, onde o primeiro governo do jovem provém da família. Os pais são a primeira forma de governo que o pequeno *gentleman* presenciara, e a família, sua primeira visão de sociedade.

Os filhos, confesso não nascem nesse estado pleno de igualdade, embora nasçam para ele. Quando vêm ao mundo, e por algum tempo depois, seus pais têm sobre eles uma espécie de domínio e jurisdição, mas apenas temporários. Os laços dessa sujeição assemelham-se aos cueiros em que são envoltos e que os sustentam durante a fraqueza da infância. Quando crescem, a idade e a razão os vão afrouxando até caírem finalmente de todo, deixando o homem à sua própria e livre disposição (DT, II, § 55).

Locke compreende que os pais não são os proprietários de sua prole e sim seus guias. As crianças são cuidadas em seu período de “fraqueza” para que possam crescer e desenvolver-se plenamente, a fim de enfrentar o mundo. No trecho acima transcrito, percebemos a justificação do que futuramente (capítulo III) viremos a chamar de *educação pelo hábito*. A educação pelo hábito que Locke tratará em seus *Pensamentos* propõe-se a ajudar a criança a disciplinar-se nessa fase em que enfrenta suas próprias fraquezas. Diferente de um treinamento de domesticação, o hábito tem como finalidade a preparação para a fase adulta, da vida em sociedade e da liberdade.

Essa preparação dos filhos pelos pais é um sinal de amor, uma vez que Locke assinala que, diferentemente de Adão, que nascera perfeito, as crianças nascem frágeis e desprovidas de razão (nascidas em estado de fraqueza). A necessidade do ensino da razão aos filhos de Adão, que nasceram pelo parto natural, é a que traz consigo a imperativa presença da lei, das regras. Ao compreender a necessidade do ensino da razão, Locke percebe a necessidade da lei e como esta promove o surgimento de uma verdadeira liberdade. Essa liberdade, que é definida como aquela que “consiste em não se estar sujeito à restrição e à violência por parte de outras pessoas; o que não pode ocorrer onde não há lei: e não é, como nos foi dito, uma liberdade para todo homem agir como lhe apraz” (DT, II, § 57). Tanto a criança quanto o homem adulto devem compreender que o real significado da liberdade em Locke está ligado ao que ele compreende por estar em uma sociedade civil, onde não há liberdade plena que permita a cada homem fazer o que bem entender, mas, sim, uma liberdade compartilhada, em que todos abrem mão de alguns direitos por um bem maior, o que posteriormente torna-se uma forma de promover a liberdade e não de regulá-la. Porém, para isso, precisamos compreender (antes de tratar da paternidade) o que vem a ser a sociedade civil. Afinal, devemos compreender qual a importância e diferença de cada um dos poderes defendidos por Locke¹⁷.

¹⁷ “Do ponto de vista polêmico, toda a teoria política de Locke corresponde a uma tentativa de distinguir claramente o poder civil do paterno e do despótico, mostrando que o poder civil tem um fundamento próprio, que é o consenso, distinto, tanto do fundamento do poder paterno – que é a natureza –, como do poder despótico – que é o castigo de qualquer prevaricação (BOBBIO, 1997, p.208).

Locke foi um *jusnaturalista*. Acreditava na existência de uma lei natural que governava a todos. Essa lei que teria surgido por criação de Deus é trabalhada por Locke no livro *Essays on the Law of Nature*. Assim, “Locke começa por definir a lei natural de modo voluntarista: ela é ‘o decreto da vontade divina’” (MICHAUD, 1991, p.22).

Michaud (1991, p. 22) explica ainda que, para Locke, a lei natural se baseia em alguns pontos: a) é natural ao homem agir racionalmente; b) é natural do homem a ciência sobre suas próprias ações; c) é natural que tudo no mundo siga uma determinada lei; d) sem uma lei natural, não poderia haver uma sociedade; e) sem a lei natural, haveria apenas o caos. Da mesma forma, a ideia lockeana de lei natural precisaria de um método de transmissão que seria, no caso, pelas faculdades mentais. Logo, a lei natural seria a vontade de Deus, transmitida ao homem para que este viva de forma racional. Locke, segundo Michaud, chega a essa conclusão a partir do seguinte pensamento:

Não podemos criar-nos a nós mesmos, incapazes que somos até de nos manter em vida. É preciso pois que haja um autor superior, excelente e todo poderoso, da natureza e de nós próprios. Trata-se de um poder superior, do qual nós e a natureza somos os súditos (MICHAUD, 1991, p.23).

Locke, em sua crença em Deus, desenvolve explicações de como o homem existe neste mundo. No caso, os estados em que o homem se encontra. São eles: estado de natureza, estado de guerra e sociedade política ou civil.

O estado de natureza é considerado por Locke aquele em que “todos os homens naturalmente estão” (DT, II, § 4). Nesse, o homem tem liberdade plena e não necessita de autorização de quem quer que seja para utilizar de suas posses, conseguir novas ou praticar quaisquer ações. O homem aqui depende inteiramente de sua própria vontade. É um estado de *igualdade*. Para Locke, essa compreensão leva a uma conduta altruísta do homem, assim, diferentemente de Hobbes, Locke acredita na natural bondade do homem. Uma vez no meio de um estado natural, Locke percebe um homem que age com *justiça* e *caridade*. Mas não podemos compreender o estado de natureza (liberdade) como um estado licencioso. “O estado de natureza tem para governá-lo uma lei da natureza, que a todos obriga; e a razão, em que essa lei consiste, ensina a todos aqueles que a consultem que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses” (DT, II, § 6).

Considerando que nesse estado Locke não vê um homem tendo jurisdição natural sobre o outro, ao presenciar a lei natural sendo desrespeitada, qualquer homem pode intervir e trazer

punição ao delinquente. Quando o homem faz justiça em relação ao outro, ganha sobre este um poder temporário para servir à *reparação* ou à *restrição*. Assim, “todo o homem tem o direito de punir o transgressor e de ser o executor da lei da natureza” (DT, II, § 8). O grande problema do estado de natureza é que a sua forma de ser remete diretamente a leis como o Talião. Mesmo Locke compreendendo o homem como um ser bom, provindo da graça divina, ele compreende a máxima da lei da natureza: “aquele que derramar o sangue do homem, pelo homem terá seu sangue derramado” (DT, II, § 11). Tal trecho em muito se assemelha com o “olho por olho e dente por dente”, uma retribuição igualitária, uma necessidade humana de ver o sistema em que vive em um *status quo*.

O que surge da instabilidade do *estado de natureza* é o *estado de guerra*.

Todo o homem que não está submetido à lei da razão, pode eventualmente agir de forma agressiva por meio de palavras ou ações, levando a si e a outros ao estado de guerra. Isso ocorre quando o homem tenta subjugar a liberdade de outro ou atenta contra sua propriedade. A diferença entre o estado de guerra e o de natureza se dá quando há a força de um homem contra outro sem a presença de um terceiro para mediar a situação. Como não há mediador, aquele que é atacado tem o direito de revidar, usando, assim, seu direito de *autopreservação*, podendo eventualmente destruir o seu agressor. Assim, mesmo em um estado de lei, quando um homem ataca outro, dá direito ao que foi atacado de reagir, principalmente quando não há presente um juiz mediador.

O estado de guerra é uma quebra do estado de natureza, geralmente causado pelo conflito pela posse da *propriedade*. Locke tem uma definição própria do que vem a ser a propriedade. O inglês declara que o primeiro direito que o homem tem quando nasce é o de *sua preservação*. O direito natural de preservar a própria existência é claro e mostra que a primeira propriedade atribuída ao homem é a sua vida. Agora, se Deus criou o mundo e o entregou aos homens, como pode haver propriedade privada? Essa, com certeza, é a grande questão da propriedade lockeana, uma vez que a resposta, se mal elaborada, poderia corroborar com a ideia filmeriana de que Adão e seus herdeiros eram os proprietários do mundo.

Porém, segundo Locke, Deus também deu ao homem a *razão* e, por ser racional, o homem percebe que pode utilizar o que a natureza tem a lhe oferecer, mesmo que a natureza ofereça a todos os homens suas graças. Logo, se faz necessário compreender como um homem específico pode tomar uma parte dessa graça como sua. A resposta lockeana é: pelo trabalho, afinal, “o trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele” (DT, II, § 27). Ao “trabalhar” a graça que provém da natureza, o homem a torna sua. Se um homem colhe frutos, estes se tornam seus, pois, do contrário, pereceriam. Se caça um animal, a

carne lhe pertence, pois, do contrário, ele viveria e de mais ninguém seria até que lhe abatessem. Logo, o trabalho torna um bem anteriormente visto como comum em um bem particular.

E o que impede que alguém pegue todos os frutos e os animais para si? O mesmo que os torna de sua propriedade, o trabalho. Claro que Locke tem sua visão baseada na realidade social em que vive, logo compreende que um homem não conseguiria sozinho acumular (e aqui ainda não falamos em dinheiro ou moeda corrente) toda esta riqueza natural sozinho.

Locke, no entanto, condena o homem que tenta acumular mais do que precisa e nisso desperdiça a graça que foi dada pela natureza a todos. Quando o dinheiro é mencionado em sua argumentação, o inglês explica que a moeda surge e modifica todo o sistema. Por não ser perecível, o metal apresenta na sociedade duas características: é passível de acumulação e depende da estipulação de uma diferença de valor entre as coisas. O homem agora pode acumular bens, mas tem de saber o quanto cada coisa vale para assim poder trocar seu ouro, prata, etc. O trabalho define novamente o que irá valer mais ou menos (DT, II, § 40).

Se uma terra é trabalhada, produz mais frutos que uma que está largada à sua natureza. Logo, a terra também se torna uma propriedade, cujo dono é definido pelo trabalho que pode realizar. Se um dono consegue plantar dez acres, esses acres tornam-se seus, a não ser que já sejam de outro.

Exatamente aqui se iniciam os problemas. Locke condena, como dito anteriormente, o desperdício. Mas também vê como desonesto o acúmulo de posses sem utilidade. “E era com efeito, uma tolice, bem como uma desonestidade, acumular mais que o que se era capaz de usar” (DT, II, § 46). O que define esse exagero é a incapacidade do homem que acumula em utilizar o que acumulou. Quando o homem toma algo como propriedade através do trabalho, a própria lógica lockeana afirma que não há um prejuízo direto aos outros homens, pois a terra é vasta e em maior quantidade do que a de homens. Logo, todo o homem que quisesse trabalhar poderia ter terra, frutos, caça, etc. Quando adicionamos a possibilidade de acúmulo de riquezas, ao inserirmos o ouro, o homem começa a ter muito mais do que precisa. Uma vez acontecendo isso, outro homem ficara sem a possibilidade de conquistar o que Locke chama de propriedade, pois terá a força do trabalho, porém, tudo ao seu redor já será de alguém. Assim, “o exagero nos limites de sua justa propriedade não residia na extensão de suas posses, mas no pericimento inútil de qualquer parte delas” (DT, II, § 46). Aos olhos de Locke, acumular é um problema quando aquele que acumula permite por incapacidade ou desleixo que a propriedade acumulada pereça. Se ele conseguir trabalhar toda a propriedade, não há mal.¹⁸

¹⁸ Locke pode não mencionar diretamente, mas fica subentendido a partir das leituras de seus textos e de seus comentadores que o inglês percebe o impacto que a introdução do dinheiro irá causar na sociedade. Pode ser

Mas e quando alguém deseja a posse de outro? Lembremo-nos do estado de natureza. Se alguém entra em choque com outro, não havendo a presença de um juiz que possa mediar a situação, é bem provável que o conflito gere um estado de guerra. Por isso, é necessário que sejam estabelecidas regras e leis, que serão vistas na sociedade política ou civil.

Se o homem é totalmente livre no estado de natureza, isso irá alterar-se na sociedade política. “Em contrapartida, tratando-se de coisas indiferentes sobre as quais a lei divina permanece silenciosa, todo homem pode agir à sua vontade, salvo se transferiu por contrato a sua liberdade, como é o caso da sociedade” (MICHAUD, 1991, p.19).

É disso que a sociedade política trata, ou seja, da liberdade. O homem busca proteção para si mesmo e para sua propriedade, e, desse modo, tem de unir-se aos outros homens de mesmo direito e com os mesmos receios. Ao juntarem-se, percebem que não é possível que todos recebam o mesmo poder de decisão. Assim, ao depositarem poder nas mãos de um grupo de homens, abdicam de um tanto de liberdade por uma vida em uma sociedade segura, onde as leis impedem o estado de guerra. A renúncia do poder do homem no estado de natureza é que possibilita o surgimento da sociedade política. Segundo Locke:

Mas, como nenhuma sociedade política pode existir ou subsistir sem ter em si o poder de preservar a propriedade e, para tal, de punir os delitos de todos os membros dessa sociedade, apenas existirá 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 o impeçam de apelar à proteção da lei por ela estabelecida. E assim, tendo sido excluído o juízo particular de cada membro individual, a comunidade passa a ser o árbitro mediante regras fixas estabelecidas, imparciais e idênticas para todas as partes, e, por meio dos homens que derivam sua autoridade da comunidade para a execução dessas regras, decide todas as diferenças que porventura ocorram entre quaisquer membros dessa sociedade acerca de qualquer questão de direito; e pune com penalidades impostas em lei os delitos que qualquer membro tenha cometido contra a sociedade (DT, II, § 87).

Assim, percebemos os três estados da sociedade para Locke: natureza, guerra e política. Além disso, o inglês também vê três poderes dentro desses estados, conforme Bobbio (1997, p. 205) assinala. O poder que o pai possui sobre os filhos (paterno); o poder do soberano sobre súditos, aqui também visto pelo poder do governante que vem do povo (civil); e o poder sobre os escravos (despótico).¹⁹

que o inglês tenha resolvido ignorar o problema e sua repercussão, ou quem sabe não tenha realmente percebido, ou ainda, mantenha-se esperançoso de que o impacto que a introdução da moeda trará será benéfico. Preferimos manter nossa análise uma vez que sem provas diretas, contidas no texto lockeano, trabalhar a repercussão da introdução da moeda poderia soar apenas como especulação.

¹⁹ Locke rechaça a ideia de um homem poder ser visto como escravo. Porém, em ocasião específica,

Como nosso foco é o poder paterno, voltamos a ele com duas perguntas: os filhos são propriedade dos pais? Conforme as teorias de Locke, o pai, por dar vida aos filhos, terá o direito sobre eles como um proprietário? Nesse sentido, buscamos na lição de Michaud (1991, p.35) resposta a tal ponderação: “O poder paterno, diz Locke, não é um poder absoluto. (...) Os filhos não são escravos de seus pais.”

Os pais, na concepção de Locke, têm o poder sobre os filhos proporcionalmente à inabilidade destes em sobreviverem sozinhos. Na medida em que o jovem vai desenvolvendo-se, aos poucos se liberta das amarras familiares e começa a pensar por si mesmo.

Portanto, o poder que os pais têm sobre os filhos origina-se do dever que lhes cabe de cuidar de sua prole durante o imperfeito estado da infância. Formar a mente e governar as ações dos menores ainda ignorantes, até que a razão ocupe seu lugar e os liberte desse incômodo – é disso que os filhos precisam e disso que os pais estão obrigados a fazer (DT, II, § 58).

Podemos ver essa infância do jovem – limitado pelas vontades dos pais e aos poucos crescendo em liberdade – como uma primeira amostra da vida em sociedade. Em um ambiente social, sua vontade e liberdade também são limitadas pelas regras impostas. Mas por que ele viverá em sociedade? Pelo mesmo motivo que esta se constituiu, pela propriedade. Pela proteção da propriedade única que possui, a vida; pela proteção da herança proveniente de seus pais. Uma vez criada a sociedade, nenhum homem consegue nascer fora dela, pois a própria existência da propriedade o liga diretamente a uma sociedade civil. O que se pode fazer por esse jovem é educá-lo para viver da forma mais produtiva nesse ambiente do social, respeitando suas leis.

Quando o jovem é educado dessa forma, alcança certo estado de maturidade, definido por Locke como o estado “em que se pode supô-lo capaz de conhecer essa lei, para que possa manter suas ações dentro dos limites dela” (DT, II, § 59).

O poder dos pais termina com o fim da minoridade do homem, porém, a necessidade de honrar os pais é para a vida inteira. O ponto em questão é saber em qual momento o homem passa do estado de infância, quando depende do governo paterno, para o estado de maioridade.

quando um estado ataca outro ou quando há uma disputa que envolva povos, os perdedores poderão ser tomados como escravos pelos vencedores, como forma de punição pela incitação à guerra.

Portanto nascemos livres, assim como nascemos racionais; não que tenhamos de fato o exercício de uma coisa ou de outra: a idade que traz uma traz também a outra. Vemos, desse modo, como a liberdade natural e a submissão aos pais são compatíveis entre si, e ambas fundadas no mesmo princípio. O filho é livre por conta do direito do pai, do entendimento do pai, que deverá governá-lo até que tenha o seu próprio. A liberdade de um homem na idade do discernimento e a submissão de um filho a seus pais até que alcance essa idade são tão compatíveis e tão fáceis de distinguir que nem os mais cegos defensores da monarquia por direito de paternidade deixam de enxergar essa diferença, e mesmo os mais obstinados não conseguem deixar de admirar sua coerência (DT, II, § 61).

Por essa passagem, podemos inferir que, na sociedade em que vivia, mesmo que os pró-monarquia absolutistas desejassem ser guiados pela ideia de poder paterno, eventualmente o povo chegaria à maioridade e conseguiria libertar-se de seus “pais”, devendo a estes apenas a honra e o respeito por tê-los criado.

Os pais, contudo, devem cuidar bem da criação do filho, pois nunca devem lançá-lo sem preparação à sociedade ou deixá-lo à sua própria natureza, pois o pai que deixa seu filho livre e “entregue a uma liberdade desenfreada” o está abandonando “em um estado miserável”. A criação bem feita dos pais, limitando a liberdade dos filhos de acordo com sua idade, será a justificativa da sua autoridade perante eles durante a minoridade e a força que permite as ações que Locke propõe em seus *Alguns pensamentos sobre a educação* (DT, II, § 63).

2.2 Como o homem aprende – o significado da tábula rasa²⁰

Locke inicia seu *Ensaio* informando que todo o conhecimento parte da experiência sensível e da reflexão. Os feitos de Locke nesse ensaio chocam-se com a ideia racionalista e inatista da época em que viveu. A revolução que cria, juntamente com outros grandes pensadores, contribuiu diretamente no desenvolvimento do método científico como o conhecemos.

Para compreendermos a forma que Locke pensa a respeito do conhecimento, precisamos primeiramente entender sua visão do termo *ideia*:

²⁰Aqui não pretendemos fazer uma análise completa da obra *Ensaio sobre o entendimento humano*. O que procuramos são subsídios para a compreensão lockeana da psicologia infantil, bem como da forma como as crianças acessam o conhecimento. É claro que, para isso, precisamos compreender alguns pontos fundamentais e a teoria do conhecimento de uma forma geral.

Julgo que, sendo este o termo mais indicado para significar qualquer coisa que consiste no objetivo do entendimento quando o homem pensa, usei-o para expressar qualquer coisa que pode ser entendida como fantasma, noção, espécie, ou tudo que pode ser empregado pela mente pensante; e não pude evitar seu uso frequente. Suponho que me será facilmente concedido que há tais ideias nas mentes dos homens. Cada um tem consciência delas em si mesmo e as palavras e ações dos homens o persuadirão de que elas existem nos outros. Portanto, nossa primeira investigação consistirá em verificar como elas aparecem na mente (EH, Introdução, § 8).

Locke compreende que o termo *ideia* é muito vago. Em sua *Carta ao leitor*, que inicia o *Ensaio*, esse e outros termos são levantados e, sobre possíveis erros, o inglês pede de antemão a paciência dos leitores.

Agora, diferentemente da ideia inatista que Locke combatia, o conhecimento através de seu método empírico surge na forma de *ideias*, provindas primeiro da experiência sensível e posteriormente da reflexão sobre ela.

O primeiro passo da experiência sensível é a *percepção*. Apontado por Locke como a forma de “entrada de todos os materiais” que irão compor o conhecimento, é a “primeira operação de todas as nossas faculdades intelectuais e a entrada de todo conhecimento em nossas mentes” (EH, I, p.80). Resume-se primeiramente à capacidade de constatar que se está sentindo algo. De nada adiantaria, por exemplo, uma estrutura tão sensível quanto a pele humana se nossa mente, mesmo que involuntariamente, não conseguisse discernir as informações que esse órgão envia. Involuntariamente, esta com certeza é a primeira grande característica da experiência sensível. Em Locke, compreendemos que a percepção é uma primeira operação da mente que recebe as informações sensíveis coletadas pelos órgãos dos sentidos. Porém, toda a informação sensível vem à mente de forma involuntária. Não escolhemos sentir ou não a temperatura, apenas a sentimos. Da mesma forma, podemos cobrir nossos narizes quando sentimos um cheiro que nos é desagradável, mas, para isso acontecer, já temos de ter percebido o cheiro. Não é algo que possamos controlar. Isso altera consideravelmente as ideias sobre a formação do conhecimento da época. Nesse sentido, Michaud (1991, p.72) destaca que, “para Locke, a filosofia não começa nem pela ontologia nem pela física (o conhecimento daquilo que é) nem pela fisiologia (o conhecimento de nossos sentidos, mas pela epistemologia – o conhecimento de nossas capacidades de conhecer”.

Seguindo nessa linha, para Locke, *Percepção* é a “primeira faculdade da mente”. Logo, podemos compreender, segundo Locke, que é a primeira forma de reflexão. Para o inglês, só conseguimos fazer essa ligação do que vem a ser percepção e reflexão quando pensarmos a respeito. Ou seja, não há como entendermos o que é perceber. A significação de “percepção” é uma característica subjetiva, uma operação totalmente única e pessoal, que só pode existir a

partir do entendimento dos impulsos sensoriais pela mente (EH, I, p.79).

Todavia, experiência sensível e reflexão não podem ser vistas como conhecimento. Estão mais ligadas aos processos únicos de captação de informação do que a informação em si. Sentir dor não nos dá uma ideia real do que é dor. Não a conceitua, mas a sensação preenche o conceito de dor e lhe dá substância.

Logo, todas as ideias derivam de sensação e reflexão:

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência (EH, I, p.57).

Como visto no item anterior, Locke comprovava que não poderiam existir ideias inatas²¹, uma vez que, se elas realmente estivessem presentes na “natureza” do homem, deixariam pistas de sua existência. Nesse sentido, todas as ideias provêm da experiência, mais precisamente da reflexão em relação ao experimentado.

A mente, uma vez trazida ao mundo pelo nascimento, não traz consigo informações sobre ideias. É um livro aberto, uma página em branco como Locke costumava dizer, a qual vai se preenchendo de acordo com as informações que capta do mundo através de seus órgãos dos sentidos. Aqui está a expressão mais conhecida, e quem sabe marginalizada, de Locke: *tábula rasa*. Muitos educadores acreditam que Locke era um homem arcaico por pensar que as crianças são páginas em branco. Não é incomum ouvir-se considerações baseadas em senso comum dizendo que conceber a criança como uma página em branco é uma forma de justificação de uma pedagogia tradicional, verticalizada, na qual o professor é o centro de tudo, o único que sabe. O mesmo discurso também fala que o professor deve saber que a criança traz consigo uma “bagagem” que deve ser aproveitada pelo professor. Mal sabem esses que criticam Locke que, usando o termo bagagem, nada mais fazem do que corroborar com a teoria da tábula. Locke não pretende dizer que o professor sabe tudo e a criança não sabe nada. Sua pretensão é justamente demonstrar que uma criança não começa a desenvolver quaisquer ideias sem um

²¹ “De qualquer forma, seria um erro pensar que Locke fez uma crítica das ideias inatas para mostrar que todo o conhecimento vem da experiência. Ele mostrou apenas que não há princípios cuja justificação não se possa pedir, e que toda justificação deve passar por uma evidência; também sugeriu – e aqui aparece o empirismo – que os princípios e máximas não têm, no conhecimento, lugar que se opõe” (MICHAUD, 1991, p. 80).

estímulo apropriado. Nada surge do nada, deve haver uma força que de partida no processo. O pensamento lockeano compreende a teoria da tábula rasa como um estado latente cheio de possibilidades, onde a criança ainda não compreende, não assimila uma ideia, não porque ela não possa fazê-lo, mas sim por não ter tido as experiências para que, com sua própria reflexão, alcance determinadas ideias.

Quando as crianças chegam ao mundo pela primeira vez, encontram-se rodeadas por uma infinidade de coisas novas, que, por constante solitação de seus sentidos, orientam a mente constantemente para elas, avançando para observar de novo, e se deliciando com a variedade cambiante de objetos. São, assim, os primeiros anos usualmente empregados e entretidos em olhar para fora. A tarefa dos homens consiste em se familiarizarem com o que existe para ser encontrado externamente; e assim, crescendo com atenção constante para as sensações externas, raramente os homens fazem alguma reflexão considerável sobre o que ocorre com eles, até atingirem a idade adulta; e alguns jamais fazem tal reflexão (EH, I, p.60).

Dessa forma, temos em ordem que todas as ideias partem de uma “sensação ou reflexão”. Uma vez recebidas as informações, surgem novas ideias através das operações de nossa mente como: “a percepção, o pensamento, o duvidar, o crer, o raciocinar, o conhecer, o querer e todos os diferentes atos de nossas próprias mentes” (EH, I, p.58).

Sabendo como as sensações chegam à nossa mente, compreenderemos o que são as ideias e quais os seus tipos. Inicialmente, Locke divide as ideias em dois grandes grupos, com suas devidas ramificações e especificações. Os dois maiores grupos de ideias são chamados de *ideias simples*²² e de *ideias complexas* (em algumas traduções, são dadas como ideias compostas).

As ideias simples dizem respeito à primeira concepção que a mente dará em relação às sensações captadas pelos órgãos dos sentidos. Como possuímos cinco sentidos, um mesmo objeto de estudo pode criar diversas ideias simples diferentes. Como Locke exemplifica, podemos perceber “o perfume e a brancura de um lírio” (EH, I, p. 63).

O olfato nos fornece as informações necessárias para concebermos a ideia do perfume. A visão nos mostra a cor branca. Essas são ideias simples, que, para Locke, não podem surgir do nada. Da mesma forma, não podemos destruí-las, pois elas já se encontram em nossas

²²“(…) os dois primeiros livros do *Ensaio* são consagrados às ideias, à sua definição, ao seu inventário e à classificação de suas diversas espécies. Locke considera então a matéria-prima do espírito e do conhecimento. Ele ainda não aborda a questão do conhecimento porque as ideias nos mantêm no plano do espírito, longe da realidade das coisas. Daí a importância dos livros III e IV, que fornecem os meios de fazer a ligação com o real: as palavras permitem tornar públicas e comunicar as ideias, permitem também formar categorias gerais” (MICHAUD, 1991, p.74).

mentes. E onde entra a imaginação? Afinal, não poderíamos criar algo que “não existe”? Não é isso que a ciência faz?

Obviamente, nos sentimos desconfortáveis ao pensar em quão pequenos somos em relação ao mundo e à nossa própria natureza biológica. Podemos criar, em nossa mente, através da fantasia, inúmeras formas, cores e sabores. Porém, todos eles partem de um ponto em comum, de um referencial em comum. Um alimento imaginário precisa de um sabor, que será conhecido a partir daquilo a que já fomos apresentados. Uma nova máquina poderia surgir para suprir uma necessidade, mas sua engenharia possuiria traços de outras máquinas que supriram outras necessidades.

Locke percebe essa limitação e a compreende como uma limitação sensorial. Somos obrigados a imaginar aquilo que compreendemos através de nossos cinco sentidos. Mesmo que quiséssemos, não conseguiríamos compreender ou imaginar algo que estivesse aquém das dimensões que compreendemos e experienciamos. Se tivéssemos menos sentidos, de tal modo, nossas capacidades de imaginação diminuiriam na mesma proporção (EH, I, p.64).

As ideias simples são divididas em três grupos: a) as que chegam à mente por um único sentido; b) as que chegam por mais de um sentido; c) as derivadas da reflexão; e ainda, como um possível quarto grupo, as que surgem da combinação das anteriores, mas que ainda não podem ser vistas como compostas. Locke compreende que a nomeação das ideias simples é muito complexa e difícil. O fato ocorre devido à subjetivação que o homem faz a partir das ideias simples. Imaginemos um odor. Para alguns, será um perfume, para outros, um cheiro fétido, para outros, irrelevante, e, quem sabe, para alguns, insuportável. O mesmo objeto gera quatro ideias distintas. A própria interpretação das sensações é subjetiva e única. O homem, além disso, começa a combinar ideias, assimilando, aproximando. A brancura do lírio e sua fragrância tornam-se o referencial do que é um lírio. A ideia de solidez, por exemplo, surge das observações de vários sentidos. Analisa-se a rigidez pela capacidade de penetração no objeto, sua textura, peso, temperatura, etc. “Em outras palavras, a ideia lockeana é um ser híbrido, de dupla face, entre a qualidade na coisa ou a propriedade do conceito e o acontecimento mental” (MICHAUD, 1991, p. 75). Assim, as sensações que passam pela reflexão da mente remetem ao entendimento que nos diz se aquilo é rígido ou não.

Aqui sim podemos identificar duas ideias simples. Dor e prazer. Essas, que Locke anuncia como *ideias simples de sensação e reflexão*, são tanto quanto motivo das ações do homem, como das não ações. É provável que essas sejam as primeiras ideias simples a fixarem-se na mente humana e com certeza são as que guiam, segundo Locke, todos os movimentos dali por diante. “A ideia é ao mesmo tempo um conteúdo de pensamento e um momento

psicológico” (MICHAUD, 1991, p. 75). Já a vontade, o pensamento e o entendimento são ditos como *ideias simples de reflexão*, pois partem da reflexão pura sobre o fenômeno.

As ideias de percepção e da vontade derivam da reflexão. Estas duas importantes e essenciais ações da mente, com tanta frequência consideradas e tão constantes que todos podem deleitar-se em observá-las em si mesmos, compreendem: percepção ou pensamento, e volição e vontade. O poder do pensamento denomina-se entendimento, e o poder da volição denomina-se vontade; tais poderes ou habilidades na mente são denominados *faculdades* (EH, I, p.73).

No que diz respeito às ideias simples de sensação e reflexão, ainda temos: a) ideias de existência e unidade: quando nossa mente identifica uma ideia e a liga a uma unidade, por exemplo, uma maçã torna-se uma unidade real e em nossa mente; b) ideia de poder: definida por Locke como a capacidade de percebermos que possuímos poder sobre nós (corpo) e sobre os objetos do mundo; c) ideia de sucessão: muito mais uma capacidade do que uma ideia; é a sequência de ideias que vêm em vão à medida que refletimos sobre determinado assunto (EH, I, p.76).

Uma vez que começamos a formar ideias simples em nossa mente, o próximo passo para a criação do conhecimento é a retenção dessas ideias. A capacidade de reter e armazenar as ideias é o que nos propicia uma evolução intelectual. Do contrário, ficaríamos em uma eterna repetição de sensações, tudo seria sempre tão novo que ficaríamos eternamente deslumbrados com nossa primeira sensação. “Locke quer, antes de tudo, fazer uma teoria do conhecimento, mesmo que a faça no elemento de uma psicologia” (MICHAUD, 1991, p.75).

Locke percebe isso e define a necessidade de retenção do conhecimento, dividindo-a em etapas. A primeira etapa na retenção das ideias simples chama-se *contemplação*. Para Locke, a contemplação é a fase em que o sujeito mantém-se observando a ideia simples. É, em suma, uma prática reflexiva, de atenção, de instrumentos mentais como o pensamento. A segunda forma de retenção descrita por Locke chama-se *memória*.

Para o filósofo inglês, a memória é um “armazém de ideias”, uma forma de acessarmos rapidamente ideias com as quais já tivemos algum tipo de contato. A mente não cria essas ideias, apenas desenvolve a capacidade de revisitá-las quando desejar. Essa visita é pautada pela intensidade com que a ideia foi marcada na mente humana. Algumas ideias podem gerar memórias mais fortes do que outras e assim sucessivamente (EH, I, p.81).

A diferença na fixação mnemônica de uma ideia é baseada em alguns princípios. Locke acredita que a atenção e a repetição são dois dos mecanismos mais comuns para a memorização

das ideias, porém, acredita que as ideias que ficam retidas com maior intensidade são as ligadas a uma sensação de prazer ou dor.

Uma vez que a principal tarefa dos sentidos consiste em fazer-nos observar tudo o que causa mágoa ou proveito ao corpo, coube à natureza ordenar com sabedoria, como foi mostrado, que a apreensão de várias ideias deve ser acompanhada pela dor, preenchendo, desta maneira, o espaço para a ponderação e raciocínio nas crianças; e, agindo mais depressa do que a ponderação nos adultos, faz com que tanto o velho como o jovem evitem objetos dolorosos com a rapidez necessária para a sua preservação, fixando na memória de ambos uma advertência para o futuro (EH, I, p.82).

Não é à toa que Locke pode ser visto como um precursor da psicologia infantil. A análise que faz em relação à retenção mnemônica de ideias permeadas pelas sensações é sem dúvida uma visão revolucionária se considerarmos a época em que o filósofo viveu. Claro que existem outras tantas menções de outros pensadores, muito anteriores a Locke, no entanto, é com ele que se inicia a aproximação de um método científico na explicação do fenômeno da memória.

O item *retenção* é sem dúvida o cerne para uma explicação científica, quiçá biológica, do mecanismo do hábito para a formação da virtude no jovem *gentleman*. O hábito, como veremos posteriormente, usa da repetição, da dor e do prazer e principalmente da memória para desenvolver no jovem o hábito virtuoso de que Locke fala.

Locke continuará sua explicação sobre as ideias e seus tipos (simples, complexas, de modo, de substância, de relação), as quais são basicamente interações e combinações originadas das ideias simples.

Mas é na linguagem que encontramos o “ás na manga” de Locke.

Enquanto Locke trata da formação das ideias como princípio da formação do conhecimento, como dito anteriormente, as ideias ainda não podem ser vistas como o conhecimento em si. A linguagem é a forma humana de ligar as ideias que se encontram dentro do espírito com o mundo exterior. A comunicação de um humano com outro faz com que as ideias sejam compartilhadas e que então surja a possibilidade do conhecimento.

Michaud irá definir essas capacidades humanas presentes no *Ensaio* em três tipos:

- a natureza das coisas como elas são em si mesmas, suas relações e maneiras de operar (*Física* ou *filosofia natural*);
- o que o homem é obrigado a fazer como agente racional e voluntário (*Prática*);
- os meios pelos quais ele pode adquirir o conhecimento dessas coisas e comunicá-lo

aos outros (*Semiótica ou conhecimento dos signos* ou ainda *Lógica*) (1991, p.104).

Locke percebe que o homem comunica-se e o faz por meio dos signos, que chamamos de palavras. Porém, mesmo utilizando palavras, o homem precisou evoluir a sua linguagem, criando termos comuns, ou, como Locke os chama, *termos gerais*. Assim, uma única palavra seria “formada para indicar uma multidão de existências particulares” (EH, III, p.143).

A questão da linguagem, para Locke, é muito importante, pois é precisamente nesse ponto que o pensador critica as ideias platônicas e aristotélicas. Porém, para nosso entendimento, não nos servirá um aprofundamento em conceitos mais técnicos. O que queremos destacar é a forma de produção de signos combinada com a educação da criança. Para isso, voltamos ao *Draft A* (um dos quatro livros que posteriormente compuseram os *Ensaio*s, ou, como registrado em outros comentários, os *rascunhos*). Há uma passagem no *Draft A*, que nos levanta algumas questões sobre a criança.

Uma criança que vê repetidas vezes algo amarelo brilhante e reluzente aprende a chama-la pelo nome de *ouro*, e está predisposta a imaginar que, onde quer que venha a encontrar aquele tipo de ideia ou qualidade, é o que basta para fazer aquela coisa que ela chama de ouro, e está pronta a chamar cobre ou um pedaço dourado de bolo pelo nome de ouro. Os sentidos se familiarizam com essa coisa e constatam que o amarelo brilhante está unindo peso e, sucessivamente, a flexibilidade, maleabilidade, fusibilidade, fixidez, aptidão a ser dissolvido em solução líquida, etc. até que tenham adquirido a perfeita coleção de todas as ideias simples reunidas nesse mesmo objeto [*subject*] que se chama ouro, essas ideias, uma vez enumeradas, oferecem a definição de palavra (DRAFT A, § 1).

Se compreendermos a formação de ideias pela teoria lockeana e, em seguida, compreendermos que a linguagem é a exteriorização das ideias do espírito, poderemos perceber que a criança, desde pequena, tenta comunicar-se em relação ao mundo por intermédio das ideias, cujas sensações ela já vivenciou. O choro é um chamado irracional desencadeado pela fome ou pela dor. Já a palavra é a representação da capacidade racional do infante.

Mas como os sinais podem indicar realmente as ideias do espírito e não uma simples cópia? Usemos, aqui, o exemplo de um termo comum, quase um símbolo de nossa sociedade em relação à evolução da criança, o chamado de *papai e mamãe*. A primeira vez que a criança fala, chamando pelo pai ou pela mãe, é um evento marcante de seu crescimento. Porém, não nos perguntamos como ela sabe quem é o pai ou a mãe, ou melhor, como ela discerne o que

vem a ser a palavra *papai* e a palavra *mamãe*. Obviamente que existe uma solução mais simples do que acreditar que ela já sabe, ou que, por possuir um pai e uma mãe, será o mais óbvio que ela os chame dessa maneira. O ponto que poucos se apercebem é que há gerações (com eventuais mudanças) os pais tratam-se entre si pelos termos *pai* e *mãe*. Em muitas famílias, os progenitores preferem se comunicar utilizando esses pseudônimos a seus nomes reais. Ao ouvir repetidamente tais palavras, a criança tende a repeti-las por *força do hábito*. Assim, é muito provável que essa seja a resposta de uma memorização, mais do que de um entendimento real do signo. Curioso são os progenitores que se chamam pelos nomes de batismo e que ficam abismados quando a criança os chama por esses nomes e não por *papai* e *mamãe*.

O que podemos concluir a respeito é que Locke compreende que as palavras são uma forma de expressão das ideias, porém, as crianças ainda não têm a capacidade cognitiva para utilizar desses signos, compreendendo seus significados. É o que acontece quando a criança compreende o termo *ouro*, ligando-o a um metal, e, após isso, por verossimilhança, o confunde com outros metais, com o sol, com o amarelo/dourado de uma flor.

Imaginem agora o quão problemático pode ser o ensino de um termo complexo como *virtude*. E, a partir disso, o quão problemática se torna a educação de uma criança quando os pais simplesmente a proibem de algo, dizendo que aquilo é *ruim* ou *feio*. O que é ruim e feio? Alguém feio (em beleza) se tornará ruim por verossimilhança? E, assim, o que é bonito é sempre bom? Compreendem a problemática do ensino da virtude, uma vez que, para isso, utilizamos palavras?

Locke percebe essa dificuldade, uma vez que acredita que as palavras “na sua imediata significação, são sinais sensíveis de suas ideias, para quem as usa” (EH, III, p. 147). Desse modo, mesmo os *termos gerais* podem possuir diferenças de indivíduo para indivíduo, pois as sensações sensíveis têm poderes diferentes em cada um. Como transferir um conceito moral para alguém? Essa é só uma das imperfeições da linguagem que a teoria de Locke levanta:

(...) he proposes a theory that is intended to show that room for certain kinds of confusion in a inherent liability in the nature of language and classification themselves, and that this “imperfection” of language can be remedied only if this fact is clearly understood (GUYER in CHAPPELL, 1999, p.115).²³

²³ Ele propõe uma teoria que tem a intenção de mostrar certo tipo de confusão em uma inerente dependência à natureza da linguagem e classificação por ela mesma, e que essa “imperfeição” da linguagem só pode ser remediada se este fato é claramente entendido (GUYER apud CHAPPELL, 1999, p.115) (tradução nossa).

Isso quer dizer que creditar um valor muito grande às palavras e aos signos, acreditando que eles sejam autoexplicativos, pode acarretar numa confusão muito maior. Não sabemos se as pessoas a quem nos dirigimos passaram por experiências que lhes possibilitem uma estrutura semelhante à nossa para a interpretação dessas palavras determinadas, e não muito comumente, para a compreensão desses ditos termos gerais sobre os quais acreditamos que todo o senso comum já esteja acostumado.

O que determina é a nossa concepção das coisas, para, então, compreendermos o que são as nossas palavras:

What Locke will argue is that because our words are in the first instance expressions of our own conceptions of things, we cannot just assume that we automatically mean the same as other speakers of our language do, but must take considerable care to ensure that this highly desirable but equally contingent result ensues (GUYER in CHAPPELL, 1999, p. 119).²⁴

Logo, devemos compreender que é praticamente impossível que acreditemos num “entendimento” de um conceito moral através única e exclusivamente da repetição de uma palavra ou de signos mais complexos. Sem a vivência que dá conteúdo às palavras, não há como um signo ser dotado do significado desejado. Ainda, mesmo tendo as mesmas bases, é possível que uma pessoa não consiga ver o mesmo significado naquela palavra ou naquele conceito. O que estamos dizendo, aqui, é que, extrapolando os termos lockeanos, a tal frase remetida do senso comum que diz que “bem e mal é uma questão de ponto de vista” pode não estar completamente errada. A filosofia em si já discute isso há muito tempo, porém, Locke coloca na linguagem o caráter de responsabilidade que, para muitos, passa despercebido.

Nesse ponto, temos o real problema da educação para virtude. As palavras não trazem consigo a experiência sensível que lhes dê substância. Logo, quando dizemos alguma coisa, esta é apenas a comunicação verbal utilizada para a socialização de uma experiência sensível que venhamos a ter e que a partir de nosso raciocínio tenha criado certo tipo de conhecimento. Tendo isso em vista, dizer para a criança que ela “deve ser boa”, “deve ser justa”, “deve ser honrada e virtuosa” é tão efetivo quanto dizer que “o sol brilha” ou até menos efetivo. Quando

²⁴ O que Locke irá argumentar é que, em razão de que as nossas palavras são a primeira instância da expressão de nossas próprias concepções das coisas, não podemos apenas supor que automaticamente signifique o mesmo que as outras pessoas de nossa língua falam, mas devemos tomar um cuidado considerável para garantir que esse resultado altamente desejável, mas igualmente contingente aconteça (GUYER apud CHAPPELL, 1999, p.119) (tradução nossa).

falamos de sensações, como no caso do “sol quente”, estamos ligando um sentido a uma imagem, construindo uma ideia e a socializando através de uma sentença. No caso da criança e da educação moral, não há como ver essa prática surtindo efeito sem que haja a presença de uma vivência ou prática moral.

Tem de haver um sistema em que a criança possa habituar-se a viver a moral e a virtude. Conhecer o que significam, na prática, esses conceitos, é de grande importância para poder dar vida aos termos gerais que os pais tanto desejam que a criança compreenda. Por exemplo, não há como uma criança compreender plenamente o termo “justiça”, sob a ótica lockana, sem que ela viva situações de justiça ou mesmo de injustiça. Da mesma forma, termos como virtude, fé e amor precisam de relações sensoriais, de vivências, para que possam crescer em conteúdo.

Do contrário, caso apenas repitamos os termos como um mantra, na esperança que a criança os “memorize” e os repita, estaremos falhando na educação moral. Essa é a *tabula rasa* e seu significado moral, é a necessidade constante de prover à criança a chance de interação e de criação de um banco de memória de sensações, de vivências. Se é uma *tabula rasa*, uma folha em branco, o é por não ter vivido, mas isso não incorre no direito a alguém escrever nela palavras e esperar que estas sejam compreendidas. Existe uma necessidade de interação entre a experiência sensível e a educação formativa. Essa educação formativa faz-se na convivência familiar e social, no dia a dia da criança quando precisa compreender em que lugar está inserida e como deve responder a cada movimento que ocorre ao seu redor.

O problema dos termos gerais é tão maior, e tão ignorado, que chega a ser assustador. Pensamos que as palavras são simples, que se explicam por si mesmas, mas não percebemos a bagagem de vida que nos dá a possibilidade de preenchê-las de sentido. O sentido de cada termo que usamos, desde os termos que indicam coisas materiais até, e principalmente, os que indicam coisas não materiais, são construções pessoais que utilizam as sensações vindas da sociedade, da família, do pessoal e da reflexão mais íntima, própria de cada um. Se massificamos o ensino dessas coisas não materiais esperando que ele seja autoexplicativo, estaremos cada vez mais tirando a oportunidade da vivência e do crescimento pessoal de cada criança e eventualmente de cada homem adulto, que, quando perceber, estará vivendo por conceitos e regras que não lhe são familiares, que não tem consigo nenhum significado a não ser a correspondência a um “x” de regras sociais as quais ele (este homem) deve seguir. É necessária, então, a criação de um ambiente de vivências para que esse futuro homem possa dar significado aos conceitos que aprende durante toda sua vida.

2.3 Ética e moral: virtude, vício, vontade e desejo

Para Abbagnano (1998, p.1003), a virtude é um termo que “designa excelência”. O mesmo autor irá caracterizá-la em três pontos. No primeiro, a virtude se liga a uma “capacidade de potência”, uma característica de um ser. Em segundo, uma capacidade ou potência de “um homem”. Em terceiro, “capacidade ou potência moral do homem.” Nesse ponto, Abbagnano compara a visão geral de virtude como uma constante de um homem. O comportamento virtuoso seria a excelência moral na ação de um determinado ser humano. Essa visão diverge quando chegamos a Locke através de Abbagnano. Para este último, a visão lockeana de virtude em Locke, quando o inglês utiliza a ideia de vício e virtude, o faz referindo-se a uma virtude ligada diretamente a um ato moral isolado e não uma constante. Não concordamos com essa visão e, a seguir, tentaremos explicar a visão lockeana.

Os humanistas acreditavam que era possível chegar à tal “excelência” e que a forma para isso seria a educação. Assim, a própria compreensão do *virtus* nos leva à importância da educação do jovem, uma vez que tentemos atingir o grau de excelência desejado, o que se faz com maior facilidade se “recebermos logo no começo da vida a instrução correta” (SKINNER, 1996, p. 112).

Locke não cunhou o termo virtude. Como os grandes pensadores que surgem após o Humanismo e que posteriormente irão ser a força motriz das ideias filosóficas do Iluminismo, a virtude é, em primeira instância, a força geradora do propósito de existência do homem. Viver virtuosamente é a melhor forma de se viver. Em segundo lugar, essa virtude é uma combinação de heranças provindas da tradição grega e a sua releitura feita posteriormente pelo credo cristão.

O pensador inglês tem a visão do que seria a virtude intrinsecamente ligada à visão que Aristóteles possuía. Iniciemos pelo ponto de vista lockeano.

Há uma diferença crucial a ser destacada com relação ao pensamento lockeano. Sua ideia ética e sua ideia moral são de origens diferentes. Enquanto a primeira está ligada à ética aristotélica, a segunda está intrinsecamente unida às tradições religiosas. Porém, a ética lockeana é muito mais inspirada na ética grega do que simplesmente uma cópia. É, sim, uma ética de seu próprio tempo, inspirada nos gregos.

Locke percebe a medida do que é virtude e vício por meio da lei divina. A imagem de Deus e de suas leis traduzidas através das leituras bíblicas traz ao pensador as pistas do que seria realmente o caminho a ser seguido pelo homem. A própria ligação de virtude e felicidade demonstraria que a sabedoria divina as criou em consonância para que pudessem guiar a sociedade para um “bom” caminho. As preocupações do inglês em relação à formação moral

de seu jovem cavalheiro são justificadas, pois um homem não virtuoso transforma-se em um mal para o funcionamento da própria sociedade. Porém, esse homem, conforme lembra Yolton (1996, p.283), não deve ser virtuoso única e exclusivamente como uma conveniência da vida do homem ou como um serviço à sociedade. A virtude não pode mais ser vista aqui como o foi pelos *mileschristie*, não é simplesmente um serviço metódico ao outro em “detrimento de si mesmo”. É mais do que isso. Ser virtuoso é um dever do homem. E aqui colocamos o “ser” não o “estar” virtuoso, ou seja, abraçar a virtude como a coisa simples e lógica de todo o homem, como seu propósito de existir e não apenas como uma função a ser cumprida.

Mas quanto à função, a virtude em Locke tem por objetivo, para com a sociedade, um agir que alcance as “ações mais conducentes ao bem da sociedade e, portanto, são perfeitamente recomendadas pela sociedade para a prática das pessoas” (LOCKE, 2007, p.336).

Em suma, pode-se dizer que, para Locke:

A virtude, e sua obrigatoriedade, é a vontade de Deus, descoberta pela razão natural, e por isso possui força de lei; em sua matéria, nada mais é do que fazer o bem, seja a si ou aos outros. E o contrário dela, o vício, nada mais é do que fazer o mal. (...) sempre constitui o maior vício aquele cujas consequências atraem para si o maior mal; portanto, o dano e os males causados à sociedade são muito mais culpáveis do que os causados a homens particulares, embora com maiores agravantes pessoais (EP, 2007, p.358).

Uma vez compreendida a finalidade da virtude lockeana, a comparemos à virtude aristotélica e veremos o quão próximas elas estão. Em *Ética a Nicômaco*, é colocado pelo grego que o homem liga o que compreende como felicidade através de uma aproximação com a quantidade de prazer que certa matéria o proporciona. Quanto maior o prazer, maior seria a felicidade. Aristóteles vê isso como um erro, e, além disso, como um dos primeiros passos para uma conduta viciosa. Porém, para o grego, tanto os assuntos de felicidade quanto a própria definição do que viria a ser o bem são muito mais complexos do que estabelece o simples senso comum. A própria felicidade surgiria como o princípio da *eudaimonia*, a qual não aprofundaremos aqui, mas que, a grosso modo, poderia ser tida como uma forma de “bem viver”, a partir de uma conduta virtuosa, civil e ética. Esse viver bem se ligaria a uma forma de excelência no viver que também é trabalhada pelo pensador, mas que até hoje é centro de debates entre pesquisadores. Mas, então, a verdade é uma prática? Ou um dom? Ou uma dádiva? “Por este motivo, também se pergunta se a felicidade deve ser adquirida pela aprendizagem, pelo hábito ou por acaso” (ARISTÓTELES, 1984, p. 58).

A felicidade e a virtude para o grego também estão intimamente ligadas, uma vez que a primeira poderia ser considerada uma “atividade virtuosa da alma”, mas essa virtude também é

complexa e dividida em dois tipos pelo grego: as virtudes intelectuais e as virtudes morais. Enquanto as intelectuais aproximam-se ao conhecimento provindo do estudo e da educação, as morais vêm por um trabalho contínuo de diligência, esforço e hábito. Logo, toda a virtude moral dá-se através do hábito.

Voltemos, porém, ao que gera a virtude e o vício. Aqui novamente Aristóteles lança mão do poder do prazer e da dor. “Com efeito, a excelência moral, relaciona-se com prazeres e dores; é por causa do prazer que praticamos más ações, e por causa da dor que nos abstermos de ações nobres” (ARISTÓTELES, 1984, p.69).

Podemos compreender o desejo descontrolado pelo prazer como um ciclo vicioso. Como em um moinho movido pelas águas de um riacho, uma vez que a moenda é alimentada pela força provinda da roda, os grãos começam a ser despedaçados. Se não houver um rígido controle do pejadouro e da lavada, a água flui sem controle, podendo danificar ou até mesmo destruir o moinho. Quanto maior o prazer que um homem percebe em uma ação, maior seu desejo de repetir a ação para que haja novamente contato com aquele sentimento. No entanto, nem sempre será o mesmo prazer, obrigando o homem a amplificar a ação. Com o passar do tempo, o “vício” em conseguir repetir a experiência da ação prazerosa faz com que o homem perca seus traços morais, vivendo exclusivamente para a realização de seus desejos, saciando-os com o prazer. “Acrece que o agradável e o doloroso cresceram conosco desde a nossa infância, e por isso é difícil conter essas paixões, enraizadas como estão na nossa vida.” Logo, a educação da virtude torna-se difícil com o desenvolvimento do homem, não por este ser incapaz de ser virtuoso, mas pela razão de já ter sentido talvez um prazer que o colocou em uma postura difícil de ser remediada. Todos, como Locke diz, desejamos uma vida de alegrias e não de tristezas, ou de prazeres e não de dores. “E, alguns mais e outros menos, medimos nossas próprias ações pelo estalão do prazer e da dor.” (ARISTÓTELES, 1984, p. 70)

Mas o grego percebe a complexidade da coisa com a qual está trabalhando, pois logo se pergunta o que é essa virtude. Como Aristóteles, divide a alma humana em três espécies de coisas: paixões, faculdades e disposições. A solução da pergunta conduz a outro questionamento: o que não é virtude? Logo, temos as paixões que são entendidas pelo pensador como os: “apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e em geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou dor”. Desse modo, não haveria possibilidade de a virtude ser um destes, pois são ligados diretamente aos sentimentos que já nascem com o homem. Tampouco seriam as faculdades, já que são os talentos do homem. Assim, a virtude “é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por

um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática” (ARISTÓTELES, 1984, p.73).

Se a virtude não é uma paixão, o vício também não o é. Ambos são resultados da educação das paixões. Quando bem feita, leva à primeira, quando mal feita ou abandonada à si mesma, desemboca no vício. Mas acabamos acreditando que a virtude poderia ser assim o extremo das “qualidades”, contudo, voltemos atento olhar ao descrito na palavra “mediana”.

A virtude, na visão aristotélica, é uma mediana e, como o vício, é voluntária. Ou seja, escolhamos por ser virtuosos ou viciosos. A virtude, uma vez escolhida, deve dirigir-se sempre ao meio termo, a uma “justa medida” das coisas. Ao exemplo dado por Aristóteles, temos o medo e a confiança. Se chegarmos ao limite máximo do medo, tornamo-nos imóveis, sem ação. Se exagerarmos na confiança, nos tornamos tolos e cegos. Logo, o meio termo de ambos é a coragem, pois compreende os próprios medos e os supera através da razão. Este será uma dos princípios dispostos posteriormente para o que o grego chama de virtude da temperança.

Essa forma de compreender a virtude altera-se na visão lockeana. Não que Locke não veja Deus como a fonte da virtude, contudo, além disso, vê o homem como alguém que poderia através de seu esforço alcançar a *virtus*. Pois, pensar que a vitória do homem é exclusividade da natureza divina presente nele seria acreditar que sua derrocada ocorreria devido a uma presença demoníaca. Cairia novamente em uma ideia maniqueísta de existência humana, de natureza humana como dito por Agostinho. O *gentleman* de Locke começa a caminhar para o que futuramente compreenderemos como condição humana.

“Se a virtude pode ser ensinada, como creio, é mais pelo exemplo do que pelos livros.” (COMTE-SPONVILLE, 1999, p.4). O exemplo e o hábito proporcionam o surgimento de uma conduta virtuosa, logo, o mau exemplo e o mau hábito, somados ao desejo e ao prazer, levam ao comportamento vicioso. Locke irá ensinar seu jovem cavalheiro a ser virtuoso a partir dos exemplos que lhe dá, conforme será visto adiante.

Voltando ao nosso estudo sobre a virtude em Locke, podemos compreender que o inglês vê no prazer e na dor a força motriz das ações humanas. Michaud (1991, p.142) chama a isso de *hedonismo inquieto*. Essa inquietação, que é a ação humana, pode ser compreendida da seguinte forma:

Daí, Locke deduz um princípio do hedonismo inquieto: “As coisas boas ou más por relação ao prazer e à dor” (II-20-2): é bom o que aumenta o prazer e diminui a dor, mau o que diminui o prazer e aumenta a dor. Assim, diz-se que prazer e dor são “os eixos em torno dos quais giram nossas paixões” (ibid.): determinam eles as variedades de nossas paixões, que Locke analisa a partir do par deleite/mal-estar (*delighte*

uneasiness). Parece todavia haver um primado do estado de “mal-estar” (*uneasiness*). Na medida em que “o principal, para não dizer o único estímulo da indústria e da ação humanas é o “mal-estar” (II-20-6). O desejo é um “mal-estar” devido à ausência de algo (ibid.) e a simples ausência de um bem induz ainda esse “mal-estar” (II-21-31) (MICHAUD, 1991, p. 142).

A nossa dita liberdade²⁵ é condicionada, segundo Locke, por essas experiências de dor e de “não dor”. Isso coloca o homem como um agente direto de suas vontades, de seus desejos. Porém, indiferentemente do desejo do homem, este não conseguirá parar de sentir. Pode-se, aqui, buscar o fim da dor, mas esta o acompanhará em todo o caminho. A simples decisão não altera o fato de a dor existir naquele momento. Isso influencia diretamente o jovem *gentleman*, que tende sempre a buscar o fim da dor e o “mal-estar”. O problema começa a surgir no momento em que o jovem usa de sua liberdade de forma não racional, quando o desejo pelo bem-estar torna-se muito maior do que o pensamento racional. Dessa forma, surge a maioria dos vícios e dos desvios de caráter.

A vontade é quem regula a liberdade. A vontade é, para Locke, a capacidade de escolher, de fazer ou abster-se, é uma questão de movimento. Essa ação, que pode ser voluntária ou não, é que define a direção que os homens desejam seguir. Dessa forma:

Este é o poder do espírito de ordenar a consideração de qualquer ideia ou a abstenção de considera-la, de preferir o movimento de qualquer parte do corpo ou o seu repouso. Mas, sem o comando do pensamento que a desperte, a ação será involuntária. A volição consiste no exercício efetivo da vontade, dirigindo qualquer ação particular ou a abstenção dela (FILHO, 1992, p.41).

É uma volição, ou vontade dirigida, o que move o homem, mas é a busca da felicidade o motivo de toda essa ação.

Buscamos sempre o que entendemos como felicidade. Porém, o prazer desmedido mostra-se um vício, onde quanto mais temos, mais buscamos. E nem sempre o mesmo prazer nos gera a mesma sensação do que da primeira vez que o sentimos. Quando viciados, precisamos de novos prazeres, maiores, mais intensos. As escolhas que nos levam a eles é que nos tornam pessoas viciosas ou virtuosas. Tudo está ligado a uma *justa medida*.

Filho (1992, p.52) descreve os tipos de desejos segundo as ideias lockeanas como três:

²⁵ Aqui falamos de liberdade como livre arbítrio baseada na volição e não na liberdade como condição de existência do homem em uma sociedade civil liderada por um Estado.

“os naturais, os fantásticos e os racionais.”

Os desejos naturais estariam ligados diretamente ao instinto de sobrevivência do homem, quando, por exemplo, o bebê chora por alimento, por frio, por dor. São chamados desesperados, uma vez que buscam pela sobrevivência do infante em relação a um mundo para o qual ele ainda não está preparado para sobreviver sozinho. Esse desejo continua na vida adulta, porém, de forma mais automatizada, a menos que o homem confronte-se com uma situação de crise em que realmente tenha de racionalizar sobre esses desejos naturais ou animais.

Em seguida, os desejos fantásticos. Talvez sejam estes os piores, mais vis e problemáticos tipos de desejos existentes. Eles surgem a partir da influência de outras pessoas, por diversas formas, desde a educação, até o exemplo decorrente de hábito alheio. Exemplificando, quando a criança vê outra com um brinquedo novo, fantasia que aquele brinquedo possa lhe trazer uma enorme felicidade e deleite. Ao adquiri-lo, após um breve período, o joga de lado, frustrada. A sua imaginação era mais interessante do que a realidade, a fantasia que produziu em sua mente não se realizou ao consumir o seu desejo. Mas nem só de coisas materiais esse desejo se utiliza. A ideia de grandes honras, de sucesso, de realização profissional, pessoal, acadêmica, os tais “louros da vitória” são, por si mesmos, desejos fantásticos ou fantasiosos. O problema do desejo fantasioso não é seu objetivo em si, mas o caminho ilusório, que não se subordina a um pensamento racional. Os maiores desvios de caráter e vícios surgem desse tipo de desejo, de pessoas acometidas pela arrogância, luxúria, avareza.

Por fim, o desejo racional que pode ser definido como aqueles balizados pela razão, que verificam os prós e contras de todos os objetivos, escolhendo sempre de forma mais lógica e imparcial. A educação lockeana busca formar um homem virtuoso que consiga fazer suas escolhas através do desejo racional e que evite ao máximo o desejo fantástico, uma vez que o natural é inevitável (FILHO, 1992, p.52).

Trabalhar a virtude é, para Locke, a chave da educação do *gentleman*. Porém, como podemos ver, não se trata de uma tarefa fácil. O homem virtuoso de Locke vive em luta contra seus desejos fantasiosos, buscando sempre uma conduta que tenha a medida apropriada, racional. A virtude lockeana é a busca pelo equilíbrio entre desejo, vontade e liberdade. Caso qualquer um desses fatores saia de sua posição ideal, podemos prever apenas a formação de prováveis comportamentos viciosos.

Neste segundo capítulo, encontramos algumas respostas fundamentais para o entendimento da educação que Locke pretende para o seu jovem cavalheiro. Locke acredita que todo o homem é livre por nascimento, logo, uma sociedade baseada num modelo absolutista de governo não poderia, de forma alguma, dar as condições para a criação de um *gentleman* nos moldes pretendidos pelo inglês. De fato, seria uma crueldade educar um homem para uma liberdade tão limitada quanto àquela permitida pelo governo que outrora existia na Inglaterra. Um homem educado nessa situação, mesmo contando com sangue nobre, não alcançaria um estado maior do que o de mais um escroque da corte. A mudança de cenário político e social na Inglaterra abre a nação para um mundo de possibilidades. Neste mundo todo homem tem uma liberdade limitada pelo contrato social que assina ao nascer, porém nenhum homem está acima da lei, logo nenhum homem (em teoria) estaria acima do outro em direitos ou deveres. Essa é a sociedade que Locke deseja para seu jovem cavalheiro. E seu jovem cavalheiro é o homem, ou melhor, um membro dessa classe de homens que deve “guiar” a nova sociedade em um novo mundo.

O grande problema que surge neste pensamento é de que Locke “luta” por um conceito de liberdade que poderia ser visto como limitado. É limitado pois é uma justificação contra o absolutismo, mas não é de cunho libertário no sentido econômico, de igualdade entre homens. A burguesia é revolucionária até certo ponto e Locke, um de seus membros, é a expressão desta contradição. O jovem é visto por Locke como um estandarte de uma ideia, logo sua formação desde o básico de seus direitos é também vista como uma bandeira de um movimento. É um desejo de mudança restrito, onde busca-se mudar o que atrapalha a evolução de um grupo muito determinado de pessoas.

A realidade prática para os demais ingleses não muda muito com as ideias de Locke. Não é de grande relevância quem está no comando, pois a miséria que recai sobre a maioria dos homens da época é a mesma. Locke está construindo um caminho para seu ideal pessoal. Podemos nos perguntar se o homem que Locke quer ver livre pode ser visto como realmente livre, uma vez que está tão ligado a um modo de vida e a um “destino social” (se é que algo assim possa existir)? O jovem realmente escolheu este papel? Ele é assim tão dependente? Por quanto tempo?

A educação, mesmo alterando-se profundamente, ainda caminha para uma massificação

do método educativo. Porém, Locke vê a educação de seu *gentleman* como uma necessidade mais particular, uma educação mais particular, fundada em valores, focada mais em formação e menos em conhecimentos vistos pelo inglês como banais e posteriormente adquiríveis.

As virtudes que Locke procura podem ser vistas muito mais como uma cartilha baseada em ensinamentos provindos de gregos, romanos e cristãos. O que fica subentendido é de que a crença de Locke de que o homem nasce como uma folha em branco se contradiz quando Locke diz que as crianças fazem o pior que sabem. Existiria uma tendência humana, aos olhos de Locke, para a ação vil? Estamos fadados a sermos maldosos senão educados de uma “forma apropriada?”

Todavia, somente ao compreendermos o empirismo de Locke contido nos *Ensaio*s é que vemos o quão difícil é a educação pelo hábito, por ele pretendida. Não adiantará um treino mnemônico de repetição de palavras e conceitos, nem de comportamentos, pois isso conduzirá exclusivamente à afetação tão combatida por Locke. A educação lockeana vista através dos conceitos desenvolvidos por Locke nos *Ensaio*s deve ser focada na internalização por parte da criança de sensações e ideias que a ajudem a compreender as palavras e os conceitos morais, os quais seu tutor e seus progenitores desejam que aprenda. Sendo assim, partimos definitivamente para o método educativo lockeano.

Nos desculpamos aqui pelo aspecto didático do texto. Aos mais atentos não surgem durante o trâmite do estudo quaisquer grandes perguntas e isto é proposital. Pensamos que é possível e provável que ao leitor surjam tais questões durante a leitura e a reflexão deve ser algo pessoal sob este aspecto. Porém, nos justificando pela falha, não iniciamos um questionamento mais profundo pois utilizamos o presente capítulo para nos dar base ao que veremos a seguir, logo um aprofundamento demandaria de tempo que aqui não possuímos.

3 O HÁBITO E A VIRTUDE – O MODELO DE EDUCAÇÃO LOCKEANO

Uma vez que compreendemos quem é o *gentleman* e quais suas características próprias e históricas; qual a sociedade em que ele viveu e a quais direitos sua educação é pensada e voltada; e ainda, como o conhecimento é gerado, como as ideias surgem e como a linguagem pode ou não nos ajudar a desenvolver valores morais; chegamos finalmente ao último capítulo, no qual compreenderemos como se dá essa educação.

Recapitulando, a educação lockeana é particular e familiar. O jovem é educado em casa, por um preceptor. Locke acredita que sua educação deve ser feita em fases e, como pode ser claramente percebido, em suas teorias sobre o conhecimento, existe aqui um princípio de teoria psicológica sobre o aprendizado infantil.

A primeira fase que Locke desenvolve é a educação do corpo. O inglês acredita que um corpo frágil impossibilita tanto a educação do espírito quanto uma vida feliz. Os conselhos encontrados na obra *Alguns pensamentos sobre a educação* são dirigidos diretamente aos pais. Locke considera importante definir o que tolerar ou não, o que deve ser preservado na criança e em que sentido um cuidado exacerbado pode ser prejudicial. O pensamento de Locke assume duas proposições: a primeira, de que é necessário o cuidado com o corpo, a fim de que este cresça com saúde; e a segunda, de que um cuidado exagerado é prejudicial, como um desserviço à educação, uma vez que causa mais problemas do que benefícios.

A segunda fase que Locke desenvolve é a educação do espírito. Aqui nos deparamos com a questão levantada no segundo capítulo: como educar uma criança para que ela compreenda conceitos morais complexos e os interiorize da forma correta? Locke usa de diversos artifícios para esta educação. O estudo de textos morais, com foco nas *Fábulas de Esopo* e dos textos bíblicos, dará à criança uma visão do que a sociedade compreende como certo e errado. O exemplo, provindo dos pais e do preceptor, lhe dará uma compreensão de qual comportamento comum para o dia a dia é aceitável, bem como conceitos mais complexos.

Locke percebe o castigo como quase uma obscenidade, um desserviço, que mais destrói do que constrói. Porém, percebe que sua presença pode ser necessária, única e que deve ocorrer exclusivamente em casos extremos. O caso extremo tido por ele é bem específico sendo o castigo físico aceito apenas quando a “teimosia” do infante chegar ao ponto de comprometer sua educação é que. A violência, como forma de purgar a raiva dos pais em relação ao mau comportamento da criança é totalmente proibida por Locke.

O que ensinar também se mostra como importante. Locke prefere a formação em relação

à instrução, o que não quer dizer necessariamente que a educação do jovem cavalheiro deva ser feita de forma displicente. É necessário sim o estudo em determinadas áreas do conhecimento, diferente do modelo humanista que vem se difundindo na Europa. Aqui se encontra a grande diferença da educação lockeana. Além disso, é de grande importância que verifiquemos o modo como Locke percebia a questão do estudo e da procura pelo conhecimento.

Locke ainda irá falar, em seus textos, sobre um terceiro hábito, este em relação ao conhecimento. Uma nova forma de habituar-se ao estudo, a conectar-se aos ensinamentos provindos dos antepassados e como acessá-los de forma a produzir novos conhecimentos e não apenas mimetizá-los. Logo, possuímos, aqui, três formas distintas de hábito propostas por Locke, mesmo que inconscientemente (ou não). A primeira, uma educação do hábito em relação ao corpo. A segunda, a educação do espírito através do hábito. Por fim, a terceira, relacionada à educação ou ao estudo com o auxílio do hábito.

3.2 O hábito do corpo – aprendendo a disciplinar-se

Locke inicia o *Pensamentos* já demonstrando o tom que irá seguir no desenvolvimento de seu trabalho:

§ 1. *Mente sã em corpo são* – trata-se de uma descrição breve mas completa de um estado feliz neste mundo. Aquele que reunir estas duas qualidades pouco mais tem a desejar; e a quem falte uma ou outra qualidade pouco melhor será para qualquer coisa. A felicidade ou a desgraça dos homens é em grande parte sua obra. Aquele que não orienta o seu espírito de forma inteligente nunca tomará o rumo certo; e aquele cujo corpo é doente e débil nunca poderá avançar num bom caminho (PE, § 1, p.57).

O pensador deixa clara a influência que sofre tanto de gregos quanto de romanos, que é perceptível em diversas citações do filósofo. Dessa vez, o inglês usa de uma célebre sentença de Juvenal,²⁶ escrita em seu texto intitulado *Sátira X*. A tradução não foge muito do original *mens sana in corpore sano*. No entanto, tememos que o sentido almejado por Juvenal não seja tão simples e direto (nem acreditamos que Locke também pense da mesma forma).

Segundo Vitorino (2003, p.86), a ideia que Juvenal tenta promover na *Sátira X* é de fazer uma crítica aos desejos dos romanos, muito mais voltados a riquezas e a futilidades do que ao que seria realmente importante. O grego continua, na *Sátira X*, exemplificando desejos

²⁶ Décimo Júnio Juvenal. Poeta romano.

que considera tolos, como riqueza, poder, longevidade. Para cada um dos pedidos, usa a história de uma figura histórica, demonstrando que os desejos e pedidos direcionados aos deuses não devem ser feitos de forma leviana. Mas, se não podemos desejar tais coisas, o que então deveríamos desejar? Juvenal *apud* Vitorino (2003, p.88) responde: “*orandum est ut sit mens sana in corpore sano*”. A questão é muito maior do que simplesmente alcançar uma saúde física e mental. O que se trata aqui é de, além dessa saúde, a capacidade de perceber o que realmente é importante e o que é fútil na vida do *gentleman*, uma capacidade de julgar as prioridades, escolhendo racionalmente pelo melhor.

E qual seria a ligação disso com Locke? Talvez pareça óbvio que o inglês apenas tenha citado Juvenal como tantos em sua época o faziam, no entanto, isso não é necessariamente verdade. Em um segundo aspecto, Locke percebe a mesma coisa que Juvenal e isso está presente na primeira citação dos *Pensamentos*, há pouco verificada acima. Para Locke, o destino do homem é de sua inteira responsabilidade. Solicitar ajuda a Deus (já que Locke está inserido em um credo monoteístas e não mais politeístas como Juvenal) não irá trazer qualquer alteração à vida do pedinte. Quando não muito poderá até piorá-la. Aqui se encontra o medo de Juvenal, que é resgatado por Locke. Se não sabemos o que poderá vir a nós por intermédio de nosso pedido ao divino, logo, não devemos pedir nada mais do que o básico para que possamos, por nós mesmos, conquistar o que desejamos.

Se todos nossos esforços para obtermos a felicidade neste mundo nem sempre são o suficiente para alcançá-la, logo, sem contar ao menos com uma saúde robusta, é impossível alcançar qualquer objetivo. Esse é um novo passo para Locke, pois sua crença no empirismo, seu desligamento em relação ao inatismo, não estão simplesmente ligados a um campo teórico da origem das ideias. Locke sabe que a fortuna ou a desgraça do homem está ligada diretamente, e quase que exclusivamente, às suas próprias ações e formas de pensar. Logo, a sua primeira sentença demonstra que Locke crê na força do homem para conseguir alcançar seus objetivos através de sua própria escolha.

Tal responsabilidade, segundo o inglês, está intimamente ligada à educação recebida pelo homem. Pois “todas as pessoas com que nos cruzamos, nove em cada dez são o que são, boas ou más, úteis ou inúteis, devido à educação que receberam” (PE, § 1, p.57).

Temos, desse modo, a seguinte situação: primeiramente, Locke acredita que a felicidade de um homem está ligada aos conceitos de prazer, dor e virtude (como trabalhado anteriormente). Em seguida, vemos que as mazelas e a felicidade estão diretamente ligadas às escolhas do homem e não necessariamente a uma vontade divina “predeterminista”. Por fim, a capacidade de escolha para uma vida de felicidade é desenvolvida através da educação.

Se a educação é chave para o cultivo de uma vida feliz, então, é através dela que Locke pretende começar o desenvolvimento de seu *gentleman*. Porém, não é somente de uma educação composta por livros e estudos que o inglês está falando. É um ato de conduzir, de cuidado, de carinho e zelo.

O primeiro passo dessa condução, que aqui verificaremos, é o ensino do hábito do corpo. Locke tem uma preocupação constante com a saúde do infante, conforme percebe-se nas citações anteriores. Esse hábito do corpo é introduzido da seguinte forma:

§ 3. Que a saúde é necessária ao homem para a gestão dos negócios e para a sua própria felicidade, e que uma constituição vigorosa e endurecida pelo trabalho e pela fadiga é útil para quem quer ter o seu lugar no mundo, é algo demasiadamente óbvio para que seja necessária qualquer prova. (...) E tudo isto talvez possa ser formulado numa só regra, a saber: que os cavalheiros devem tratar os filhos à boa maneira dos lavradores honestos e dos fazendeiros abastados (PE, § 3 e 4, p.59).

Saúde como primeiro passo. Mas não qualquer saúde e, sim, uma saúde “endurecida pelo trabalho”. Locke percebe, como médico, a necessidade de ajudar o infante a desenvolver um corpo saudável ou ao menos “não doente”. Para isso, ele compreende que os pais devem ter cuidado com os filhos, mas não em demasia. A superproteção não é benéfica ao infante, logo, deve ser descartada. Além disso, é comum que Locke repita em sua obra que a criança deve, em alguns momentos, passar por situações de desconforto e de até mesmo um sofrimento controlado. Isso, no pensamento lockeano, mostra-se como uma forma de moldar um cavalheiro forte e preparado. Por isso, o inglês exemplifica com a questão do lavrador e o fazendeiro. O primeiro utilizava da mão de obra dos filhos para ajudar na lavoura, logo, os filhos, desde cedo, acostumavam-se com certo tipo de estímulo físico, que os ajudava a desenvolver o corpo, mas que, devido a um esforço desproporcional à idade, poderia prejudicar no desenvolvimento da criança. Já o fazendeiro, por possuir de todos os recursos, acabava por proteger demasiadamente a criança, fazendo com que seu corpo sem exercício tornasse-se débil. Locke propõe um meio termo, uma *justa medida* entre ambos. Um exercício para o desenvolvimento físico, porém, com a indolência que uma fortuna pode trazer.

Essa forma de pensar o homem, ligada ao objetivo da “gestão dos negócios” e para a “felicidade”, nessa ordem proposta por Locke, é totalmente intencional. A burguesia que surge nesse período e irá crescer nos próximos séculos vê a necessidade desse homem de negócios bem preparado física e intelectualmente. Sobre isso, Soares explica:

Para manter sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de

um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (1994, p.9).

Muito do que é visto no pensamento lockeano é premeditado. Pensar Locke como um homem que simplesmente cita ou escreve por conta própria uma pensamento a esmo é algo leviano. Como Soares comenta, a burguesia da qual Locke faz parte precisa de um homem novo. Esse homem novo é o ideal do *gentleman*, desenvolvido para liderar, para um novo mundo, uma nova sociedade e um novo Estado. Mesmo que Soares mencione com mais afinco aspectos dos séculos posteriores (XVIII e IX), devemos perceber que as bases desse movimento burguês surgem no período de Locke. Ele, que está totalmente imerso nesses novos ideais, acaba refletindo em seu modelo educativo os novos objetivos deste novo grupo social.

Aqui faremos a divisão do hábito do corpo em Locke. Percebemos que Locke tem duas preocupações. Uma de origem fisiológica, influenciada por sua herança médica, e a segunda ligada ao que poderemos chamar de o grande objetivo do hábito do corpo, o “habituar-se ao hábito”.

Essa visão burguesa de homem-corpo “anátomo-fisiológico”, “meticulosamente estudado e, cientificamente, explicado” (SOARES, 1994, p.10) será muito mais presente no século XVIII, porém, é algo que surge no período lockeano. O período em que Locke vive é, para a medicina e para o estudo do corpo, de uma grande importância. É nessa época que os estudos médicos alteram-se consideravelmente. O que outrora era uma medicina muito mais paliativa, baseada na tentativa e erro, agora começa a compreender o funcionamento do organismo, deixando de lado misticismos e focando em dados empíricos provindos da experimentação.

Locke compreende esses avanços médicos e os liga às ideias burguesas que começam a se difundir pelo continente europeu, alinhando a educação de seu jovem *gentleman* a esta necessidade de um corpo saudável.

Existe uma clara consciência de classe por parte da burguesia, ela tem a certeza que é dona de seu próprio destino e que são os homens que transformam a natureza e criam as leis da sociedade, leis essas que seriam descobertas pela ciência. É a razão absolutizada que determina todos os passos a serem dados para que seja possível atingir a “plena felicidade” (SOARES, 1994, p.12).

Soares põe em xeque o que seria a tal felicidade procurada pela burguesia. Se verificarmos em ordem de importância como Locke coloca para a saúde, sendo que primeiro

ela é importante para que o homem possa guiar de forma apropriada seus negócios, então percebemos que o ideal de *gentleman* saudável não é necessariamente tão puritano e inocente como se possa acreditar em uma primeira leitura. Estamos falando de economia, propriedade, poder. Locke não irá esquecer-se disso. Mas e a real felicidade? Logicamente, se Locke acredita que a função de seu cavalheiro é a de liderar, a felicidade deste perpassa por assuntos econômicos. No fim, talvez o inglês apenas acredite que uma das faces da felicidade seja vista na propriedade e nos negócios, porém, isso não passa de uma especulação que fazemos a título de reflexão, a qual não iremos aprofundar.

Continuando nosso estudo, vemos um Locke “médico” que inicia os *Pensamentos* dando diversos conselhos sobre como deve ser trabalhado o desenvolvimento do corpo do jovem cavalheiro. As preocupações do Locke “médico” são ligadas às raízes da medicina e demonstram tanto uma herança hipocrática quanto as mudanças que os estudos médicos sofriram no período.

Locke começa o ensino do trato do corpo, propriamente dito, com um aviso: “que se vicia, ou pelo menos prejudica-se, a constituição da maior parte das crianças com a indulgência e a ternura” (PE, § 4, p. 59). O aviso que Locke propõe é de que no trato do corpo, ou melhor, no trato do hábito, todo e qualquer excesso é nocivo. Se ao cuidarmos demasiadamente da saúde da criança tentando protegê-la de quaisquer contatos que convenientemente achemos nocivos, iremos, com certeza, colocá-la em um perigo maior. Em alguns momentos, devemos, segundo o pensamento de Locke, permitir que a criança confronte-se com situações problema. Assim, tanto seu corpo quanto futuramente seu espírito terão a oportunidade de analisar e eventualmente adaptar-se com as dificuldades que eventualmente venham a surgir em sua vida. O problema da superproteção provinda dos pais e familiares é o de que, ao proteger em demasia, esquivamo-nos da possibilidade de prover à criança novas experiências, as quais poderiam ser cruciais em seu desenvolvimento físico e moral.

Para confirmar o que acabamos de dizer, vejamos o primeiro item que Locke aborda em seu trato com o corpo, o “calor e frio”. Locke inicia o quinto parágrafo de seu texto comentando sobre o problema da superproteção dos pais em relação ao frio e ao calor. A cultura da época acreditava que um corpo indevidamente coberto seria alvo de doenças. O grande problema é que os pais, tendo isso em vista, cobriam seus filhos dos pés à cabeça. Locke via essa atitude como prejudicial, uma vez que, considerando sua crença nos estímulos e na experiência sensível, estariam os pais, assim, por apreço e “ternura” em demasia, causando aos filhos um

dano maior. O inglês cita uma conversa entre um filósofo cítico²⁷ e um ateniense. Ao ver o ateniense expondo seu rosto ao vento cortante do inverno, o cítico pergunta como é possível aguentar tal condição. O grego responde pronta e calmamente que está habituado. Para isso, Locke insiste que “nossos corpos aguentam tudo a que desde o início estejam habituados” (PE, § 5, p.59).

O tom que Locke quer demonstrar é da necessidade de habituar a criança desde o início. Tanto o cítico que pergunta ao grego sobre sua capacidade de resistir ao frio quanto o cítico de La Fontaine são alegorias que explicam a ideia de Locke do ensino desde o berço e do desapego ao que é supérfluo. A pergunta que o inglês se faz na educação do corpo é sobre o que realmente é essencial para uma educação e um crescimento saudável. Percebendo o peso da resposta Locke vê que apenas o equilíbrio na ação dos pais poderá garantir este crescimento almejado ao jovem cavalheiro.

Porém, essa forma de educação que Locke procura fomentar não pode ser vista como uma ação imediata e direta. O próprio inglês, ao tratar do cuidado com os pés (PE, § 7, p. 63), já avisa que todo o movimento é progressivo, havendo a oportunidade de adaptação, uma vez que nosso corpo “como em todas as variações normais da nossa vida cotidiana, as alterações devem ser feitas por etapas suaves e firmes. Assim podemos habituar os nossos corpos a tudo sem dor e sem perigo”.

O hábito do corpo, como afirmamos anteriormente, pode ser visto em duas faces. A primeira seria o interesse médico de Locke em aconselhar aos pais formas práticas de educar os filhos para o melhor desenvolvimento físico possível. Mas a segunda face, o segundo objetivo de Locke, mesmo que este não o perceba, é a da maior importância. Não é só no hábito da mente que encontraremos pontos cruciais na educação do jovem cavalheiro. Mas, sim, no hábito do corpo, no qual Locke introduz o conceito de hábito de forma geral. E, além disso, é a partir de seus conselhos aos pais, vemos que a educação lockeana é conduzida em etapas, de forma harmônica e sem pressa, porém, sem desleixo.

Na primeira parte dos pensamentos, veremos o filósofo inglês prosseguir com diversos conselhos, relacionados, desde à alimentação, à limpeza pessoal, às vestimentas, às bebidas,

²⁷ Locke usa o termo “filósofo cítico” em seus textos. O mesmo exemplo é utilizado por La Fontaine em suas fábulas, sendo mais específica a fábula do Filósofo Cítico. Essa é a fábula N° 20 do Livro XII, que conta sobre um filósofo cítico que procurando uma vida prazerosa vai até a Grécia ver o modo de vida dos gregos. Encontra, lá, um sábio e o observa cortar e podar todo um jardim, desde a mais pequena erva daninha. Perguntando ao sábio o motivo de tamanha fixação em cortá-las desde o começo, ouve a resposta: "I am taking away the superfluous, (...)so that what is left may flourish the better." (“Estou tirando o que é supérfluo, (...) então o que sobra poderá florescer melhor”) (LA FONTAINE, 2005, p.118). Locke usa as fábulas de La Fontaine e de Esopo em diversos momentos de seu texto, as quais iremos analisar de acordo com suas aparições, mas mais precisamente no próximo item deste capítulo.

etc. De forma pontual, iremos listar alguns dos itens, comentando as passagens que se ligam à ideia de hábito que Locke procura promover.

Um dos primeiros problemas que emergem do discurso de Locke sobre essa forma de educação que se inicia no berço é o da falta (ou omissão) de uma educação voltada às mulheres. Locke menciona que, no caso delas, deve haver uma adaptação do método de acordo com necessidades de cada indivíduo. Todavia, o que devemos perceber é que Locke desconsidera a mulher como uma cidadã, desde o ambiente doméstico até a vida pública. Por vezes, soa (e isso é de nossa interpretação e responsabilidade) como se o inglês simplesmente não se importasse de forma contundente com o que ocorre ou não com as mulheres. Tanto é que a educação do corpo em relação à mulher é brevemente comentada e é voltada a uma preocupação médica que Locke tem em relação às vestimentas femininas. Na época, o uso do espartilho e de outros adereços era muito difundido, numa forma de “modelar” o corpo feminino de acordo com o padrão desejado pela sociedade e pelos costumes de então. Locke vê isso como algo errado, porém, como dito anteriormente, o vê de um ponto de vista médico. Não é um Locke preocupado com a mulher sendo transformada em um objeto, e sim preocupado com a saúde de uma burguesa, louvável para a época, porém, ainda um passo medíocre numa visão igualitária de direitos.

A motivação de Locke no hábito do corpo também se liga a uma necessidade. O *gentleman* de Locke precisa ser preparado para tornar-se um líder, um homem de negócios (algo já comentado de forma extenuada). O ponto em questão é que o inglês tem um grande receio que um eventual excesso de cuidado possa tornar o jovem cavalheiro em um homem débil, fragilizado. Existe, no trato do corpo proposto por Locke, uma necessidade não incomum para a época, de certa “dose” de sofrimento controlado para tornar o jovem um homem (como dito anteriormente). Em alguns momentos, se faz presente a ideia de adaptação pelo hábito conforme mencionamos, porém, em outros momentos, vemos claramente um desdém da parte do filósofo para com tratamentos que impeçam o jovem de ter contato com algum tipo de sofrimento, que, no pensamento de Locke, poderia ser lucrativo.

Quando as crianças já são crescidas, já não é altura para habituá-las; é preciso fazê-lo desde o início em etapas. Assim, o corpo pode habituar-se a *sofrer* quase tudo. Se aconselhasse que se deveria deixar as crianças jogar ao Sol e ao ar livre sem chapéu, duvido que alguém acreditasse em mim, iriam fazer mil objeções que no final se reduziriam a uma só, ou seja: se seguirem o meu conselho as crianças ficarão completamente queimadas pelo Sol; mas se as protegermos cuidadosamente das agruras do tempo, e se não as expusermos ao Sol, nem ao ar livre, com receio de que fiquem com manchas na tez do rosto, esta será uma boa maneira de tornar uma criança um jovem bonito, mas não um homem de negócios (PE, § 9, p.67).

No texto aqui transcrito, ficam claros alguns pontos. O primeiro é de que o hábito, para Locke, deve iniciar desde o nascimento, como dito anteriormente, já que, segundo o inglês, a possibilidade de iniciar o processo já numa idade maior vai inviabilizando-se em proporção ao avanço dos anos. O segundo ponto em questão é a crença de que devemos preparar as crianças para o “sofrimento” que, ao que tudo indica, é, para Locke, iminente e diretamente ligado à vida. Em todos os textos do inglês, podemos verificar a preocupação e a tensão entre o prazer e a dor. É claro que a preocupação de Locke é preparar da melhor forma possível seu *gentleman* para um mundo que nem sempre é justo, tampouco estável. Mas é possível que esse tipo de pensamento indiretamente possa estar influenciando o inglês a supervalorizar experiências de sofrimento na educação do jovem. Sobre isso, ponderamos: a educação que implica em prover certo grau de sofrimento ao indivíduo o educa contundentemente de modo a estar mais preparado do que uma educação que implique na “não exposição ao sofrimento”? Não sabemos a resposta, mas apostamos que, ao levantar essa questão, possamos indicar que muito da cultura ocidental (baseada nessa ideia de que o homem que sofreu na infância é “melhor” do que o que não sofreu) precise ser revista.

Em se tratando da alimentação, Locke mostra-se novamente aquele pensador ligado à parcimônia. Vê a necessidade de educar as crianças a comerem o básico para que seus corpos possam funcionar de forma adequada, evitando exageros. Aqui, o médico toma novamente o lugar do educador e aconselha que a alimentação do infante deva ser regulada, tanto no alimento, quanto na bebida.

Um cavalheiro deve seguir um regime que o prepare para carregar armas e ser soldado. Os pais que educam os filhos como se estivessem destinados a dormir toda a vida na plenitude e com as facilidades de uma grande fortuna demonstram não ter reflectido nos exemplos que lhes passaram pelos olhos ou no século em que vivem (PE, § 15, p.76).

Devemos lembrar que o Locke que escreveu o *Pensamentos* é um Locke que está exilado na Holanda, durante um período conturbado da história inglesa. Ainda não é o Locke que irá retornar seguro e contente, ao “lado” de Guilherme de Orange ao fim da Revolução Gloriosa. Desse modo, não é estranho verificarmos o receio que o inglês tem em relação ao futuro. Sua vida, na época, era uma mostra de como a sorte pode voltar-se contra o homem, representado nos ditos “exemplos” de que o inglês fala para Clarke.

Ao tratar das bebidas, Locke introduz um novo aspecto do hábito, o qual poderíamos chamar de “hábito negativo”. A face negativa do hábito seria, para Locke, o uso do método de forma irrefletida, tornando um mecanismo viável para a educação do corpo e da mente em uma

fonte de problemas. O exemplo fica claro quando o inglês fala das enfermeiras (ou amas-secas, como chamadas pela cultura da época), que, naquele tempo, cuidavam dos filhos dos lordes. Ao verem as crianças chorarem à noite, davam de mamar para acalmá-las, mesmo não sendo hora de alimentá-las. Uma vez mais calmas, as crianças eram postas para dormir. Locke percebeu que uma criança que vinha passando por tal processo não conseguia, de forma alguma, em idade posterior, dormir sem ao menos ingerir algum tipo de líquido. O pensador via acontecer algo semelhante com pais que davam de comer e beber aos filhos toda a hora que estes ficavam mais agitados, na tentativa de acalmá-los. O hábito tornava-se então um problema, já que, ao invés de ser usado como ferramenta educativa pelos pais, tornara-se, para eles, uma prisão (PE, § 18, p.77).

O principal a ter em conta na educação das crianças tem que ver com os hábitos que lhes são inculcados no princípio. (...) Para evitar que adquiram um hábito cada vez mais enraizado, e que não desejam que continue mais tarde, não iniciem essa prática. (...) E nestes casos são os criados que devem ser vigiados e mais severamente repreendidos quando transgridem. Porque este gênero de pessoas, pondo seus maiores prazeres nas bebidas fortes, estão sempre prontos a agradar o jovem patrãozinho, oferecendo-lhe o que mais prezam para eles próprios; e como as consideram muito agradáveis, não pensam sequer que possa fazer algum mal à criança (PE, § 18, p.78).

Esses exemplos são cruciais para os que pensam que o hábito trata-se de uma simples fórmula aplicável a qualquer situação. Mesmo o mais simples hábito que passe despercebido como algo corriqueiro e sem apresentar a menor chance de dano pode tornar-se algo maior. Se já com uma simples bebida a criança pode tornar-se viciosa, imaginemos um hábito vicioso (negativo) em relação a uma conduta moral.

Continuando, já que falaremos dessa tal “conduta moral” apenas no próximo item, importante destacar que Locke percebe nos empregados um problema iminente. Uma vez que os desconsidera por sua condição social dita como “inferior”, os vê como pessoas que não tiveram uma educação voltada à virtude e à resistência aos vícios a partir da razão. Os empregados a quem Locke se dirige são exatamente o resultado de uma educação conturbada voltada a satisfazer os desejos momentâneos. Essa postura em relação às pessoas menos favorecidas não é encontrada exclusivamente em *Pensamentos*. Em outros textos, como os *Dois Tratados* e um pequeno escrito chamado *Carta aos Milagres*, o inglês coloca-se como homem que percebe o direito à liberdade, mas, ao mesmo tempo, vê os integrantes mais pobres da sociedade como sendo eles fornecedores de mão de obra, não sendo capazes de proporcionar a si mesmos uma educação aos moldes descritos pelo pensador.

Mas Locke não nega todos os pequenos prazeres das crianças. É no sono que ele mostra-

se mais condescendente, mantendo algumas breves ressalvas. Quanto ao sono, “é o único domínio onde lhe devem permitir plena e inteira satisfação; (...)” (PE, § 21, p.81). Mesmo assim, toda a criança deve ser habituada a acordar regularmente cedo, aproveitando ao máximo sua juventude e saúde. Retorna, aqui, o receio de Locke em acostumar demais a criança a uma vida de prazeres e eventualmente de preguiça. Esse “receio” mostra-se, como dito anteriormente, recorrente e até mesmo paranoico.

Deixando de lado as orientações médicas lockeanas, focaremos agora no que seria a parte central do “hábito do corpo”, que, de forma pitoresca, encontramos no parágrafo que Locke reserva à *obstipação*. O filósofo percebe que muitos homens possuem problemas ao irem à “sanita” e começa a pensar a respeito das possíveis causas de tais mazelas. Em um primeiro momento, ele verifica, a partir de seu conhecimento médico, que a necessidade de ir ao banheiro se dá, dentre outros motivos, por movimentos peristálticos e que alguns desses movimentos podem ser condicionados, treinados.. Por fim, Locke vê que o homem que tenta todos os dias ir à sanita e tentar evacuar, mesmo não conseguindo nas primeiras vezes, irá, com o hábito educar seu corpo a uma rotina sanitária. Chega, desse modo, “à ideia de que é possível *contrair* o hábito” (PE, § 23, p.85), o que nos permite verificar que é na obstipação que Locke demonstra o funcionamento geral de seu mecanismo de hábito.

Uma vez que consideremos o hábito como algo que possa ser contraído, verificamos que ele depende primeiro de certo tipo de comportamento de repetição; ligado a um desejo ou objetivo (volição), que perdura por tempo indeterminado ou por todo um período de uma vida. Se o hábito pode ser controlado, então, a educação pelo hábito pode seguir o mesmo princípio de repetição, contextualização, volição e fixação (sucesso).

3.3 O hábito do espírito - educação moral em John Locke

Locke inicia, no parágrafo 31 de seu texto, o tema do desenvolvimento do espírito do infante. Esse será o tema que ocupará praticamente todo o restante de seu trabalho contido no *Pensamentos*. O ponto em questão é que Locke irá sempre focar no desenvolvimento moral de seu jovem cavalheiro e não em uma simples instrução, como veremos a seguir. De início, veremos de que modo o inglês introduz o tema do desenvolvimento do jovem através do espírito.

Depois de tomadas as devidas precauções para conservar o corpo com sua força e vigor, para que possa obedecer e executar as ordens do espírito, o principal passo a

seguir é elevar o próprio espírito, para que esteja disposto em qualquer ocasião, a não consentir em nada que não esteja de acordo com a dignidade e a excelência de uma criatura racional. (...) Se o vigor do nosso corpo consiste sobretudo em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a força do nosso espírito. O grande princípio, o fundamento de toda a virtude e mérito, está no facto de o homem ser capaz de recusar a satisfação dos seus próprios desejos, de contrariar as suas próprias inclinações e seguir unicamente aquilo que a razão lhe dita como o melhor, embora o incline noutro sentido (PE, § 31/33, p.91).

Locke vê o homem como uma criatura racional, assim, o que o pensador levanta não é a ideia de uma negação de todo e qualquer prazer. O ponto em questão é a capacidade do homem em subjugar seus desejos em prol da razão, como falamos anteriormente no item sobre a virtude. A questão que será levantada, porém, é a de que educar uma criança para que desenvolva tal habilidade não é uma tarefa simples, muito menos fácil.

Qualquer erro na trajetória pode criar um problema posterior. A educação lockeana é de tal maneira complexa que sua aplicação prática chega a demandar certa perfeição de método por parte dos pais. Expliquemo-nos. Em cada fase da vida do infante, como veremos a seguir, existem pontos a serem observados pelos pais. Existem sinais que indicam a formação de virtudes e vícios e cada um em seu momento específico deverá ser fomentado ou dissuadido de acordo com o desejo paternal. E aí encontra-se um ponto importante na educação proposta por Locke, o desejo familiar. Para que essa educação (bem visto como qualquer outra) seja de sucesso, deve-se primeiramente ter em vista qual é o ideal de homem (entenda-se aqui homem e mulher) para seus pais. A partir desse ideal é que a formação pode ser iniciada. Como Locke tem o ideal do *gentleman* caracterizado por diversas virtudes, mas principalmente pela presença constante de um pensamento racional que domine completamente os desejos levianos, a educação que se segue tem como necessidade primária a presença de certo tipo de hábito.

A primeira necessidade que os pais, uma vez sabendo o que querem para seus filhos, devem contemplar é habituar-se à prática de uma correção constante. A criança deve ser corrigida assim que cometer uma falha. Não se pode deixá-la sem correção nem ao menor erro, por mais insignificante que possa parecer, pois é a partir desses defeitos, segundo Locke, que outros maiores encontrarão campo para desenvolverem-se. Um porém a ser observado é o de que nem todas as falhas necessitam de correção. Deve, na educação lockeana, haver uma atenção especial e uma clara definição do que são falhas naturais para a idade e possíveis embriões de falhas morais. Enquanto um é simples de ser percebido, como o esquecimento de alguma postura formal e uma ocasião específica (um evento social por exemplo), que é justificável pela idade e não causa nenhum malefício ao infante, sendo corrigido pelo próprio tempo e uma mínima instrução, outros defeitos, como a avareza e o egoísmo, surgem em atos

simples, que, se passados despercebidamente, irão, com certeza, gerar problemas maiores no futuro.

Percebe-se então que a formação, para Locke, é um trabalho de tempo integral por parte da família. Logo, não há como ficar livre de uma análise constante do comportamento da criança e de um policiamento pessoal por parte dos pais. O mesmo filósofo avisa de que nada adianta reclamações posteriores se, na idade adequada, por desleixo paterno, não houve as correções necessárias. É, para Locke, hipocrisia tentar corrigir o adulto quando ele não foi corrigido na infância. Aqui falamos de uma correção de pai para filho e não de uma possível correção civil/criminal.

A tarefa, que não é fácil, piora a cada instante. Locke sabe que as crianças possuem naturalmente certa “avidez do governo de si” (PE, § 35, p.93). Logo que começam a compreender quem são, querem dominar a si mesmos, escolher seus próprios “destinos”, correr atrás de seus desejos. Querem o comando sobre suas vidas assim que se apercebem de si mesmos. Esse direito é importante, porém, nessa idade, os pais ainda não podem deixá-las entregues a si mesmas e a seus desejos. Sem a orientação correta, a criança acaba por entregar-se aos seus desejos, esquecendo-se da razão e tornando-se viciosa. É necessária uma disciplina das paixões.

Quem não tiver contraído o hábito de submeter a vontade à razão dos outros quando era jovem terá um grande trabalho em submeter-se à sua própria razão, quando tiver idade de fazer uso dela. E que gênero de homem será uma criança educada assim? É fácil prevê-lo. Estes são os descuidos normalmente cometidos pelos mesmos que parecem ter o maior cuidado em relação à educação dos filhos. Mas, se observarmos a maneira como nos comportamos normalmente, temos razão para nos admirarmos que, nesta grande libertinagem de maneiras de que toda a gente se queixa, possa ainda subsistir algum princípio de virtude (PE, § 36/37, p.94).

O que Locke pretende, nessa passagem citada, é explicar que, como em seu trabalho sobre as ideias (o qual já discutimos), os bons e os maus hábitos não surgem do nada. Se uma criança cresceu de forma virtuosa ou viciosa, a culpa é de inteira responsabilidade de seus progenitores ou dos que dela estavam encarregados de cuidar. Todo o bem ou mal são sementes plantadas, segundo o filósofo inglês. Existem sim características psicológicas e físicas muito pessoais em cada indivíduo, mas o bom ou o mau hábito sempre iniciará a partir de uma semente externa. São exemplos de como essas sementes são plantadas, os atos violentos demonstrados aos olhos das crianças, os maus exemplos, as falhas hipócritas de seus pais que tentam corrigir em seus filhos. Locke exemplifica que de nada adianta querer atacar a vaidade exacerbada que era voga em sua época se, desde pequenas, as jovens eram tratadas como pequenas rainhas,

cobertas de vestidos, plumas e paetês.

Tampouco somente o que é estimulado diretamente pode tornar-se um vício ou uma virtude. O mestre que pede ao aluno que sempre seja sincero e nunca minta não pode ele mesmo ser um mentiroso. A criança percebe o que os adultos e outras crianças fazem, adapta-se a esses procedimentos e os utiliza em causa própria. É um mecanismo natural de todo o ser vivo, observar, copiar, utilizar, enfim adaptar. Como os pais pretendem que um jovem cavalheiro seja virtuoso se o que enxerga todo dia são atitudes provindas de pequenos ou grandes vícios?

Desse modo, para que a formação do jovem cavalheiro seja feita da melhor forma possível, como dissemos anteriormente, os pais devem se ater a perceber o tipo de temperamento que seus filhos possuem. Todos os homens são diferentes entre si, como Locke já havia dito em seus outros trabalhos, como, por exemplo, em os *Dois Tratados*. O tempo ideal para as observações por parte dos pais é quando a criança está “abandonada a si própria”, ou seja, nas brincadeiras, nos momentos em que está sozinha. Uma vez que os pais começam a compreender para onde se inclina o temperamento dos filhos, devem adaptar sua formação. Não há como, segundo Locke, um pai tentar alterar o temperamento de uma criança de forma total. Existe como corrigir alguns pontos considerados negativos, porém, é uma perda de tempo e de resultado quase funesto a tentativa de uma alteração completa. Isso é uma forma de respeito à criança e à sua liberdade como ser vivo (PE, § 102, p.198-199).

As crianças amam sua liberdade e, além disso, para Locke, amam o poder e a propriedade. É comum percebermos que assim que crescem as crianças tentam comandar aqueles que lhes são inferiores, animais, subalternos ou empregados. O gosto pelo poder é um possível veneno que, se não percebido, pode tornar o jovem cavalheiro em um “pequeno Senhor”, como Locke costuma se referir às crianças que “tomam o controle” da própria educação. O desejo pela posse, propriedade, também é comum a todos os seres e muito presente nos primeiros anos de vida do infante. O grande problema na propriedade não está nela em si, mas no vício do egoísmo que pode surgir dela. É necessário aos pais que eduquem seus filhos a dividir suas posses, a tratar os outros como iguais e não como suas propriedades ou seus lacaios.

Locke deixa muito claro que nunca devemos oferecer algo que a criança demande diretamente. Quando uma criança pede algo e é rapidamente atendida, cria o hábito de sempre pedir e sempre esperar que seu desejo seja atendido. Tardiamente, o mesmo ocorrerá em relação à sociedade e ao mundo, pois o então homem irá acreditar que todo o mundo e todos os homens e coisas lhe pertencem, logo, seus desejos serão seu único objetivo de vida. Os pais, no entanto, deverão sempre ater-se ao respeito dos desejos naturais, realizando-os assim que possível. Mas

quanto aos desejos fantásticos, em nenhuma hipótese deverão ser atendidos, nem sequer incentivados. Pelo contrário, qualquer desejo fantástico, quando percebida a sua formação, deverá ser rapidamente dissuadido da mente do infante. Assim:

Deem-lhe vestidos quando tenha necessidade deles, mas, se pede uma cor ou um tecido em particular, a criança deve ter a certeza que não o terá. Não é que, no meu entender, os pais devam ter o intuito premeditado de contrariar os desejos das crianças quando se trate de coisas supérfluas. Pelo contrário, quando o mereçam pela sua conduta e não se corre qualquer risco de corromper ou de efeminar a sua mente e apaixoná-las por bagatelas, penso que tudo se deve combinar, na medida do possível, para garantir a sua satisfação, a fim de que encontrem prazer em ter uma boa conduta. (...) o que aqui combato é a liberdade que se dá à criança para pedir tudo o que quer (PE, § 106, p.203).

Os pais precisam habituar seus filhos à razão, fazendo com que entendam sobre o quão útil é seu desejo. Devem fazê-lo perceber se isso que pedem é ou não algo realmente necessário ou se está apenas sendo pedido para saciar sua vaidade. Isso é feito pelo diálogo, com ternura e gentileza. Os pais incentivam as crianças a refletirem sobre determinadas situações de acordo com suas capacidades e idades. Esse “jogo” de perguntas e respostas é uma porta para a introdução do uso da razão. É através do diálogo, do carinho e do exemplo que o pai ensina ao filho as lições morais necessárias para o seu desenvolvimento. O pai tem de ensinar ao infante que quanto mais razão existir em seu comportamento, maior será a liberdade que conquistará em sua vida. A razão é uma chave para uma vida livre, enquanto o desejo desmedido é uma prisão no vício.

Para Locke, o princípio do mal está no desejo de possuir mais coisas do que a nossa necessidade (PE, § 110, p.210). Isso se torna mais problemático nas crianças, pois, em seus primeiros anos, é o amor-próprio, e não a razão, que as guia, logo, a possibilidade de adquirirem vícios está sempre mais presente do que a de desenvolverem virtudes. Um exemplo disso é demonstrado por Locke ao referir que, quando as crianças estão juntas, não é incomum que haja um jogo de mestre e lacaio. Quando isso ocorre, é necessária a intromissão dos pais e preceptores; não se deve permitir que a criança desenvolva uma prática em que outro ser humano torne-se um objeto. Em outro momento, o inglês fala sobre a necessidade da criança de sempre ter brinquedos novos, de receber como presente os mais diferentes tipos de bugigangas. A quantidade de brinquedos não torna as brincadeiras mais ou menos atrativas, apenas acostuma a criança a desejar futilmente mais e mais. A solução que Locke apresenta é a de não presentear a criança com brinquedos “industrializados” (na época seriam manufaturados), mas estimulá-la a fabricar os próprios brinquedos o que demonstraria à criança lições sobre criatividade, posse e trabalho. A presença dos pais é de enorme importância, pois,

se permitirem que a criança tenha prontamente aquilo que pede, estarão habituando-a a sempre querer mais.

Logo, a criança precisa entender que está em formação e é dependente dos pais. Não se pode permitir que surja uma ideia de que o infante é independente dos pais e da família, uma vez que ele ainda não desenvolveu um pensamento racional que possa subjugar seus desejos. Para isso, é necessária uma relação de respeito entre os pais e os filhos. Diferentemente do que muitos pensam, essa relação deve ser iniciada no e pautada pelo afeto. O afeto, a delicadeza e a ternura no trato com as crianças é o que, para Locke, realmente desenvolve um espírito de respeito. Um comportamento seco, rigoroso em demasia ou frio em momento não oportuno apenas distancia os filhos, que irão desenvolver um respeito pelo medo e não pelo amor. Isso eventualmente se mostrará um revés para os pais, sendo que os filhos irão crescer próximos a esses única e exclusivamente por causa do medo e pelo desejo dos bens e da herança. O medo é, sim, importante, mas combinado diretamente com sentimentos de amor. Por si só, não tem efeito, e desenvolve na criança a aversão pelos pais.

Locke deseja o desenvolvimento de uma criança virtuosa, prudente, curiosa, que tenha boas maneiras, que recuse a violência e o vício. Existe, no entanto, uma diferença crucial entre prudência e astúcia:

Chamo prudência, na sua acepção vulgar, à qualidade de um homem que conduz neste mundo os seus assuntos com habilidade e precaução. É o efeito de um bom temperamento natural, uma aplicação do espírito da experiência; está pois fora do alcance das crianças. (...) A astúcia é uma insuficiência de inteligência; não podendo alcançar o seu fim pelo caminho recto, aspira atingi-lo através da hipocrisia e por um rodeio; e o pior é que estes artifícios não servem mais do que uma vez; apenas prejudicam quem recorre a eles reiteradamente (PE, § 140, p.262).

Assim, é necessário ter cuidado quando vemos uma criança dita como astuta. A astúcia é uma forma coxa de prudência. É a prudência desvalida de experiência. O prudente é o homem vivido que mede suas ações e tenta encontrar a solução mais racional na resolução de seus problemas. O astuto é quem busca diretamente o caminho mais simples, indiferente da razão. Um é virtuoso e o outro vicioso. O que Locke tenta mostrar com esse exemplo é que para todas as características que deseja pro seu *gentleman* existem “opções” menos elegantes, viciosas, ou moralmente questionáveis, que, muitas vezes, são vistas com bons olhos por pais desavisados. Na educação do cavalheiro, as qualidades a serem desenvolvidas devem ser definidas com exatidão, e, além disso, devem ser compreendidas com profundidade. Do contrário, o desenvolvimento moral do infante será coxo e eventualmente desastroso.

Após conhecer o temperamento do infante, o que desejas como formação, bem como as

qualidades almeçadas e as características de cada uma delas, seguimos para um ponto importante na visão lockeana, as regras.

Na visão de Locke, é muito importante que os pais percebam a criança como realmente um infante e não um “miniadulto”. O que o inglês destaca é o problema das regras. Muitos dos pais com que Locke teve a oportunidade de conversar e conviver se viam irritados com a falta de resposta por parte dos filhos no que diz respeito ao cumprimento de regras. Percebendo isso, Locke começou a questionar que tipos de regras os pais colocavam para as crianças e ali encontrou-se o problema. Acreditar, segundo o inglês, que uma criança irá lembrar-se de um “sem fim” de mandamentos de comportamento, de gestos e modos, de leis a serem cumpridas, é descabido. As crianças, por sua natureza débil e em desenvolvimento, ainda não têm as capacidades cognitivas suficientes para compreender regras complexas ou em grande quantidade. O que Locke indica aos pais é que, primeiro, delimitem poucas regras para as crianças e que essas sejam simples e de fácil memorização. Isso é tanto um exercício para os pais quanto para os filhos, que começam a perceber realmente o que é importante dentro do seio familiar, e, ainda, o que é realmente fútil ou não em suas vidas e comportamentos. Em segundo, uma vez que as regras estejam definidas e os pais tenham certeza de que os filhos as compreenderam, jamais devem permitir que tais convenções sejam menosprezadas ou ignoradas, sendo que, uma vez que os infantes as desrespeitem, os pais devem imediatamente estar presentes para corrigi-los ou eventualmente puni-los.

A punição em si é um dos fatores que demonstraram o quão à frente estaria o pensamento pedagógico lockeano. A cultura em voga no período de Locke, em relação à disciplina, era muito mais ligada ao chicote do que ao diálogo. Os castigos físicos eram amplamente utilizados nas escolas e na vida familiar. Se a criança não fizesse a tarefa, era castigada, se não respondesse como deveria, novamente sofreria com o açoite. O trato violento por parte de professores, preceptores e pais, com o “intuito” de corrigir os infantes, era um ato tão comum que se tornara banal. Locke não via o castigo físico com bons olhos, na realidade, o condenava. O inglês percebera que o castigo não educava a criança, não a ajudava a perceber sua falha, muito pelo contrário, servia como porta para o vício, uma vez que incutia no infante o desejo à falsidade com o intuito de evitar uma possível dor física. Aqui, podemos perceber de forma bem clara a ideia que Locke tem a respeito do homem, que tenta alcançar o máximo de prazer e o mínimo de dor²⁸. Logo, se a mesma ideia aplica-se às crianças, como poderíamos

²⁸ “Este gênero de disciplina servil forma caracteres servís. A criança submete-se e finge obediência quanto maior for o medo que tiver ao chicote; mas, quando se livra dele e não o tem à vista, pode prometer-se à impunidade, dá rédea solta às suas inclinações naturais que longe de se debilitarem por este método, pelo contrário,

esperar que de um ato de violência surgisse uma mente racional e bondosa? “Inclino-me a pensar que a grande severidade nos castigos não faz muito bem; pelo contrário, faz muito mal na educação; creio que todos reconhecem que, *caeterisparibus*, as crianças mais castigadas raramente se tornam os melhores homens.” (PE, § 43, p.104)

A educação que Locke propõe tem base em uma “disciplina doce” que leva à cooperação da criança. Mas essa disciplina não pode esperar por uma idade ideal para ser iniciada. Ela começa no berço, no primeiro fôlego do jovem cavalheiro. Claro que o inglês não vê como sendo uma tarefa fácil promover com que a criança coopere tão amigavelmente sem o uso da chibata. Compreende-se que, caso os pais consigam desde cedo a combinação de uma orientação firme e terna, e, assim, façam com que os filhos comecem desde muito pequenos a obedecê-los e a eles serem submissos e flexíveis, conseguirão assim um tipo de respeito tão único e raro que nunca mais em suas vidas terão de usar quaisquer castigos físicos.

Alcançando este hábito de respeito (o qual deve ocorrer muito cedo ou representará muito esforço e muitas lutas, quanto mais tempo se tenha adiado), e misturando sempre tanto mais indulgência quanto mais mereça a criança, não é batendo, nem usando repreensões e castigos, e outros castigos servis, que será preciso governa-la à medida que ela vai adquirindo mais inteligência (PE, §44, p.105).

Esse é um dos embriões daquela que Locke irá chamar de educação liberal e também um dos maiores problemas na sua aplicação. O modelo de Locke prevê uma atenção familiar, um esforço educativo constante. Os pais têm de estar sempre presentes, sempre observando e analisando os filhos. Toda a família precisa trabalhar em conjunto para a educação moral da criança, uma vez que, abandonada a si mesma, poderá e eventualmente irá desenvolver vícios. Esse é um fator problemático, que excluía o sistema de escolas que se mostrava em ampla expansão na Europa daquele período. E ainda, apresenta-se claramente como um modelo de educação para a vida e não de uma educação para instrução. O castigo físico adotado pelo professor da época em sala de aula, que era muito bem visto por alguns, não criava o homem gentil e prudente que Locke almejava, mas sim um homem com medos, sem vivacidade, que se preocupava não em tornar-se melhor e em ser bem visto, mas tão somente em evitar o chicote.

Se usamos demais o azorrague, acabamos por tornar o homem envergonhado e servil, diferente do *gentleman* engenhoso e ativo (PE, §46-47, p.106-107). Novamente, o meio termo é o caminho lockeano para uma boa educação. Não se pode incentivar o desrespeito do infante, devendo impor a ele regras com carinho e ternura, porém educando-o firmemente para que seja

aumentam e fortificam-se nele, e, a certa altura, explodem com mais violência.” (PE, §51, p.108)

“um espírito fácil”. Assim temos o segredo da educação lockeana:

Quem tiver descoberto um meio de conservar na criança um espírito fácil, activo e vivo, afastando-a ao mesmo tempo de muitas coisas que atraem o seu espírito, inclinando-a para acções que lhe são desagradáveis; que tiver conciliado estas contradições aparentes, para mim, foi quem descobriu o segredo da educação (PE, § 46, p.106).

Uma solução à dor, quando se fizer necessária uma repreensão que o tratamento terno não conseguiu solucionar é a vergonha. A vergonha é um dos principais pontos na educação lockeana. Diferente do que pensamos, a vergonha não é, em si, para Locke, um sentimento ruim. Sentir-se envergonhado não está, para o pensador, próximo a sentir-se humilhado. Existe, em Locke, uma diferença clara entre o passar por uma situação vexaminosa e sentir-se mal por algo que fez.

Para compreendermos melhor, temos de perceber uma ideia simples, porém, muito potente dentro do pensamento lockeano, o elogio. Para Locke, as crianças são muito sensíveis aos elogios e cumprimentos (PE, § 57, p.113). Quando elogiamos uma criança, ela sente-se incrivelmente bem, mesmo que, para nós, o elogio tenha sido algo comum ou até mesmo irrelevante. Qualquer ação de estima por parte de um adulto em relação a uma criança é de extrema importância para ela, sendo que o inverso aplica-se da mesma forma. É com base nesse fenômeno que Locke ampara seu sistema de ensino pela vergonha.

Quando a criança fizer algo considerado positivo pelo pai (leia-se família), ele irá elogiá-la e isso fará com que ela se sinta tão bem pela estima paterna que tente, posteriormente, repetir a ação, para que possa ser elogiada novamente. Se o infante realiza uma má ação, o pai pode corrigi-lo com o mesmo artifício, no entanto, ao invés de elogiá-lo, o tratará de forma fria e sem emoção, deixando claro o motivo por tal tratamento. Esse jogo de estima e falta de estima é o modulador de caráter que Locke usa, em substituição ao chicote e ao castigo físico. Para uma máxima cooperação, os pais devem sempre utilizar a técnica do carinho e do elogio ao verem algo que lhes apraz e recorrer à frieza e ao desprezo quando o inverso ocorre. A criança, quando se aplica tal sistema de ensino, deve ter total ciência do porquê está sendo tratada daquela forma, do contrário, não há efeito educativo. O importante é destacar que não se trata de uma relação de recompensa, “faça isso e receba aquilo”, mas sim de causa e consequência. A criança deve aprender que suas ações trazem para si apreço ou desonra, e esta última, com certeza, é a mais importante na visão lockeana.

Enquanto a honra é a máxima que governa a boa conduta, é o sentimento que a criança sente quando faz o que é considerado “bom”, a desonra é o inverso, é o sentimento de vergonha

e exclusão que experimenta como consequência de um ato “ruim”. Porém, a facilidade da aplicação desse método acaba por aqui. Para que realmente surta efeito, existem algumas regras propostas por Locke:

- a) a criança sempre deve estar ciente do motivo do elogio ou repreensão. Deve sempre ser demonstrado que não é uma questão de recompensa e sim uma relação de causa/efeito de seu comportamento;
- b) os elogios devem ser sempre feitos em público, demonstrando a todos que a criança fez o certo e, desse modo, a contemplando com a alegria de todos os presentes para com seu sucesso;
- c) por outro lado, as repreensões devem ser sempre feitas em privado. A criança não deve ser humilhada pelo seu erro.
- d) toda a família deve trabalhar em uníssono. Se a criança age bem, tratem-na bem e a elogiem. Se age mal, todos devem tratá-la respeitosamente, porém, com frieza, deixando claro que, aos olhos de todos, ela perdeu parte do apreço, desonrando-se.

A ideia lockeana separa-se, assim, de uma simples proposta de reforço positivo no momento em que liga o ato do infante a uma relação de causa/efeito. É muito mais do que um reforço, é uma amostra do que a criança, quando adulta, irá enfrentar na sociedade, principalmente no período lockeano, numa sociedade inglesa onde a honra era o cerne do *gentleman*.

Quando se evita que a criança seja criticada em público, estamos, primeiro, poupando-a de uma humilhação que, por si só, pode atacar diretamente seu espírito, tornando-a servil e débil. Além disso, a criança irá associar a sensação de humilhação como algo ruim, atendo-se não a causa/efeito do que lhe ocorre, mas apenas à sensação em si. Logo, irá usar de quaisquer artifícios para não passar novamente pela humilhação. Quando se muda isso para o nível privado e se demonstra que, ao desonrar-se, o infante perde aos poucos o apreço de seus pais, a sensação de perda faz com que a criança não queira mais decepcionar seus progenitores. Essa é a diferença crucial. Mas, para isso, os pais e todos os integrantes do trato familiar não devem fraquejar na aplicação desse tipo de castigo. Uma vez que a criança pratica um ato desonroso, deve-se tratá-la com a frieza adequada por um período adequado, sendo que, até mesmo os empregados, devem tratá-la de tal forma. E mesmo após um tempo passado ao ocorrido, os pais devem deixar claro que algo se perdeu no apreço deles com a criança e que ela deverá, de ora em diante, dedicar-se para recuperar o tanto de honra perdido (PE, § 60, p.116). Caso não haja

um trabalho nesse sentido por parte da família, o castigo e a lição não serão aprendidos e dali por diante a criança irá continuar cometendo os mesmos erros. Os pais devem deixar claro que a criança, quando comete um erro moral, os deixou chocados e entristecidos. Quando os pais demonstram que aquele ato é uma atitude vil e até então impensável a ser praticada pelo seu filho, demonstram à criança a gravidade de seu ato.

Todavia, Locke deixa claro que não se deve exagerar na frieza, pois, do contrário, se a criança pensar que tudo está perdido, talvez desista totalmente de recuperar a honra e caia em um hábito de vício. Logo, os pais devem encontrar uma medida e evitar o caminho comum que vemos no castigo. O erro, o castigo e o perdão. Se habituarmos a criança a essa sequência de eventos sem que haja uma reflexão a respeito (ou tentativa de reflexão dependendo da idade), ela verá isso apenas como um hábito.

Se as coisas não se regulam assim, o castigo pela sua própria familiaridade, torna-se algo vulgar e comum, que perde toda a sua influência; o erro, o castigo e o perdão tornam-se então aos olhos da criança uma sequência tão natural e tão necessária como a sucessão do dia, da noite e da manhã (PE, § 60, p.116).

A regra então é demonstrar que todas as ações são importantes e suas consequências ainda mais importantes. Porém, deve-se perceber, e nisso Locke é incisivo, que não devemos ser demasiadamente rígidos com as crianças, principalmente em faltas que não têm ligação com uma conduta moral. Por exemplo, se a criança pequena falta com etiqueta na mesa, por descuido, esquecimento ou pela debilidade da idade, de nada adianta usar o sentimento de desonra e tratá-la friamente. Isso lhe causará uma dor enorme e não irá lhe educar. Para isso, uma boa conversa, segundo o inglês, com carinho e ternura, demonstrando o que foi feito de errado e como deve ser feito é o bastante. Mas, em casos em que o problema é de ordem moral e ética, aí sim o castigo, a honra e a desonra e o método já informado devem ser aplicados. Os pais devem tomar muito cuidado nesses pequenos detalhes, e principalmente, devem ter uma visão carinhosa e compreensiva em relação às falhas da idade, aos pequenos esquecimentos, aos erros no trato com outros adultos. Não devem ignorar as falhas, mas corrigi-las com carinho e ternura.

Locke coloca um exemplo disso no ato de as crianças serem brincalhonas e a todo instante estarem dispostas a correr e divertirem-se. Em público, os pais preferem crianças calmas e não agitadas e, se percebem que a criança está passando certos limites e já têm o seu respeito oriundo da postura aqui mencionada, uma repreensão oral simples e direta será o suficiente para que pare. Mas, como o inglês aconselha, sempre devemos estimular o espírito

brincalhão das crianças e utilizá-lo a nosso favor, pois o inverso a transforma em seres tristes e contidos. “A arte suprema é tornar tudo aquilo que as crianças têm de fazer numa brincadeira e num desporto.” (PE, § 63, p.119)

Em suma “se for necessário recorrer às palavras, estas devem ser graves, doces e discretas. Devem mostrar com frequência à criança o que há de mau e perverso na sua falta (...)” (PE, §77, p.150). O pai que responder pela emoção e aceitar durante uma repreensão uma possível contraposição da criança, e, por causa disso, cair em uma discussão com o infante, um bate-boca, terá conseguido falhar magistralmente na tarefa de educá-la. Veremos mais adiante que os pais nunca devem se deixar levar pelo calor do momento em uma situação em que se faz necessária a correção da criança. Durante a repreensão, nunca devemos usar nomes pejorativos ou comportamentos que demonstrem raiva ou violência, pois tal postura será vista como um exemplo a ser seguido pela criança e não como uma correção à sua falha.

Existe um problema grave a ser prevenido pelos pais relacionado ao palavreado rude ou chulo. Locke destaca um problema com os empregados, que, por serem pessoas que não tiveram oportunidade de uma educação adequada, acabam usando de palavras rudes e de linguajar baixo em todos os momentos. A criança pode acabar verificando isso como um padrão a ser seguido e utilizar a desculpa de que se outros usam, ela também pode fazê-lo. Esse é, para Locke, o problema das companhias.

Como dito, o primeiro aspecto do problema das companhias é o vício na linguagem. Ao entrar em contato com outros indivíduos, a criança acaba adotando alguns comportamentos, por vezes bons, noutras ruins, de acordo com o indivíduo com quem se relaciona. O segundo é o aspecto do contato. Existe uma preocupação da sociedade inglesa para com a socialização da criança. Como essas crianças um dia serão os senhores que comandarão o país, é de praxe que sejam apresentados logo à sociedade e que tenham um mínimo de trato com outros indivíduos, inclusive outras crianças. Esse contato geralmente ocorre nas visitas entre os senhores e na convivência na escola.

Nesse ponto, surge um dilema que Locke coloca muito bem. Se num momento existe a real ameaça de que a criança seja influenciada negativamente em sua idade mais frágil pelos maus hábitos de outros homens e outras crianças, e ao mesmo tempo, mostra-se necessária uma convivência social para que o infante não se sinta estranho ao mundo, o que fazer? Locke defende se preferível que se mantenha a criança inocente em casa pelo maior período possível do que arriscar que o trabalho de uma educação para a virtude seja comprometido no contato com pessoas tidas pelo inglês como “não virtuosas” (PE, § 70, p.133).

Logo, a educação lockeana é uma educação doméstica por esse motivo. Uma vez que

colocamos as crianças todas juntas em uma sala de aula, com um professor “educando-as” não há, na visão de Locke, uma grande probabilidade de sucesso em uma educação moral dos indivíduos. Isso não ocorre por uma falta de vontade do educador para com aquelas crianças, mas sim pela impossibilidade de atender tantos indivíduos em suas respectivas idiossincrasias em um período de tempo tão curto. Logo, a escola da época, na visão lockeana, é muito mais um local de pura instrução do que de formação. E se, para Locke, a instrução é secundária em relação à formação moral, logo, o risco de expor o seu jovem cavalheiro a uma escola regular é totalmente eliminado ao mantê-lo em casa em uma formação doméstica.

Então, a cargo de quem poderá ficar essa educação doméstica? A figura chave da educação lockeana, depois dos pais, é o preceptor. A escolha do preceptor, sem dúvida, é um dos maiores desafios para os pais. Na época, o sistema de um preceptor doméstico, algo como um professor particular, era totalmente normal e difundido, e as famílias mais ricas – e obviamente as monarquias – adotavam esse como método educativo para sua prole. A escolha do preceptor, segundo Locke, deveria focar em alguns aspectos. O primeiro é o de que esse preceptor deveria ser como um pai para a criança. Não como um substituto, mas como uma continuação do pai; um representante da figura paterna que, como o pai, nutria apreço e carinho para com a criança. Ele deveria ser respeitado pelo infante como se fosse o próprio pai que ali estivesse, e, para isso, precisaria ser respeitado em sua função por toda a família, incluindo os demais criados. Caso não o fosse e isso fosse percebido pela criança, esta nunca o respeitaria.

Locke deixa claro que o maior investimento que um pai pode fazer é em um preceptor. Ao encontrar um profissional adequado, não importasse o valor, o pai deveria investir e não abrir mão da presença desse profissional.

Tem-se, assim, as características desse homem. Inicialmente, Locke deixa subentendido que seu modelo de preceptor é focado numa figura masculina e não feminina, já que essas eram mais vistas como governantas do que como preceptoras. Em seguida, deveria ser uma pessoa totalmente íntegra, cuja fala e prática trabalhassem em uníssono, pois seria um dos primeiros exemplos da criança. Deveria também ser escolhido logo durante a gravidez e acompanhar a criança desde o nascimento até o limiar da vida adulta, e eventualmente durante esta, caso fosse de desejo do jovem senhor.

O preceptor é, ao mesmo tempo, um exemplo de conduta para a criança, uma imagem a ser espelhada e uma proteção em relação aos males do mundo. A falta de contato com o mundo que a criança sofria pelo temor das más companhias é, então, suprida pela presença do preceptor. Ele, que será a ponte de ligação da criança com o mundo, através de suas experiências de vida e de suas histórias, irá indicar para a criança quem são os bons e os maus exemplos,

quais comportamentos são viciosos e virtuosos, e, principalmente, dele virão as histórias que contarão como os comportamentos viciosos levam à desonra de homens tidos como de bem. Ou seja, usa-se, na educação lockeana, o preceptor como alguém que utiliza de suas experiências para ajudar no ensino da criança. Logo, para que a função seja cumprida de forma apropriada, precisa-se alguém com certa vivência.

Para formar como deve ser um jovem cavalheiro é necessário que o preceptor seja um homem bem-educado; que conheça os costumes. Que saiba as diversas formas de cortesia de todo o gênero de pessoas, épocas e lugares, e que faça com que os seus discípulos, conforme o exija a idade, as observem constantemente (PE, § 93, p.173).

E Locke prossegue falando da diferença que faz um homem ser realmente educado ou não:

A educação é que dá brilho às outras qualidades e torna-as úteis para ele, proporcionando-lhe a estima e a benevolência daqueles que o rodeiam. (...) Num homem mal-educado, a coragem passa por brutalidade. O saber converte-se em pedantismo; a graciosidade em piada; os costumes sensíveis parecem rusticidade; a boa natureza, servilismo: e não há qualidade boa que a má educação não diminua e desfigure para sua própria desvantagem (PE, § 93, p.174).

O que Locke tenta colocar é que, na época, era muito comum a procura por preceptores que tivessem uma excelente instrução. Estes eram, em sua maioria, jovens recém-saídos das universidades, que do mundo pouco conheciam, mas que falavam várias línguas e que versavam sobre ciência e filosofia. A tudo isso Locke não dava muita importância. O preceptor ideal para o inglês era aquele homem que tenha um nível adequado de instrução, mas essa necessidade não estava muito além do que o básico para um homem culto da época. O que mais importava era a educação moral daquele homem e sua experiência de vida. Isso que o tornava um exemplo a ser seguido pela criança. Era através dos olhos do preceptor que o infante poderia conhecer um mundo, para o qual ainda não estava preparado, e, assim, aos poucos, desenvolver-se de forma virtuosa. Locke acredita que é o preceptor o homem que irá polir o diamante bruto que é a criança. Ele que ajudará a criança a desenvolver a graciosidade tão admirada e referida pelo filósofo, e somente o conhecimento do preceptor em relação ao mundo poderia ajudar nesse tipo de formação específica (PE, § 94, p.177).

Mas é um erro pensar que o preceptor consiga manter o jovem na “ignorância completa dos vícios” (PE, § 94, p.181), logo, é necessário esse conhecimento do mundo, a partir dos exemplos trazidos pelo preceptor. Não é necessariamente uma questão de esconder os males do mundo e proteger a criança a todo o custo. É, sim, introduzir a ciência desses com cautela,

explicando o problema dos vícios e quais seus efeitos na vida de um homem viciado. Essas histórias que o preceptor irá contar, sobre grandes homens que se perderam por causa de seu mau comportamento e desgraçaram a si mesmos – as quais, segundo Locke, eram comuns e verídicas em sua época – irão demonstrar à criança quais as consequências de uma vida viciosa.

Nesse contexto, um dos aspectos que ficam claros na educação lockeana é a presença constante de explicar os motivos das ações aos infantes e de, sobretudo, demonstrar-lhes o que pode acontecer caso sigam um caminho considerado ruim. Nas palavras de Locke:

O grande trabalho de um preceptor é moldar a conduta e formar o espírito; estabelecer no seu discípulo os bons hábitos, os princípios da virtude e da sabedoria; dar-lhe pouco a pouco uma ideia do mundo; desenvolver nele a tendência para amar e imitar tudo o que é excelente e louvável e, para conseguir esse objetivo, torna-lo vigoroso, activo e industrioso. Os estudos que lhe propõe não devem ter outro objetivo senão exercitar as suas faculdades, ocupar o seu tempo, afastando-o da preguiça e da indolência, ensiná-lo a aplicar-se, a fazer um esforço, inspirando-lhe, enfim, algum gosto pelas coisas que deve acabar por aprender através seu próprio trabalho (PE, § 95, p.186).

Logo, o tipo de educação que o preceptor deverá desenvolver é uma educação voltada para a vida adulta. Locke faz uma crítica contundente à educação da época cuja única função, aos seus olhos, é a de “educar para a universidade”. Ao tratar do assunto, o inglês cita Sêneca, na sua passagem das *Cartas a Lucílio*:

Gasta-se o engenho com questões supérfluas: estas teorias não tornam os homens bons, apenas os fazem eruditos. “Saber” é algo de muito mais vasto, e também mais simples: não são as precisas muitas letras para nos darem um espírito bem formado; nós é que estamos habituados a desperdiçar tudo, e a filosofia não foge à regra. Sofremos de intemperança em tudo, até no uso das letras. Estudamos para a escola, e não para a vida (SÊNECA, 2004, p.586).

Com certeza, não é a primeira vez, nem a última, em que Locke se utiliza da lição tanto de filósofos gregos quanto de romanos. Sêneca é uma de suas fontes preferidas, com foco principal em suas *Cartas*. O que devemos perceber é que existe aqui uma forte diferenciação na visão lockeana do que vem a ser erudição e do que é uma boa formação. O erudito não necessariamente será um homem de bem para Locke. Logo, focar a educação de uma criança para que ela tenha diversos e aprofundados conhecimentos, para que vá a universidade, é uma tolice aos olhos do inglês, bem como era aos olhos do romano.

Se agora possuímos um preceptor trabalhando ao nosso lado, chegamos a um ponto sensível da educação de Locke, onde tanto pais quanto preceptores deverão dedicar-se com esmero para que a criança consiga ser educada propriamente. Aqui, falamos do único momento

em que Locke autorizará o castigo físico de seu jovem cavalheiro, na obstinação.

Por obstinação, Locke compreende que se trata de uma rebelião da criança. Uma vez que os pais percebem uma falta e tentam corrigir a criança que, ciente de que fez algo de errado, insiste deliberadamente no erro. Se é por teimosia ou por pura provocação, não há como saber, mas é claramente diferente de uma repetição de falha por desconhecimento ou debilidade. Aqui, o infante está ciente que erra e o faz propositalmente. O faz porque começa a desenvolver um comportamento vicioso, e, se os conselhos, as repreensões, a vergonha e a desonra não foram suficientes para mudar sua conduta, somente o castigo físico irá conseguir fazê-lo.

Porém, segundo Locke, o castigo físico não pode ser gratuito, tampouco condicionado pela raiva paterna por ver o filho fazendo algo de errado. Não é uma expiação da raiva paterna, mas apenas outra ferramenta educativa. Como dissemos anteriormente, o pai não deve permitir que a criança desrespeite as regras que lhe foram impostas. Não se deve compactuar para que o infante pense que as regras podem ser quebradas pela sua teimosia.

Assim, o castigo físico à obstinação tem algumas especificações. É muito importante que os pais estejam cientes de que faltas são realmente puníveis com o castigo físico e quais devem ser vistas como faltas menores. Locke deixa muito claro (PE, § 78, p.155) que, se os pais começam a utilizar o chicote para qualquer tipo de falta, logo chegará um momento em que uma falta mais grave não terá uma repreensão à sua altura. Dessa forma, para a criança, dizer um palavrão à mesa do jantar ou agredir uma outra criança com violência teria o mesmo peso, pois o castigo seria o mesmo. Logo, a primeira regra para o castigo em relação à obstinação é a distinção clara do que é uma falta comum, do que é uma falta mais grave (punível com o conceito de vergonha e desonra) e do que é realmente um ato de rebeldia. Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que uma repetição de uma falta não necessariamente poderá caracterizar um ato de obstinação.

E mesmo que, depois de advertidas, tornem a cair nas mesmas faltas, não devem considerar forçosamente toda a reincidência como um desprezo empedernido das vossas ordens, ou vê-la imediatamente como um acto de revolta. As faltas que provêm da debilidade da idade não devem ser esquecidas, nem devemos deixá-las passar sem lhes prestar a menor atenção. A menos que a vontade se misture com elas, não devem exagerar nunca a gravidade nem repreendê-las severamente. Aproximem-se das crianças com uma mão doce, como exige a sua idade. Desta maneira, vão compreender o que é verdadeiramente repreensível em cada uma das suas ações e habituar-se-ão a evitá-las (PE, § 80, p.157).

Não é nem nunca será o chicote a base da educação em Locke, mas sim o carinho e a ternura. Um pai que não se aproxima de seu filho é, para o inglês, incapaz de compreendê-lo e de ver em suas ações os indícios de faltas leves e não intencionais, de faltas graves e atos de

rebeldia.

Mas uma vez que chegemos ao ponto de um ato de rebeldia genuíno, não há outra forma senão a punição física, infelizmente. Para isso, Locke aconselha que:

- a) o castigo nunca deve ser imediato à falta, pois pode ser visto como um acesso de fúria e não como uma medida educativa. Da mesma forma, não deve demorar demais, pois a criança logo se esquece do que fez e, assim, o efeito é vazio de sentido;
- b) deve sempre estar claro o motivo do castigo, de forma calma, sem demonstrar quaisquer sentimentos agressivos;
- c) o castigo deve ser sempre administrado por terceiro, no caso, o preceptor, ou seja, os pais nunca devem bater nos filhos. Assim, a criança não irá desenvolver um eventual sentimento de desgosto ou raiva pelos pais. Porém, ninguém poderá castigar fisicamente a criança sem a presença dos pais e sua prévia autorização. “Deste modo, fica preservada a autoridade dos pais e a aversão da criança pela dor sofrida vira-se contra a pessoa que imediatamente a inflige.” (PE, § 83, p. 162);
- d) o castigo físico deve ser aplicado em conjunto com a vergonha; deve-se demonstrar para a criança que está sofrendo em consequência de uma falha grave que, além de trazer-lhe a punição, essa falta a desonra e tira dela o apreço de sua família, de seus pais e de seu preceptor.

O aviso de Locke é claro, sempre que um princípio de vício se faça presente, deve ser corrigido com carinho e ternura, ou pela vergonha e desonra, e, caso nenhum dos dois funcione, pelo chicote. Algo muito importante é que a resposta dos pais aos erros da criança seja sempre proporcional à falta²⁹. Se uma criança comete uma falta grave, a resposta dos pais deve ser sempre de surpresa e desapontamento, seguida da frieza no trato.

O que Locke deixa claro é que, mesmo com todos os esforços dos pais, mesmo com todos os sistemas, é possível que, no fim, tudo falhe. Nesse momento, não haverá nada a se fazer além do lamento dos pais e das preces a Deus.

O outro extremo também deve ser visto com cuidado, quando a criança faz o que se deseja. É comum que os pais queiram agradar os filhos quando estes fazem algo que os apraz. Porém, condicionar a criança a receber recompensas por seus atos é tão prejudicial quanto ignorar suas falhas. Claro que os pais, segundo Locke, podem e devem recompensar seus filhos quando estes aparentam estar se desenvolvendo de forma graciosa e virtuosa. O problema das

²⁹ “(...) o primeiro remédio a empregar é a falar desta ação como se se tratasse de algo estranho e monstruoso, que não se acreditava que fosse capaz, e fazê-lo provar assim a vergonha.” (PE, § 85, p.165)

recompensas, para Locke, se dá quando os pais percebem que a criança não deseja fazer uma determinada tarefa e, uma vez sabendo que será recompensada, a faz. Isso é a mesma coisa que ligar a tarefa a um pagamento e incute na criança a ideia de que tudo que ela faz merece uma contrapartida paterna. A criança vicia-se, desde cedo, então, a acreditar que deve receber um pagamento por qualquer ação, mesmo as ações corteses. Esse é um vício que, na pedagogia lockeana, deve ser evitado a todo custo, pois, uma vez instaurado, a sua correção é muito difícil³⁰.

O problema que pode surgir nas mentes dos pais desavisados é o de que, se não é possível castigar fisicamente os filhos, nem recompensá-los, como os educar? Nesse ponto, se verifica não somente um problema educacional, mas sim um problema social: o da necessidade de recompensa para tudo que fazemos, ou de punição caso não façamos algo. O problema está presente na sociedade da época de Locke e nos dias de hoje. Então, pondera-se: tudo realmente deve ser feito mediante um pagamento ou um castigo? Isso demanda uma reflexão pessoal de cada indivíduo, mas, na visão de Locke, a resposta é negativa, pois há coisas que um homem virtuoso faz porque são certas e devem ser feitas, indiferente de pagamento ou punição.

Ao se dar algo a criança, portanto, deve-se deixar claro que ela está sendo presenteada porque isso lhe é útil e não porque ela gosta (PE, § 38, p.99). É importante demonstrar tal postura desde a mais tenra idade. Na verdade, é nessa idade que é essencial que isso seja definido claramente. Deve sempre haver algum tipo de indulgência em relação aos caprichos infantis, porém, sempre com parcimônia. Os pais devem presentear e amar seus filhos, mas não viciá-los em uma conduta materialista em que o amor seria definido com base nas posses.

Tudo isso pode suscitar outro questionamento: mas onde está o hábito? O hábito permeia todo o processo, está em todos os locais e em todos os momentos. O hábito, em Locke, é diferente daquilo que, inicialmente, o senso comum nos faz crer. Em um primeiro pensamento, o hábito pode ser visto como uma forma de repetição de uma tarefa, de uma função, de uma sensação. Quando Locke coloca que devemos habituar a criança a determinadas coisas, não está dizendo que isso se refere simplesmente em exigir dela a repetição de determinado procedimento, tampouco que, ao proceder assim, ela será educada. Habituar por repetição não é educação, é apenas um treinamento mecânico que de nada irá servir para a formação moral. O real hábito, em Locke, está mais ligado a uma conduta de “acostumar à” do que de “treinar para”. Ao familiarizar a criança a uma determinada ação, é necessário ter em mente a

³⁰ “Esta maneira de proceder fomenta e ampara o seu instinto, que é a fonte de onde brotam todos os males, e podem ter a certeza de que, à primeira oportunidade, este instinto explodirá de novo com mais violência, e inspirará uma paixão mais ardente, causando ainda mais repulsa.” (PE, § 55, p.112)

necessidade de uma constante vigília e de uma necessária contextualização e explicação ao infante do motivo que desencadeou tal ação. É recorrente, na obra lockeana, a menção a “habituar até que se torne comum à criança”, o que significa, em resumo, aproximar a criança de um modo de vida (e não de uma repetição de ato isolado), de tal forma que ela acredite que aquela é a melhor (se não a única) forma de se viver.

Assim, o hábito está em tudo, nos costumes alimentares, nos horários, na resposta positiva às regras, nas brincadeiras, nos hábitos de comportamento e na transformação das tarefas em algo divertido para que a criança não as veja como algo enfadonho. O hábito, como dissemos, está presente em tudo “e” em todos. Não só a criança é habituada (acostumada) a uma conduta, mas a família também o é. Acostumada a sempre estar vigilante, a sempre estar presente, a policiar-se para, assim, poder ensinar por meio do exemplo. O hábito, em Locke, é muito mais ligado a uma forma de se viver a vida do que uma simples repetição, porém, a visão dele como o único elemento pode acarretar um erro de interpretação.

O que Locke tenta com o hábito, inicialmente, é habituar as crianças a compreenderem o que se quer delas (PE, § 66, p.122). Ou seja, pensar em hábito não é pensar em mudar as características naturais de comportamento, de humor, do infante. É, sim, aproximá-lo ao máximo de um conjunto de ações e comportamentos que os pais considerem adequados. No entanto, aproximá-lo não é necessariamente obrigá-lo a seguir tais comportamentos. Explicamos. Um pai nunca mudará uma criança que é naturalmente alegre para uma ser mais reservada sem aplicar uma força que causará nela sofrimento, tornando-a triste ou depressiva. A base do hábito, em Locke, é um respeito à personalidade da criança.

Mas, então, como os pais conseguem formar uma criança para que seja virtuosa se não podem “forçá-la” a ser o que desejam? A resposta aponta para outro mecanismo que se liga ao hábito, a saber, o exemplo. Para Locke, o exemplo vivo de um pai é muito mais forte do que quaisquer palavras, castigos, recompensas ou instruções. É por meio do exemplo que a criança percebe o que os pais consideram como bom, belo e justo. Mas, por meio do mau exemplo, a criança pode adicionar ao seu comportamento todo o tipo de vício que os pais desejam dela afastar. “Não há nada que se infiltre mais suave e profundamente no espírito dos homens do que o exemplo.” (PE, § 82, p.161)

Nessa mesma linha, ensinam-se as maneiras, pela imitação. O exemplo de outro, principalmente se for de alguém a quem a criança ame, são, para Locke, fundamentais para seu desenvolvimento, virtuoso ou vicioso. Porém, nesse ponto, a fonte do exemplo é quem se torna central na educação de Locke.

Porque, acreditem, sejam quais forem as instruções que dêem aos vossos filhos, sejam quais forem as lições de civilidade e boa educação que recebam todos os dias, nada terá tanta influência sobre a sua conduta como as companhias que frequentam e as maneiras das pessoas que as rodeiam. As crianças (tal como os homens) agem muito por imitação. Somos uma espécie de camaleões que reflectem sempre a cor dos objetos à sua volta (PE, § 67, p.130).

Se um pai deseja um homem virtuoso, deverá, ele mesmo, tornar-se tal homem. Estranho seria uma família que deseja um homem virtuoso e correto praticar fraudes ou possuir um comportamento vicioso, pois não importa o esforço, a criança eventualmente irá absorver por uma questão de “costume”³¹ e repetir os vícios que encontra ao seu redor. O exemplo é tão forte que faz com que Locke construa seu “castelo” ao redor da necessidade de aproximar o infante, o jovem cavalheiro, dos melhores exemplos possíveis. Quando isto não ocorre, quando a criança é solicitada a ser virtuosa, mas ao seu redor possui apenas exemplos de falhas nessa tarefa, o castelo tornar-se de cartas, sendo abalado pelo menor sopro de ar.

Assim, o que talvez já se tenha percebido, é que a educação lockeana tem seu trunfo não no hábito propriamente dito. O exemplo e o hábito são ferramentas de trabalho do educador, mas não são a composição total do método. O que Locke, ao nosso ver, está provendo, é um ambiente adequado e controlado para o desenvolvimento da criança. Esse ambiente familiar, onde todos os elementos estão dispostos em um tabuleiro, como em um jogo de xadrez, é a base para que os métodos lockeanos funcionem. Se prestarmos bem a atenção, cada elemento é cuidadosamente colocado e ativado na hora certa, e o foco na maior parte dos conselhos de Locke recai sobre os pais e as pessoas ao redor da criança e não necessariamente sobre a própria criança. Locke já prevê, a partir possivelmente de suas próprias experiências como preceptor, quais serão as características da evolução infantil, e tendo isso em vista, indica quais seriam as melhores formas de se trabalhar para que a criança desenvolva-se da melhor forma possível.

Então, a educação lockeana poderia ser vista como uma educação ligada intrinsecamente ao ambiente. Os pais escolhem os empregados e o preceptor, e criam uma sequência de experiências se usando dos métodos propostos pelo inglês, e, assim, tentam formar um homem virtuoso. Poderíamos dizer que o trabalho de Locke é belo, porém, tem algumas falhas. A primeira, sem dúvida, é a questão do ensino doméstico e da exclusão do jovem do convívio social. Essa exclusão pode ser de um malefício superior aos possíveis benefícios, uma vez que, sem ter uma mínima socialização com outras pessoas, a criança não estaria pronta a viver em sociedade, tampouco a compreender e aceitar a diversidade de outras formas de comportamento. Não há como prever o resultado, e mesmo Locke insistindo num ensino de

³¹ Aqui, usamos a palavra em seu sentido próprio e não ligada a quaisquer teorias que dela se utilizam.

“respeito” ao próximo e de divisão de bens e coisas materiais, não sabemos se uma não socialização não geraria um ser intolerante, o qual poderia pensar que seria mais virtuoso e apto que os demais, como ocorre quando Locke critica os empregados. Poderia, ainda, ver a si mesmo como o homem que carrega o estandarte da virtude, mas que, ao tratar outros como inferiores no quesito moral, torna-se o mais inferior de todos.

Um segundo problema é o desenvolvimento de tal modo planejado que nos faz pensar no que realmente significa tal educação. Educar ligando-se diretamente a um modelo desejado, mesmo quando Locke fala de respeito às particularidades, mostra-se complexo e pode levar a uma armadilha. Importante se ter clareza, aqui, que não apoiamos uma educação que permita à criança experimentar de todo tipo de vício livremente. Mas, uma vez que uma plena socialização não é permitida, no que difere a educação doméstica do homem virtuoso da construção de uma máquina? Em resumo, talvez, nenhuma diferença se mostre presente. E talvez seja nisso que Locke esteja errando. A superação do vício pela virtude deveria ser, a nosso ver, uma superação posta à prova no dia a dia, quando a criança percebe que seus pais lhe exigem uma postura virtuosa e as crianças ao seu redor não o são. Se uma conduta de virtude superasse esse dilema, então realmente produzir-se-ia um homem realmente virtuoso. Mas todas essas são questões para reflexão individual, uma vez que nos propomos a compreender a função do hábito na formação da virtude do *gentleman* de Locke. Nesse ponto, caímos no problema do exemplo, sendo que a criança, uma vez cercada por exemplos não necessariamente virtuosos (na pior hipótese), poderia acabar absorvendo características desagradáveis.

Porém, pensamos em uma linha diferente. Se o exemplo maior da criança for os pais, se a figura da família tornar-se seu “ponto de referência”, não vemos como um exemplo externo possa realmente interferir de forma profunda em sua formação moral. E, mesmo assim, caso os pais sigam à risca a ideia de uma observação constante, poderão corrigir eventuais vícios no momento em que estiverem se formando. Logo, a não socialização do infante deve ser vista com cautela, uma vez que pensamos que os malefícios a nível de convivência social (e não de aquisição de ferramentas pessoais) é superior aos problemas em relação a uma possível “poluição moral”.

Já na criação desse “ambiente” que irá ser a base da educação do jovem cavalheiro, Locke deve ter em vista alguns preceitos básicos. Estes deveriam ser logicamente um código moral e uma forma de ensino do mesmo. Para isso, o inglês utiliza primeiramente da doutrina cristã como código ético/moral e para seu ensino facilitado, as fábulas, em principal a de *Esopo*. Todos os hábitos que mencionamos até agora, tem profunda ligação com questões cristãs. A influência das escrituras é sempre constante, tal como sua leitura. Todo hábito, se visto por um

viés religioso, possui uma carga cristã considerável. Por um momento segue à risca os dez mandamentos, em outro, procura fugir dos crimes capitais, focando nas virtudes cristãs.³²

O estudo dos ensinamentos bíblicos é colocado na obra lockeana como algo importante, no entanto, habitual. A Bíblia (livro sagrado do credo cristão) é utilizada para o ensino da leitura ao infante, a exemplo do que ocorre com as fábulas.

Nessa primeira fase da leitura bíblica, Locke propõe que seja estimulada uma leitura frequente das passagens bíblicas, focando os trechos de acordo com a idade da criança. A leitura de salmos, de livros do Antigo Testamento, como Levítico, Números, dentre outros, deveria ser reservada apenas para uma idade mais avançada. O foco, num primeiro momento, deve voltar-se às passagens históricas mais fantásticas, das histórias de superação, das parábolas, Davi e Golias, dentre outras. Através da “contação” dessas histórias, a criança começa a habituar-se às regras morais cristãs que serão utilizadas posteriormente para instruí-la em seu comportamento como homem e cidadão. Nas palavras de Locke:

Há outras que devem ler para instrução, como esta máxima: <<Faz aos outros aquilo que queres que te façam a ti>>; e tantas outras regras morais, simples e claras, que, convenientemente escolhidas, podem ser empregues com frequência, seja para a leitura, seja para a instrução. Que as leiam até que se gravem profundamente na memória; e então, quando o espírito estiver amadurecido para as compreender, representem-nas nas alturas oportunas como regras sagradas e imutáveis das suas acções e da sua vida (PE, § 159, p.291).

Locke deseja que, desde nova, a criança seja apresentada à ideia de Deus como algo real e não imaginário ou fantástico, um ser supremo e onipotente. Deve ser deixado claro que é desse Deus que vem toda a felicidade, eis que ele é o criador do mundo e de todas as coisas e é ele quem orchestra toda a existência. Locke não vê a imagem de Deus como algo questionável, pelo contrário, é algo longe de qualquer questionamento e a criança deve ser educada de tal forma que compreenda sua existência sem a possibilidade de levantar dúvidas sobre isso (PE, § 136, p.257). O problema que podemos levantar numa educação onde esse Deus não fosse visto como real seria o direto questionamento sobre as regras morais que provêm das escrituras. Se o Deus das escrituras não fosse real, por que deveriam ser seguidas suas leis?

O aspecto espiritual é muito importante para o inglês. Tanto é que fica clara sua crença em espíritos e fantasmas quando o autor escreve um relativamente extenso parágrafo sobre o assunto. Seu foco não é um estudo detalhado sobre sua existência ou sobre sua composição e origem. Locke os tem como coisas que existem no mundo, como o próprio Deus em si. O que

³² Sete pecados capitais: orgulho, avareza, inveja, ira, luxúria, gula e preguiça. E as sete virtudes: humildade, generosidade, caridade, bondade, diligência e temperança.

preocupa Locke, principalmente no ensino de seus *gentleman*, é o impacto que tal conhecimento sobre o mundo espiritual pode ocasionar na criança. Se Deus é demonstrado como um ser onipotente, cheio de amor, vivo, independente e presente, os espíritos e fantasmas devem ser introduzidos de forma extremamente cautelosa. Do contrário, é possível que isso cause na criança um efeito de tal negatividade que o medo ocasionado por alguma história fantástica a marque pelo resto de sua vida. Tanto o trato dos espíritos, abordado no § 137, quanto o trato da covardia e da coragem, contemplado no § 115, estão intrinsicamente ligados ao propósito de introduzir a criança gradativamente em determinados assuntos. Assim, Locke veta a introdução de histórias que tenham o intuito de assustar a criança, usadas ou não para que haja uma maior cooperação do infante. Tais histórias podem gerar uma marca profunda na criança, que poderá impedi-la de realizar tarefas quando adulto. Tem-se, com isso, um esboço da ideia do que hoje é entendido como trauma (PE, § 138, p.260).

Se, por um lado, a instrução moral provém de uma ideologia cristã, sua aplicação no ia a dia, ao menos para a criança, pode não ser tão simples. Para tal, mesmo não sendo diretamente dito por Locke em seu texto, o pensador utiliza das Fábulas do Esopo como ferramenta de treino moral. Explicamos. Enquanto, na Bíblia estão as instruções para o comportamento de um “homem de bem”, nas fábulas, encontramos situações em que um preceptor que já tenha um mínimo de experiência poderá colocar à criança certos dilemas morais e, através de suas respostas, verificar se essa instrução moral está ou não funcionando.

Locke é bem sucinto quando fala das fábulas, apenas mencionando que são um bom mecanismo para o ensino da leitura e da virtude, logo, essa análise cabe a uma interpretação nossa apenas. Um destes exemplos é o uso das fábulas, como as descritas anteriormente e as de Esopo.

Desse modo, possuímos um sistema moral, cristão, de onde as regras de conduta são a base da educação desse jovem *gentleman*, e, no outro, o que poderíamos ver como um “sistema de testes”, que seria o ensino através das fábulas. Cada uma das fábulas possui um sentido moral que tenta ensinar a criança qual seria a conduta “correta” em determinadas situações. Quando Locke combina ambos os sistemas, está criando uma ferramenta de ensino moral. O que não podemos esquecer é que Locke inspira-se (e muito) em diversos sistemas. Existem trechos de seus livros, aspectos de suas ideias, que remetem diretamente aos filósofos gregos, e, noutro instante, ele fala de pensadores romanos, pensa na Bíblia como um manual de vida e nas fábulas como ferramenta de ensino. Seu ensino da virtude e da moral também é uma combinação de fatores: amor, ternura, frieza, açoite, hábito, exemplo, medo, estímulo e desestímulo, todos trabalham juntos. Por isso, podemos dizer que sua educação é de extrema complexidade, o que

pode nos levantar questões do tipo: quem está preparado para realizar tal tarefa? Mesmo que queiramos, não temos resposta e, logo, não podemos responder a esse questionamento. Talvez, para Locke, por serem *gentlemen* que estariam lendo seus pensamentos sobre a educação na época em que os escreveu, a tarefa fosse mais fácil.

Locke usa de todos os artifícios para erguer seu cavalheiro. Um homem destemido, virtuoso, ético, bondoso, gentil, prudente. Os passos dessa educação parecem simples, mas sua forma de aplicação, a necessidade de total dedicação familiar, lhes dá uma complexidade alarmante.

Dito isso, pensamos que sobre a formação do espírito não há muito mais a ser dito. Deixamos para o próximo item, que é a nossa visão sobre o hábito em relação ao aprendizado (leia-se instrução) alguns outros pontos que poderiam aqui ter surgido, pois têm ligação com a formação moral, mas que, por uma opção didática, resolvemos colocar em outro subitem. Percebemos, na leitura, que todas as formas de hábito propostas por Locke estão presentes em todos os aspectos formativos da criança, desde o hábito em relação ao corpo, passando pelo espírito e chegando ao estudo. Para Locke, a formação é uma coisa só, e, aqui, apenas a dividimos em itens para um melhor entendimento.

3.4 O hábito do conhecimento – o que ensinar, como ensinar e como aprender

Deixamos claro que existe uma distinção entre o ensino (instrução) e o conhecimento, a epistemologia, na visão de Locke. Escolhemos tratar dos dois neste subitem, pois Locke os aproxima em seus trabalhos, e, sendo assim, não haveria motivo de não fazê-lo.

Quando a pedagogia lockeana encara o assunto da instrução, logo surge um problema conhecido por muitos pais, a preguiça. A falta de disposição por parte das crianças em aplicar-se, empenhar-se, no estudo de textos, cálculos, etc., enfim, atividades intelectuais que os infantes eventualmente consideram enfadonhas.

Um tipo de preguiça bem particular é tratado por Locke como “espírito mandrião” (*saunterind humour*). Essa seria uma “distração descuidada” ou uma “frivolidade” perante tudo. Diferentemente de uma aversão aos estudos, o espírito mandrião é uma aversão a tudo, uma falta crônica de energia que é demonstrada pela criança em tudo o que faz. Locke deixa claro que essa é uma característica pessoal de algumas crianças e, se deixada a si mesma, torna-se um problema gravíssimo, pois, se a criança não tem o intuito de praticar nem sequer uma

pequena ação, assim permanecerá quando adulta. A diferença clara entre o espírito mandrião e a preguiça comum está no fato de que a criança, na segunda hipótese, escolhe o que lhe apraz a fazer, deixando de lado coisas que acredita não serem interessantes ou divertidas. Existe uma necessidade vital de que os pais e o preceptor devem analisar cuidadosamente para descobrirem de qual tipo de preguiça a criança sofre. Dependendo do tipo, a solução apresentada por Locke varia consideravelmente.

No caso do espírito mandrião propriamente dito, considerado por Locke como “uma debilidade sonhadora”, em que existe uma “indiferença perante o futuro”, todos os esforços possíveis deverão ser aplicados para se alterar a mentalidade do infante. Tentar estimular a criança para que se dedique a uma ou outra tarefa, não a várias, mas que inicialmente foque seus esforços em algo simples e vá desenvolvendo interesses naquilo. Locke propõe exercícios e tarefas físicas para a criança que se encontra com esse problema, assim substituindo por período indeterminado qualquer tarefa intelectual por uma atividade física, de preferência laboral. Uma vez que a criança comece a fazer pequenos trabalhos físicos, não pesados demais, mas constantes, a ela deve ser permitido que não faça trabalhos intelectuais (como estudar), dedicando-se apenas ao trabalho braçal. Ao que vai trabalhando, deve ser sempre instigada a continuar e elogiada de acordo com seu esforço. O exercício, se ocorre da forma que Locke almeja, irá causar no infante um estímulo tamanho que o mesmo começará “animar-se” mais e a desejar outras atividades, como brincar e estudar. Nesse momento, os pais devem progressivamente alterar o trabalho físico pelo intelectual, mantendo o estímulo até que a criança comece a interessar-se pelos estudos da mesma forma que pelo trabalho. Porém, não é dada uma garantia de que o método irá funcionar sempre, apenas uma indicação que seria o melhor caminho (PE, § 123, p. 240-245).

Já no caso da simples falta de vontade em realizar determinadas tarefas, como o estudo, Locke prevê outra forma de incentivo. Quando a criança tende a gostar demais de uma brincadeira, o inglês vê ali uma possibilidade de problemas, que ele vem a intitular como compulsão. A compulsão seria uma porta de entrada para vícios, uma vez que a criança prefere fazer apenas o que lhe dá prazer, definindo outras coisas como menos prazerosas e as excluindo de seus interesses. Quando a criança acaba gastando muito tempo em algo considerado pelos pais como não útil, a solução é tão simples quanto o resto, o uso do hábito.

O hábito será usado de forma inversa nessa ocasião, ou melhor, com objetivo inverso. Enquanto tenta-se, em outros momentos, habituar a criança a tornar determinado comportamento comum ao seu cotidiano, aqui iremos habituá-la a repetir certa ação, tantas vezes que ela desejará dedicar-se a outra atividade. Explicamos. Quando Locke percebe que a

criança brinca em demasia, a solução é tornar aquela brincadeira em uma atividade formal. Criando um sistema no qual a criança deva repetir a brincadeira em um horário fixo, diariamente. Com o passar dos dias, a criança irá cansar-se daquilo e procurar outra atividade. Quando isso ocorrer, será o momento da introdução de uma nova atividade, como os estudos, por exemplo (PE, § 128, p.246).

Porém, um problema ainda irá persistir, o do “não gosto” pelas atividades intelectuais. Nesse ponto, Locke é enfático, dizendo que devemos transformar as atividades das crianças em uma brincadeira, em algo divertido. A criança deve ver o estudo, ou a atividade que os pais considerem útil, como algo alegre, convidativo. Algumas estratégias para que isso ocorra são demonstradas na pedagogia lockeana.

- a) A leitura, a aritmética, o estudo em geral não podem ser vistos pela criança como uma tarefa, do contrário, ela irá descartá-la. Isso não ocorre por uma falha moral, mas sim, pelo problema da imposição. Por possuírem um espírito que deseja a liberdade, as crianças detestam imposições. “Há uma grande quantidade de coisas que nos inspiram aversão apenas porque nos foram impostas.” (PE, § 148, p.281)
- b) Tornar o estudo uma brincadeira, uma “recompensa” sempre irá estimular a criança a empenhar-se ainda mais. Se for permitido que a criança ensine outras crianças e trabalhe em conjunto, demonstrando o que aprendeu, o efeito sobre os estudos será muito maior do que se estivesse sendo feito apenas pelo sistema de preceptor/aluno.
- c) Demonstrar para a criança que é um privilégio poder estudar, não colocando o estudo como algo de elite, e sim, demonstrando que estudar é algo bom e divertido que adultos fazem. Ao utilizar-se de uma artimanha, Locke indica que devemos demonstrar à criança que quem estuda pode tornar-se um homem melhor e querido por todos, assim, sempre é um privilégio de poucos o direito ao estudo.

Esses são os passos simples que Locke nos coloca para que a criança se entusiasme com o estudo. Uma vez que tenha sido alcançado o objetivo, começa a fase da instrução propriamente dita.

Algo sempre será claro para Locke, e o mesmo frisa novamente ao iniciar o parágrafo 147 sobre o tema da instrução, que, no fim de uma educação, é muito mais válido do que aquilo

que emerge do movimento, seja um homem virtuoso do que um estudante perfeito. Seu cavalheiro deve ser, antes de um erudito, um homem útil ao seu país, assim, o conhecimento político é mais importante para o *gentleman* de Locke do que uma conhecimento universal (PE2, 1986, p.355-356). A tentativa de pensar a educação da criança como uma crescente de conhecimentos, onde tenhamos como resultado final um homem erudito é uma falha. Descuidar-se da formação moral em prol de uma instrução nunca será de maior proveito. Tendo isso em mente, mas considerando que a educação moral caminhe de forma correta, comecemos os passos dessa instrução (PE, § 147, p. 279).

Assim que a criança aprender a falar, os pais devem começar a educação da leitura, bem como a educação de outras línguas. A leitura tem como objetivo “perfeccionar el entendimiento. Se perfecciona el entendimiento com dos propósitos: primero, aumentar nuestros próprios conocimientos; segundo, capacitarnos para transmitirlo y hacerlo comprender a los demás.”³³ (PE2, 1986, p.355). No que tange ao ensino de outras línguas, Locke afirma que o ensino de uma língua não materna deve ser feito em tenra idade e não deve contemplar inúmeras regras e estudos, mas através da familiarização através da audição. É importante que, uma vez que a criança tenha aprendido sua língua materna, seu preceptor ou seus pais comecem a falar em outros idiomas, incentivando-a a responder na nova língua.

A alfabetização, por sua vez, é desenvolvida através de um método de utilização de imagens e palavras, algo muito semelhante ao antigo sistema do “b+a=ba”. À criança é mostrada uma imagem, acompanhada da escrita do nome que indica do que se trata. A criança assimila nome e objeto e, a partir disso, desenvolve-se a leitura. São indicados, nessa fase, alguns livros, como a Bíblia e os que contemplem as já mencionadas Fábulas do Esopo, entre outros textos infantis e poéticos do período. Nessa fase, existe, por instrução lockeana, uma forte introdução ao credo cristão, cujo foco são os ensinamentos de orações e mandamentos.

É necessário que a criança aprenda por ela o Pai Nosso, o Credo e os Dez Mandamentos; mas, não lendo sozinha, será melhor, a meu ver, que aprenda repetindo-os ainda antes de aprender a ler. Aprender de memória e aprender a ler são duas coisas que não se deviam misturar nem fazer depender uma da outra. Esta aprendizagem da leitura deve causar o menor aborrecimento e o menor esforço possível (PE, § 157, p.289).

³³ “Se lê para aperfeiçoar o entendimento. Se aperfeiçoa o entendimento com dois propósitos: primeiro, aumentar nossos próprios conhecimentos; segundo, nos capacitar para transmiti-los e fazê-los compreensíveis aos demais.” (PE2, 1986, p.355) (Tradução nossa)

Locke deseja que a criança aprenda os conceitos básicos da religião através da memorização e não da leitura, pois acredita que um estudo por leitura tornaria a então nova prática algo incômodo para a criança. Lembrando que a regra que Locke levanta em relação ao estudo é a de que devemos tornar o estudo algo divertido, estudos mais pesados sobre temas mais complexos não devem ser introduzidos antes da hora, sob pena de desestimular a criança. Logo, a crítica que surge no texto lockeano é direta às escolas do período, que usavam de castigos físicos para obrigarem os alunos, ainda crianças, a lerem e aprenderem sobre diversos assuntos que ainda lhes eram muito estranhos e complexos, ou sobre línguas como latim e grego, que eram ensinadas muito mais por um fetiche pela erudição do que como algo prático.

Assim que a criança alcançar um grau de leitura aceitável, chega a hora de iniciar o ensino da escrita. Pelo sistema lockeano, deve-se, nessa fase, trabalhar com etapas muito bem definidas, exercitando desde o manusear da caneta, a caligrafia (a partir da repetição), a escrita em papel, para, somente após esse processo, começar então a trabalhar a escrita em si. Logo, percebemos que existe um ensino de escrita dividido por fases. Na primeira fase, trabalha-se a motricidade e a memória e, em uma segunda fase, a criatividade e a composição da escrita (PE, § 160, p.293).

Seguindo a linha de raciocínio do inglês, após o desenvolvimento básico da escrita é de bom tom estimular que a criança desenhe. O desenho é uma forma de expressão do infante, uma forma de localizar-se no mundo e demonstrar o que realmente sente. Como ainda, por motivo da própria idade, não é capaz de descrever em texto tudo aquilo que compõe seus sentimentos, o desenho surge como uma importantíssima ferramenta de comunicação.

Locke irá seguir por diversos outros temas, informando tópico por tópico, disciplina por disciplina, o que considera bom ou ruim para seu jovem cavalheiro. Desse universo, contudo, resolvemos não contemplar, neste trabalho, alguns pontos considerados menos interessantes, uma vez que relacionados a assuntos de época, muito localizados naquele momento histórico e que não parecem demonstrar técnicas ou reflexões pedagógicas. Locke deixa claro que não deseja um ensino aprofundado de línguas antigas, consideradas sem utilidade, mas faz algumas ressalvas em relação ao latim, que pode ser utilizado para o desenvolvimento de estudos posteriores. O inglês é totalmente contrário ao gasto de tempo com disciplinas que não sejam realmente úteis ao seu *gentleman* no dia a dia. A ordem de aprendizado das disciplinas do currículo da época após a introdução da leitura e escrita, e aqui fazendo apenas uma citação, seria: latim, pouco trabalhado; geografia, de grande importância para que o jovem cavalheiro conheça o mundo em que vive; aritmética e astronomia, como primeira forma de ciências abstratas que irá ser a base para as demais (biologia, química, física, etc); geometria, para

compreensão complementar à aritmética; cronologia, como uma extensão da geografia; história, considerada uma ótima ferramenta de ensino para os jovens; ética, como conhecimento prático da virtude, estudo da moral (tanto grega quando cristã) e introdução das leis romanas; direito e direito civil, como instruções que devem ser aprofundadas para que o cavalheiro conheça seus direitos e deveres dentro da sociedade em que vive.

Dentre todas essas disciplinas e suas respectivas funções (as quais aconselhamos uma leitura posterior para um melhor entendimento), algumas se destacam por possuírem aspectos pedagógicos interessantes, os quais valem uma análise um pouco mais profunda. A primeira delas seria a dissertação.

A dissertação é uma atividade intelectual útil para o cavalheiro. Para Locke, é um mecanismo de acesso e criação de conhecimento. Além disso, serve para ensinar o jovem a falar bem e sobre todos os assuntos. O grande problema apresentado pelo inglês (e que não é exclusivo daquele período histórico) é o hábito de as escolas solicitarem dissertações onde indicam o tema, quando não muito a questão que deve ser respondida. Ao fazer isso, tira-se completamente o aspecto da criatividade, tão importante para o desenvolvimento infantil. É necessário que o infante tenha conhecimento sobre aquilo que vai escrever, que surja dele a ideia de dissertar sobre um assunto que lhe agrada.

E é difícil decidir se nisto são razoáveis ou ridículos. Para que um aluno tenha meios para decidir sobre qualquer assunto é preciso que conheça este assunto, sem o qual é tão absurdo obriga-lo a falar dele como seria absurdo obrigar um cego a dissertar sobre as cores ou um surdo sobre a música (PE, § 171, p.318).

Porém, seu valor acaba nisso. A dissertação como forma de educar o jovem para a erudição não é vista por Locke como algo útil na prática do homem de negócios, e sim, útil na aprendizagem do homem. Aqui novamente existe um problema entre o que é prático, útil, e o que se liga à erudição. Locke não deixa claro o quanto deve ser investido nas práticas de pesquisa, porém, deixa claro, em outros momentos, que o estudo aprofundado não é vantajoso como uma profissão para um *gentleman*. Se a dissertação serve para aumentar o conhecimento, também serve para ajudar ao jovem cavalheiro a falar bem, como dito anteriormente, porém, Locke afirma que, para se falar bem, deve existir uma combinação entre raciocínio e perspicácia. Como no caso da astúcia e da prudência, por vezes carece muito mais de experiência do que de estudo, logo, a dissertação é uma parcela dessa experiência, mas não pode ser vista como um todo do processo (PE2, 1986, p.356).

O que também não é vantajoso, pelo contrário, é motivo de preocupação para Locke,

são os versos. Para o inglês, a poesia é um berço para homens prófugos. Algo sem utilidade aos olhos do inglês, ela deve ser oprimida à primeira vista, e não se deve permitir que a criança siga por esse caminho (PE, § 174, p.320). O filósofo tem certo preconceito com relação a esse tipo de arte, por não ver exemplos de homens bem sucedidos que sejam escritores de poemas. Devido, talvez, a uma necessidade de uma abstração em demasia, os versos não se encaixam na visão pragmática de Locke.

Por fim, a memória. Locke vê o ato de decorar como algo completamente inútil (PE, § 175, p.323). Considerando que o inglês sempre vê as impressões e os exemplos como artifícios mais fortes do que o simples estudo, o ato de apenas memorizar os conteúdos se prova vago e sem sentido, a não ser em situações como as rezas e os hábitos de fé, que, na visão do pensador, devem ser trabalhados inicialmente pela memória e não pela leitura. Locke percebe que o hábito de obrigar as crianças a decorar um conteúdo tem muito mais ligação com uma ação “enraizada” na cultura escolar do que necessariamente um fato cientificamente comprovado como salutar. A criança deve sim passar por um trabalho de exercício da memória, mas o ensino/instrução não se resume apenas a isso. “Quando as tiver recitado e terminado a sua missão, estas lições entram no ouvido e não se pensa mais nelas. Não é assim que se cultiva a memória nem a inteligência.” (PE, § 176, p.327) Assim, o uso da memória não deve ser excluído, pelo contrário, deve-se incentivar que a criança use sua memória, porém, recorrer a isso como única forma de aquisição de conhecimento é algo frívolo.

Locke não aprofunda as formas de instrução nos seus *Pensamentos*. As tecnicidades desse tipo de ação são exploradas em outros textos como a carta que escreveu à condessa de Peterborough, o texto *Algumas ideias acerca da leitura e estudo para um cavalheiro*, *Do Estudo* e finalmente na *Conduta do Entendimento*. Enquanto os três primeiros são indicações de “como” instruir, assemelhando-se a muitas questões já levantadas nos *Pensamentos*, o texto *Conduta* é uma complementação ao *Ensaio*. É na *Conduta* que verificamos o modo como Locke vê a busca da verdade, o que ele define como pesquisa e quais são os problemas comuns dos homens que tentam criar conhecimento. Não queremos aqui fazer um estudo sobre a ideia de desenvolvimento do conhecimento em Locke ou discutir o que vem a ser a verdade para o inglês. Todavia, deste ponto em diante, comentaremos algumas instruções que o jovem cavalheiro poderá se valer em sua instrução e no seu cotidiano³⁴.

Em determinado momento, o *gentleman* de Locke se tornará um adulto ou um jovem adulto (dependendo da visão de cada um). Nessas ocasiões Locke percebe que nem todos se

³⁴A carta, as ideias e o estudo provêm de um apêndice que consta na versão em língua espanhola dos pensamentos. Já a conduta está em anexo à versão inglesa dos pensamentos editada por Adamson.

tornarão cavalheiros que atuarão na política, isso está subentendido em todo seu texto, uma vez que, aparentemente, sempre preza pelo respeito às idiossincrasias de cada indivíduo, definidas pelo inglês pelo termo da natureza. Para alguns homens que têm apreço pelo conhecimento e desejam aprofundar-se em seus estudos, Locke dá algumas dicas (que podem servir na instrução do seu jovem cavalheiro). A primeira regra que Locke nos coloca é a de que erudição não é conhecimento. Esse é um assunto muito comum tanto no *Estudo* quanto na *Conduta*, a ideia da busca pelo que realmente é conhecimento e verdade. Inicialmente, o inglês percebe que nem sempre os homens que mais tem leituras, que mais são eruditos, são os que detêm maior conhecimento (PE2, 1986, p.356).

Tudo isso remete a uma questão óbvia, sobre o que seria o conhecimento. Locke coloca o conhecimento como o resultado das capacidades de um homem em observar e julgar através de seus raciocínios fatos que o circulam, desligando-se de dogmas, pré-conceitos e atendo-se diretamente ao que existe, porém, sem ignorar o que não se vê. Uma vez conseguindo isso, os resultados de todo o processo podem ser vistos como conhecimento. A questão consolida-se, contudo, como um terreno muito complexo, uma vez que Locke tende a desviar de uma definição mais direta do que vem a ser conhecimento ou verdade. A verdade é um tanto mais simples de se descobrir, pois, na visão do inglês, ainda há, talvez pelo credo cristão, uma dicotomia entre verdade e mentira, não parecendo haver um meio termo. Num mundo onde Locke apenas vê o preto e o branco, tons de cinza não são nem ao menos cogitados como existentes.

Prosseguindo, podemos ao menos informar qual seria o objetivo do conhecimento na teoria lockeana. A visão do propósito de se estudar, em um primeiro momento, seria pelo puro prazer da comunicação (PE2, 1986, p.363). Locke coloca o estudo como uma ferramenta para comunicação e, por meio da comunicação, do confronto de ideias, surgiria o conhecimento. Estudar seria uma forma de entretenimento, uma diversão. Mesmo assim, o fim da aquisição do conhecimento, além da comunicação, deve ser voltado ao bem da sociedade, do próximo e de si mesmo (PE2, 1986, p.369).

Isso traz as primeiras regras para o estudante iniciante. A primeira refere-se ao como pensar. Para pensarmos, Locke traz novamente o problema das palavras. Para o inglês, as palavras, como dito anteriormente, são apenas sinais genéricos que servem para iniciar e manter uma linha de comunicação com outro ser humano. Seu uso pode dificultar o estudo e a busca de conhecimento, pois podem poluir a mente de quem estuda com conceitos que não são seus. O uso das palavras, na visão do filósofo, tornou-se algo comum nas *disputatio* que existia no período, mas que não necessariamente possuía conteúdo real de conhecimento. Apenas utilizar

as palavras na crença de que, por si mesmas, terão algum sentido não torna um homem possuidor de conhecimento. A arte de pensar e raciocinar sobre o objeto de estudo, ignorando termos de outrem e procurando por seu próprio significado, representa a visão de Locke para o estudo (PE2, 1986, p.363-364). Aprender a raciocinar sobre as ideias e não com palavras seria o ideal nesse processo. Se lembrarmos que as ideias baseiam-se, na teoria lockeana, em sensações que vão tomando forma e traduzindo-se em ideias simples e compostas, e em outros tipos sucessivamente, torna-se compreensível que o homem, quando estiver pensando, esqueça-se das palavras (que por serem termos gerais podem confundi-lo) e foque exclusivamente no pensar sobre as ideias que emergiram de suas sensações (PE2, 1986, p.377). Porém, sempre existirão os homens que utilizarão das palavras para “parecerem” com homens cultos e portadores do conhecimento:

Words are not made to conceal, but to declare and show something; where they are by those who pretend to instruct otherwise used, they conceal indeed something; but that that they conceal is nothing but the ignorance, error, or sophistry of the talker, for there is in truth nothing else under them (LOCKE apud ADAMSON, 2010, p.235).³⁵

O que Locke tenta nos colocar é que as palavras devem ser usadas, não para florear um discurso ou demonstrar a erudição do interlocutor, mas para facilitar a socialização do conhecimento. Assim, o jovem cavalheiro deve compreender que as palavras devem ser usadas para seu fim original, a comunicação, e não para exibicionismos e vaidades, que seriam apenas vícios aos olhos do inglês. A busca do conhecimento e do entendimento é, para Locke, obrigação do homem que tenha condições para dedicar-se ao estudo sem necessidade de trabalhar para sua subsistência. Nessa ocasião, a busca pela erudição e conhecimento é aceita por Locke como uma forma de viver a vida.

Uma vez que esse homem tenha escolhido esse caminho, devemos compreender o “como” estudar. De maneira prática, existem algumas regras de orientação do estudo do cavalheiro. A primeira dirige-se ao tempo diário de estudo. Locke percebe que o homem não precisa viver, quando escolhido, o tempo inteiro estudando. Para isso, cada homem deve conhecer seus limites físicos e mentais e compreender o quanto pode suportar, em tempo diário,

³⁵ As palavras não são feitas para esconder, mas para declarar e mostrar algo; no entanto, elas estão, por aqueles que deveriam instruir, sendo usadas para outros fins, eles escondem algo; mas isso que eles escondem é nada, além da ignorância, erro ou sofismo do locutor, pois não há, na verdade, nada mais sob eles (LOCKE apud ADAMSON, 2010, p.235) (Tradução nossa).

de estudo. Quando sentir-se desconfortável, quando perceber que o estudo não se desenvolve de forma apropriada, deve parar e buscar outra atividade, sempre se utilizando da prudência. Além disso, coloca alguns “conselhos” como: nunca estudar após comer; sempre estar atento à própria saúde; não estudar e em seguida dormir; dormir o máximo possível, sem entregar-se à preguiça; nunca estudar quando não estiver sentindo-se totalmente disposto; não forçar a mente, compreender que para um estudioso existe a necessidade de pausas, de trocas de estudos por outras atividades não intelectuais. E, por fim, compreender e conhecer que tipo de estudo atrai a própria mente. Como na educação da criança, o jovem e o adulto devem compreender que suas mentes gostam de assuntos de uma forma maior do que de outros. Não há malefício nisso, pelo contrário, deve existir atenção e compreensão em relação ao que realmente se deseja estudar, do contrário, poderá tornar o estudo em uma tarefa enfadonha (PE2, 1986, p.370-371).

O cavalheiro deve lembrar-se que na busca pela verdade e pelo conhecimento não existem meias verdades ou meios erros. Para Locke, é muito claro que, no caminho pelo conhecimento, nos hábitos que o homem desenvolve para procurar a verdade, não há nada mais claro do que a distinção entre verdade e erro. A verdade seria o que surge após as diversas provas que o raciocínio de um homem pode propor em relação ao teste de um objeto ou tema. Surge através do uso do raciocínio e da observação. Porém, para todo o homem que busca o conhecimento, deve estar claro que confiar apenas no próprio juízo pode ser uma porta muito mais propícia ao surgimento do erro do que da verdade (PE2, 1986, p.375-377). O que Locke tenta dizer é que, quando procurarmos pelo conhecimento, não devemos confiar demais – nem de menos – em nosso próprio raciocínio. A aplicação da justa medida na busca pelo conhecimento fica clara nesses trechos.

Além disso, acreditar que as regras que existem sejam as melhores possíveis na busca do conhecimento é cair em outro erro. Para Locke, o conhecimento é provisório, a verdade depende de comprovação e essa comprovação, essa busca pelo conhecimento sempre será uma eterna caminhada, em que tanto as ferramentas poderão tornar-se inúteis, quanto os erros na busca pelo conhecimento mostram-se como falhas da mente dos homens (LOCKE apud ADAMSON, 2010, p.182-200).

Essas falhas surgem por alguns erros que os homens praticam em seus raciocínios. O primeiro é guiar-se pelos exemplos de outros, pelos conhecimentos adquiridos por outros. Diferentemente da conduta moral, que deve ser vista como um hábito pelo exemplo para o ensino de ética para a criança, a busca do conhecimento não pode ser vista como uma imitação do que outros pensam ou sabem. Não se cria conhecimento seguindo à risca o pensamento de alguém, mas é por meio deste que surgem novas questões, ou recuperam-se antigas. Além disso,

quando o homem substitui a razão pela paixão, a busca pelo conhecimento apresenta-se em vício, não havendo possibilidade de encontrar a verdade que Locke tanto busca. O homem, como na vida moral e virtuosa, deve, na ciência e na busca pelo saber e estudo, manter as paixões dominadas pela razão. Aqui também, senão principalmente, é o campo onde a razão deve perpetuar-se. Porém, e aqui se encontra o terceiro erro da mente, aceitar unicamente a razão como ferramenta em busca do conhecimento pode ser um erro. O homem que busca saber deve aprender a pesar a razão, a experiência e as paixões. Sem dúvida, será a razão a guia, mas os arredores não podem ser ignorados. Enfim, a razão deve ser a guia e não o antolho do homem (LOCKE apud ADAMSON, 2010, p.184).

A forma que Locke irá aconselhar é a prática. Para encontrar o conhecimento, deve-se praticar o raciocínio. Para isso, devemos nos habituar a pensar, a perguntar, a buscar. Esse, sem dúvida, é um aviso para a ciência. Locke percebe que os homens confundem a erudição com o conhecimento, confundem o estudo de um autor como o apropriar-se sobre o que o autor sabe. Para Locke, a questão é clara, como podemos acreditar que nos apropriamos de um conhecimento de um determinado autor, se não somos o mesmo, se não tivemos as mesmas experiências? Como podemos acreditar que chegamos ao mesmo nível de conhecimento apenas lendo palavras escritas por este ou aquele autor? Aqui se encontra o problema da leitura sem a reflexão.

There are those who are very assiduous in Reading, and yet do not much advance their knowledge by it. They are delighted with the stories that are told, and perhaps can tell them again, for they make all they read nothing but history to themselves; but not reflecting on it, not making to themselves observations from what they read, they are very little improved by all that crowd of particulars that either pass through through or lodge themselves in their understandings. They dream on in a constant course of reading and cramming themselves; but not digesting anything, it produces nothing but a heap of crudities³⁶(LOCKE apud ADAMSON, 2010, p.209).

Assim, estudar não é ler, o hábito do estudo não se resume em infindáveis leituras e lições. Dizer que um homem que lê é o mesmo que um homem estudioso é uma falácia, pois estes homens não conseguem mais do que memorizar o raciocínio de outros, sendo incapazes, ou tendo receio em demasia, de produzir seus próprios raciocínios (LOCKE apud ADAMSON,

³⁶ Há aqueles que são muito assíduos em leitura, e ainda não avançaram muito seus conhecimentos por isso. Eles estão encantados com as histórias que são contadas, e talvez possam conta-las novamente, por que eles tudo o que leem em nada, além de histórias para si mesmos; mas não refletindo sobre isto, não fazendo a si mesmas observações a partir do que eles leram, eles são pouco melhorados pela multidão de elementos que passam ou alojam-se em seus próprios entendimentos. Eles sonham em um curso constante de leitura e entrega; mas não digerindo nada, não produzindo nada, além de um monte de inexperências (LOCKE apud ADAMSON, 2010, p.209) (Tradução nossa).

2010, p. 225).

Dessa forma, vemos o hábito do estudo em Locke, o estímulo em buscar o conhecimento, em não apegar-se ao que se lê. Em estimular o raciocínio, a mente curiosa, a busca eterna pelo saber. É esse cavalheiro que Locke aceita como homem de estudos, que sempre busca a verdade, que não se atém a dogmas ou a pensamentos alheios. Prudente e perspicaz, sempre procura conhecer a si mesmo e aos seus princípios. Propõe-se a abandoná-los se preciso, percebe-se como um eterno ignorante, porém, quem de nós não o é?

CONCLUSÕES

No presente estudo tentamos resgatar o pensamento pedagógico do filósofo inglês John Locke. Inicialmente verificamos que para fazê-lo seria necessários alguns passos, alguns estudos preliminares. Percebemos que Locke falava a partir de um momento histórico de transição, coberto de nuances e influências de diversos credos religiosos, de diversas bases epistemológicas e por importantes linhas do pensamento filosófico.

Em um primeiro momento vimos que o objetivo de Locke seria a formação de um cavalheiro inglês que muito tinha em comum com os modelos do cavaleiro inglês (guerreiro) e do cortesão italiano. Logo o primeiro capítulo focou na busca destas semelhanças e heranças. O que compreendemos e nos questionamos foi sobre a real necessidade de existir um modelo prévio como uma receita de “ser” para um homem em formação. Para o período de Locke isto era importante por diversos aspectos, mas e para os dias de hoje?

Estamos nós em um período de transição como o de Locke? A educação de hoje superou os problemas da educação daquele tempo? O jovem deve ser educado para um modelo de homem que é desejado pela sociedade? Afinal, que tipo de homem queremos que surja como resultado da educação?

Se Locke queria um cavalheiro perfeito, sem vícios, virtuoso, com a capacidade de liderar toda uma sociedade, não há sombra de dúvidas. Esta mesma educação, com objetivo semelhante (ao menos ao que se refere na parte de liderar a sociedade) continua nos dias atuais, porém como na época de Locke, ainda é uma educação para uma elite escolhida. Os demais, deixados como indivíduos não escolhidos para este sistema acabam sujeitando-se a uma educação massificante, que produz nos tempos atuais mão de obra.

Todavia nos perguntamos, se a educação de Locke realmente tivesse funcionado os líderes por ela formados, gentis e virtuosos, não se compadeceriam pelos seus irmãos que viviam na mesma sociedade, e através de sua liderança, não conduziriam esta sociedade para uma realidade mais equalitária? Se o sistema que Locke propunha estivesse sendo bem sucedido a sociedade não deveria ter evoluído para um ambiente mais justo? Ou quem sabe o homem que Locke tentou construir provou-se (ou se viu) inócuo em relação à mudança do *status quo* da sociedade?

Por fim, que modelo de homem é necessário nos dias de hoje? Quem é o “cavaleiro de armadura dourada” que poderia ajudar a “guiar” a sociedade em que vivemos? Ou, pensando de forma menos pretensiosa, que tipo de homem a nossa educação quer formar e qual homem ela realmente está formando? Aglomerados em salas de aula com poucos recursos (da mesma

forma que eram aglomerados no passado), como os jovens poderiam alcançar o *standard* pretendido por Locke?

Locke viveu um período conturbado na Inglaterra da Revolução. Isto é tratado no segundo capítulo, juntamente com as ideias sobre a formação do conhecimento em Locke e seus ideais em relação ao que seria a virtude. Pensamos que unindo estes três pontos surgiriam daí indícios do que realmente Locke pretendia. E percebemos que, talvez, Locke apenas tenha adaptado-se ao que era sua realidade para aquele momento. Quem sabe o inglês estivesse fazendo algum tipo de “gerenciamento de conflitos” e procurando o que poderia ser a melhor saída em relação aos seus próprios interesses pessoais e sociais. Isto não seria muito diferente do que encontramos nos dias atuais, principalmente na educação que se vê entre a necessidade de responder aos anseios de mudança da sociedade, da obrigação em obedecer aos requisitos governamentais e regulatórios, não tendo para isso um suporte e uma valorização adequados.

Mas Locke viu uma sociedade em busca de um novo tipo de liberdade. A liberdade de não ter sua vida decidida por um rei, ou melhor, pelo humor volátil de um monarca. Uma sociedade que anseava por uma instituição justa e imparcial, o Estado. Porém ao utilizar do Estado esta sociedade desenvolveu o “mercado do capital” e hoje podemos pensar o quão escravizados somos por este mercado. O desejo de um estado que regulasse a sociedade e que não a utilizasse como meio para a realização de seus desejos. Talvez o resultado da existência do estado, o produto que surgiu de todo este movimento, mostrou-se como o mercado econômico que vivemos agora, nosso novo rei e senhor. Por este mercado vivemos, produzimos, nos construímos. É nele que depositamos nossas esperanças, que educamos nossos filhos. O mercado que nos julga, que nos diz o valor que temos como seres vivos. Era isto o que Locke e seus contemporâneos queriam? Esta era a sociedade que poderiam esperar? O cavalheiro de Locke, nos dias de hoje, ainda tem a possibilidade de ser virtuoso ou é apenas um burguês tentando manter suas posses e sendo educado para isto?

Ainda, Locke via a aprendizagem como uma construção onde a criança ia somando conhecimentos e os combinando com os já obtidos e através disso construindo o seu “saber”. As teorias educacionais sobre o “como a criança aprende e se desenvolve” evoluíram muito desde então. Hoje compreendemos muito mais sobre neurologia/neurociências, sobre teorias educacionais, sobre formas de ensinar e aprender. Porém, por que nos resumimos ainda, em sua maioria, ao sistema do quadro negro e da instrução oral? De todas as pesquisas que existem atualmente, de todas as evoluções, por que ainda estamos tão apegados aos métodos que Locke via em seu tempo? Aonde estamos falhando? É na escola que não possui recursos suficientes para aplicação de novos conceitos de educação? É na academia que não consegue preparar bons

professores? São nos pesquisadores que não conseguem socializar suas descobertas com as pessoas que mais precisam saber delas?

E a virtude? Ainda há espaço para a virtude que Locke buscava? Locke dividia as virtudes em forma de conceitos abstratos fechados e de entendimento “fácil”. Hoje poderíamos educar as crianças para as virtudes? O que são as virtudes hoje? Um sistema tão complexo e tão fortemente influenciado por um pensamento religioso e uma “linhagem” filosófica talvez não pudesse ser visto como uma solução em um mundo tão globalizado como o nosso. Um mundo em que os valores morais dependem muito da localização do indivíduo. Hoje as mesmas regras sociais variam é muito de local para local. Assim a nossa sociedade sabe de que tipo de virtude estamos atrás? É uma questão de formar um ser virtuoso ou um ser que possa utilizar da auteridade em seu dia-a-dia?

Por que estes assuntos não são mais tão fortemente trabalhados nas escolas? Se Locke via a instrução e a formação como coisas diferentes, sendo a última a mais importante, por que hoje vemos a primeira como a chave da educação? Evoluímos a tal ponto que hoje percebemos que formação é menos importante que instrução?

Por fim, o método de educação de Locke é um método familiar, baseado no amor e na presença familiar constante. O quão constante é a presença familiar nos dias atuais? Quantas horas os pais passam com os filhos? Ou ainda, o tempo que passam é realmente produtivo? O que define o quão valioso é o tempo passado, ou é uma questão simples de quantidade de tempo e não qualidade de tempo?

Os pais dos dias de hoje buscam observar e compreender seus filhos? Que valores eles buscam? Se nos lembrarmos do que vimos sobre Locke, são os pais que definem como será a educação de seus filhos, baseados no que almejam para os mesmos. Assim os pais de hoje almejam que tipo de educação para sua prole?

Acreditamos, finalmente, que ao menos uma coisa não mudou no relacionamento entre os pais e os filhos. Os pais amam a seus filhos e desejam a eles o melhor. Este desejo pode guiar a educação para um fim de formação ou instrução e como Locke mesmo acreditava, o desejo senão educado pode levar a um comportamento de vício. Como os pais podem educar os filhos para algum tipo de virtude, caso queiram este tipo de educação, se eles nunca foram educados para tal? Como os professores podem educar seus alunos para a formação de seu caráter se na graduação não conseguimos encontrar tal formação? Se os conteúdos são trabalhados como peças de uma máquina, bem como as pessoas?

Podemos acreditar que Locke está ultrapassado, porém os problemas os quais o inglês enfrentou ainda estão presentes, suas dúvidas ainda nos assombram. Além disso, temos novos

problemas para enfrentar. A questão que fica é, como podemos criticá-lo se em mais de quatro séculos não conseguimos superar os mesmos problemas?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADAMSON, John William (ed). **The Educational Writings of John Locke**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril, 1984.
- BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- BATISTA, Gustavo Araújo. **John Locke: sua Biografia, sua Personalidade, sua Época, sua Filosofia e Pedagogia e sua Proposta Curricular**. Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo. Capa, v. 3, n. 3, 2004. Disponível em: < <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/53/45> > Acesso em: Maio de 2014.
- BAZUCHI, Kathia Regina Vieira. **As virtudes cardeais em Tomás de Aquino**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2011.
- BLOCH, Marc. **A sociedade Feudal**. 2ª ed. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BOBBIO, Norberto. **Locke e o Direito Natural**. Brasília: UNB, 1997.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: FEU, 1999.
- CASTIGLIONE, Baldassare. **O cortesão**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CIAREI, Martin (Coord.). **Fábulas La Fontaine: Antologia**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- CHAPPELL, Vere (org). **The Cambridge companion to Locke**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1999.
- CÍCERO, Marco Túlio. **Tusculan disputations**. New York: Harper & Brothers, 1877 [708 A.c]. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/14988/14988-h/14988-h.htm>> Acesso em Janeiro de 2015.
- COMTE-SONVILLE, André. **Pequenos tratados das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COSTA, Ricardo. **La caballería perfecta y las virtudes del bueno caballero en el Libro de la orden de caballería (ca. 1279-1283) in: FIDORA, A; Higuera, J. G. (eds.). N. 17: Alexander Fidora / José G. Higuera (eds.), Ramón Llull: caballero de la fe. El arte lulliana y su proyección en la Edad Media**. Pamplona. Universidad de Navarra: 2001.
- DUBY, G. **A sociedade Cavaleiresca**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DUNN, John. **Locke**. São Paulo: Loyola, 1984.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EBY, Frederic. **História da educação moderna: Séc. XVI/séc. XX teoria, organização e prática educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1978.

ESOPO. **Fábulas do Esopo**. Carlos Pinheiro (Coord.), 2012. Disponível em: <<https://lerebooks.files.wordpress.com/2012/12/fabulasdeesopo.pdf>> Acesso em: maio de 2015.

FILHO, Edgar José Jorge. **Moral e história em John Locke**. São Paulo: Loyola, 1992.

FRANKS, Ronne. **Os fundamentos da teoria política lockeana: Locke leitor de Filmer**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
FUSAURI, Lionara. **Verdade contra o método: uma hermenêutica da hermenêutica filosófica gadameriana**. In: Anais Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS, VII Edição, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/edicao7/Lionara_Fusari.pdf> Acesso em: Janeiro 2015.

_____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999. 319p.

GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **O conceito de disciplina em John Locke**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. **Cânones retóricos cristãos e pagãos: Prudência e as batalhas entre vícios e virtudes na alma humana**. Revista Territórios e Fronteiras. Cuiabá. v.6 nº 1, jan.-jun. 2013, p. 1-17

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis v.10, 2007, n. esp. p. 37-45

LOCKE, John. **Alguns Pensamentos Sobre a Educação**. Coimbra: Almedina, 2012.

_____. **Draft A do Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Unesp, 2013.

_____. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Ensaio acerca do entendimento humano.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Ensaio Políticos.** Mark Goldie (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LLULL, Ramon. **O livro da ordem de cavalaria.** São Paulo: Giordano, 2000.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **Locke e a formação do gentleman.** Dissertação de Mestrado. São Cristovão: UFS, 2010.

MICHAUD, Yves. **Locke.** Rio de Janeiro. Zahar: 1991.

NORBERT, Elias. **A sociedade de corte: Investigação sobre a sociologia da realiza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PERNOUD, Régine. **As orgines da burguesia.** 2ª ed. Lisboa: Europa-américa, 1973.

REIS, Émilien Vilas Boas. **O conceito de virtude no jovem Agostinho: Evolução ou revolução?** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC, 2006.

SAVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica.** 11ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio.** Lisboa: Gulbenkai, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **O renascimento.** 27ª ed. São Paulo: Atual, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Amós Coelho Da. **A Sátira X de Juvenal.** Revista Principia. Rio de Janeiro. Vol18. 2009, p. 53-59

SOARES, Carmen. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. (org). **Corpo e História.** Campinas: Autores Associados, 2001.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUSA, Ana Alexandra Alves de Sousa. **Formas de recepção da Psicomquia de Prudêncio.** Revista Humanitas. Coimbra.Vol50. 1998, p. 113-126

VITORINO, Mônica Costa. **Juvenal: O satírico indignado.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2003.

WOOLHOUSE, Roger. **Locke: A biography.** Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2007.

YOLTON, John W. **Dicionário Locke**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

WATT, Ian P. **Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CIP – Catalogação na Publicação

P581j Piangers, Leandro Alberto
John Locke: a evolução do modelo do cavalheiro e a formação
da virtude através do hábito / Leandro Alberto Piangers. – 2015.
128 f.; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2015.

1. Locke, John, 1632-1704. 2. Educação. 3. Educação moral.
I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Título.

CDU 37.034

Catálogo: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430