

O MODELO EDUCACIONAL DE JOHN LOCKE: MORAL, UTILITARISTA E EMPÍRICO

JOHN LOCKE'S EDUCATIONAL MODEL: MORAL, UTILITARIST AND EMPIRICAL

Vinicius Couto

Pós-doutorando em Educação, Artes e História pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Mestre em Teologia pela Faculdade Batista do Paraná. Mestrando em Educação pela UMESP. Teólogo e Historiador.

E-mail: prviniciuscouto@yahoo.com.br

Resumo: John Locke (1632-1704) foi um pensador britânico envolvido com temas múltiplos, perpassando a filosofia, política, economia, tolerância religiosa, teologia, medicina e até mesmo a educação. Apesar da variedade de assuntos presentes em suas intelecções, o presente artigo pretende abordar o pensamento lockiano no que tange às suas abordagens educacionais na Europa setecentista. Para tanto, este ensaio analisa, a partir de uma perspectiva da história da educação, as contribuições descritas em sua obra *Alguns pensamentos sobre a educação*, publicada em 1693, tendo em vista o modelo proposto por ele em seu contexto.

Palavras-chave: Educação. Utilitarismo. Empirismo. John Locke. História da educação.

Abstract: John Locke (1632-1704) was a British thinker involved with multiple themes, permeating philosophy, politics, economy, religious tolerance, theology, medicine and even education. Despite the variety of subjects present in his insights, this article intends to address Lockean thought in terms of its educational approaches in eighteenth-century Europe. Therefore, this essay analyzes, from a perspective of the history of education, the contributions described in his work *Some thoughts concerning education*, published in 1693, in view of the model proposed by him in its context.

Keywords: Education. Utilitarianism. Empiricism. John Locke. History of education.

INTRODUÇÃO

John Locke (1632-1704) é um pensador bastante conhecido, principalmente por suas discussões na política, religião e filosofia. Sobre o primeiro tema, ele escreveu

Two treatises of government (Dois tratados sobre o governo civil), publicado entre 1689 e 1690. Quanto ao segundo, sua obra mais importante – na verdade, uma carta – foi *A letter concerning toleration (Uma carta sobre a tolerância)*, publicada em 1689. E, quanto ao último, podemos dizer que praticamente todas as suas obras têm alguma inerência filosófica, consistindo em filosofia política, filosofia da religião e até mesmo filosofia da educação. Contudo, sua *magnum opus* do tema “filosofia”, *stricto sensu*, foi *An essay concerning human understanding (Um ensaio sobre o entendimento humano)*, publicada entre 1689 e 1690, e complementada por *Of the conduct of the understanding (Sobre a conduta do entendimento humano)*, publicada, postumamente, em 1706. Ele ainda discorreu sobre muitos outros assuntos além desses. No entanto, queremos discutir, neste ensaio, acerca de suas contribuições para a área de educação. Nesse sentido, sua principal obra é *Some thoughts concerning education (Alguns pensamentos sobre a educação)*, publicada em 1693.

Antes de explorarmos o pensamento educacional de Locke, é importante salientar pelo menos dois pontos. Em primeiro lugar, o porquê de a obra *Alguns pensamentos sobre a educação* ter sido escrita. Locke é alguém que viveu numa transição da Renascença para a Modernidade. Seu contexto vivencia viradas instrucionais. O francês Petrus Ramus (1515-1572), por exemplo, já havia questionado o modelo do escolasticismo aristotélico característico nas universidades e proposto um caminho metodológico mais simples, com decomposição do conhecimento sem as fórmulas sentenciais *ad infinitum* do aristotelismo.¹ René Descartes (1596-1650), de quem Locke discordou veementemente sobre o inatismo do conhecimento, era completamente contra o estilo ininteligível escolástico de escrever e falar.² Além disso, o cenário econômico europeu nos Setecentos já presenciava um protocapitalismo, eclodindo com uma Revolução Industrial em gestação. Esses são alguns fatores que levaram Locke a sentir a necessidade de uma educação mais prática para a vida. Nesse ínterim, Locke escreve *Alguns pensamentos sobre a educação* pensando na educação dos meninos de estamentos sociais dominantes, a saber, a nobreza e a alta burguesia em ascensão.³

Em segundo lugar, não se deve esperar dessa obra um texto definitivo sobre educação em Locke, pois ele mesmo estava ciente de que seriam necessários muito mais

1 Para mais informações sobre Ramus e suas contribuições para as mudanças de paradigmas educacionais, ver Couto (2021).

2 Para mais detalhes sobre os problemas que Descartes via com relação ao escolasticismo aristotélico, ver Lennon (2011).

3 Ele mesmo declarou: “o principal objetivo deste discurso é mostrar como se deve orientar um jovem cavalheiro desde a infância, e isto não poderá ser adaptado perfeitamente em tudo à educação das filhas; embora, se a diferença de sexo exigir um tratamento diferente, não será difícil estabelecer as devidas distinções [o que deve ser aplicado somente aos meninos do que pode ser aplicável tanto aos meninos quanto às meninas]” (Locke, 2019, p. 42).

tempo e espaço para explorar e problematizar o assunto com as devidas profundidade e complexidade do que ele poderia dedicar àquele texto.⁴ Todavia, pensando na educação dos jovens (do sexo masculino) nobres, burgueses e *gentlemen* – isto é, filhos da *gentry*, camada social que, apesar de destituída de títulos nobiliárquicos, era detentora de terras e de estima social similar à da aristocracia inglesa –, Locke estava preocupado em orientá-los principalmente em três categorias: *moral* (discorrendo sobre os bons modos, bons hábitos, virtudes etc.), *utilitarista* (acentuando a necessidade de uma educação que habilitasse mais efetivamente para o trabalho e para a vida) e *empírica* (consolidando sua teoria de que o conhecimento é oriundo de uma relação que se inicia na experiência sensorial e é apreendida pela razão). A seguir, discutiremos cada categoria separadamente.

A CATEGORIA MORAL

A categoria mais importante para o modelo educacional de Locke é a moral. Sua repulsa pelo modelo intelectualista do escolasticismo aristotélico o levou a afirmar: “A leitura, a escrita, a instrução, creio que tudo é necessário, mas não julgo que isso seja a parte principal da educação” (Locke, 2019, p. 184). Em sua concepção, deveria ser tido como “louco aquele que não estimasse infinitamente mais um homem virtuoso e prudente que um estudante perfeito. [...] A instrução é necessária, mas deve ser colocada em segundo lugar, como um meio de adquirir qualidades mais elevadas” (Locke, 2019, p. 184). Saber muito, ser detentor de muita informação, sem uma práxis social apropriada para sua época, denominada por ele de “civilidade”, seria inútil. Por isso, estabelecer “os verdadeiros princípios que não cessarão de funcionar e incliná-los [isto é, os aprendizes] para fazer o que está correto”, afirma Locke (2019, p. 760), “[é,] em meu entender, o grande segredo da arte da educação”.

Esse pensamento, entretanto, ia de encontro a duas proposições deterministas e inatistas presentes em seus dias no que tange às discussões do conhecimento e da moralidade. Por um lado, havia as noções platônica e cartesiana de que o conhecimento estava adormecido nas mentes das pessoas (Garcia, 2012, p. 374). Por outro lado, havia a noção agostiniana de que o pecado original tornou toda a raça humana mais do que propensa, se não inclinada e vergada, ao mal, crença considerada essencial pela Igreja da Inglaterra em seus 39 Artigos da Religião (especialmente nos IX e X, que falam

4 Ele reconhece: “Embora esteja a chegar a uma conclusão do que a respeito da educação me sugeriram algumas observações elementares, não é por isso que me atreveria a dizer que considero esta obra um tratado sobre a matéria. Existem muitas outras coisas que merecem ser contempladas; especialmente se quiserem abarcar as várias disposições naturais, as diferentes inclinações e defeitos particulares que se podem encontrar nas crianças, e prescrever remédios adequados. A variedade é tão grande que iria requerer um livro inteiro; e ainda assim não seria suficiente” (Locke, 2019, p. 254).

especificamente sobre o “pecado original”⁵ e “o livre-arbítrio”⁶). Locke vai na direção do interlocutor com quem Agostinho de Hipona (354-430) elaborou a tese do pecado original, o monge Pelágio da Bretanha (350-423), o qual defendia a liberdade plena da vontade nos seres humanos, inclusive no que tange à moralidade (Spellman, 1988, p. 215-217). A obra em que Locke mais critica (e com bastante veemência) o inatismo do conhecimento e, por conseguinte, da moralidade, é *Ensaio acerca do entendimento humano*. Nela, ele defende sua famosa ideia de que a mente humana é “um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia” (Locke, 1999, p. 57). Ao contrário do platonismo e do agostinianismo, o filósofo inglês disse: “Afirmo que a capacidade é inata, mas o conhecimento adquirido” (Locke, 1999, p. 39). Ele julgava que essa afirmação poderia ser comprovada empiricamente pelo fato de que “a maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato” (Locke, 1999, p. 37).

Questionar o inatismo foi importante por algumas razões. Em primeiro lugar, porque isso demonstra que há uma responsabilidade humana no processo de ensino e aprendizagem; tanto professor como aluno estão em constante aprendizado. Ninguém é detentor total e final do conhecimento.⁷ Em segundo lugar, porque abre espaço para a prática racional de questionar e de colocar sentenças, afirmações, ideias, teses e teorias à prova. Isso traria impactos políticos e religiosos para seus dias, pois não há ideologia e/ou dogmatismo que possa receber o adjetivo de infalível sem que, primeiro, seja testado e sua veracidade seja comprovada. Em terceiro lugar, porque rompe com as relações monistas de poder, como se apenas o Estado tivesse a palavra final para as questões públicas ou se a Igreja tivesse a palavra unívoca e incontestada para as questões religiosas.⁸ Aliás, é nesse ínterim que ele discute sobre tolerância religiosa em sua carta já mencionada.

5 Num trecho do artigo IX, lemos: “o homem [...] é de sua própria natureza inclinado ao mal”.

6 Num trecho do artigo X, lemos: “não temos o poder de fazer boas obras agradáveis e aceitáveis a Deus”.

7 Sobre esse ponto, Lago (2011, p. 6) diz: “Assim, quando concebeu [...] a verdade como um conhecimento adquirido com base na experiência individual, abalou a ideia do professor ditador de verdades inquestionáveis e do aluno receptáculo, pois agora a educação volta-se para a busca do conhecimento”. O próprio Locke (1999, p. 53) chega a mencionar os perigos de uma educação nesses moldes antigos: “Não é pequeno o poder conferido a um homem sobre o outro, ou seja, o de ter autoridade para ser o ditador de princípios, professor de verdades inquestionáveis e fazer com que uma pessoa tome por um princípio inato o que deve servir ao propósito de quem as ensina”.

8 Martins e Monteiro (1999, p. 8-9) comentam esse ponto: “Durante toda a vida, Locke participou das lutas pela entrega do poder à burguesia, classe a que pertencia. Na época, isso significava lutar contra a teocracia anglicana e suas teses legitimadoras: a de que o poder do rei seria absoluto e a de que esse poder diria respeito tanto ao plano espiritual quanto ao temporal, o soberano tendo direito de impor à nação determinada crença e determinada forma de culto”.

O conhecimento, além de não ser inato, é falível. Em sua obra *Sobre a conduta do entendimento humano*, Locke (2000, p. 250) expressou que todos os homens são “desigualmente providos de verdade e avançados em conhecimento”, por causa do “escopo diferente que foi dado a seus entendimentos”. Isso significa dizer que o entendimento possui peculiaridades inerentes a cada indivíduo e que possui falhas naturais. Para que tais falhas sejam corrigidas, elas devem estar condicionadas a fatores como o acesso ao conhecimento e a disciplina mental. Schuurman (2006, p. 412) interpreta que “o remédio favorito [de Locke] para corrigir o erro do entendimento é o exercício mental ou a prática”, pois, como explica Nascimento (2018, p. 100), “o hábito, ocasionado pelo exercício repetitivo e gradual de uma determinada ação, conduz a mente a pensar de forma segura”. Esse é o ponto-chave que leva Locke a pensar no processo da categoria moral em seu modelo de educação. Uma vez que os bons costumes (ou civilidade) são os mais importantes para ele, tais costumes podem e devem ser fomentados por meio do hábito, do exercício mental. E isso nos leva a duas questões *intracorporeas* relacionadas à moralidade: 1. a educação infantil e 2. os exercícios físicos.

A educação começa na infância e, de certo modo, é preponderante para os resultados futuros. Como atesta Batista (2003, p. 120), “Locke sugere [...] que se deve ter atenção para com a infância do indivíduo, pois é a partir dela que o mesmo é determinado”. Nesse sentido, o hábito é, também, nevrálgico no pensamento lockiano, pois “o hábito, como Locke o definiu, é o poder ou habilidade de fazer algum ato que foi adquirido pela repetição frequente da ação” (Eby, 1976, p. 255). Há, portanto, uma ligação direta entre inculcar e praticar os bons hábitos e a moralidade futura. Se bons hábitos forem cultivados (isto é, repetidos constante e disciplinadamente), o bom comportamento será garantido. No entanto, se maus hábitos forem inculcados, o resultado será diretamente proporcional.⁹ No entendimento lockiano, deve-se investir na repetição dos bons hábitos na infância, pois “o espírito das crianças toma este ou aquele rumo tão facilmente como a água” (Locke, 2019, p. 40). Por isso, como atesta Huisman (2000, p. 7), “educar, portanto, é imprimir hábitos, de preferência bons”. Lago (2002, p. 98) confirma essa preocupação de John Locke:

O que interessa é inculcar princípios, formar hábitos que continuarão exercendo seu benefício pelo resto da vida, tendo em vista um homem virtuoso e não escravo ou um libertino. Que o homem tenha, desde

9 Nesse sentido, Locke também se predispôs a discutir acerca das causas da pobreza na Inglaterra e a propor algumas soluções para aquelas pessoas que se aproveitavam de tal condição para receber auxílios, para outras que poderiam se profissionalizar em *work-houses* e para crianças que estivessem em situação de mendicância, entre outros tópicos. Em 1697, ele escreveu *Draft of a representation, containing [a] scheme of methods for the employment of the poor* (*Proposta de uma representação, contendo [um] esquema de métodos para a empregabilidade dos pobres*). Cf. Locke, 2003.

cedo, o domínio sobre suas inclinações, saiba resistir à inoportunidade do prazer ou da dor conformando-se ao que dita a razão, fazendo destes hábitos os verdadeiros fundamentos da felicidade e do bem-viver. Assim como a educação, todos os nossos hábitos devem estar em favor de atitudes mais nobres.

Batista (2003, p. 120) ainda acrescenta:

O interesse de John Locke pela criança não é apenas do ponto de vista educacional e pedagógico, mas, sobretudo, do ponto de vista epistemológico e político, uma vez que é a partir da infância que o ser humano começa a construir, em sua mente, as suas ideias e, conseqüentemente, o seu conhecimento, assim como é a partir da infância que o ser humano começa a adquirir consciência de sua pertença à [sic] determinada família e à [sic] determinada sociedade civil.

A educação infantil começava em casa, com a família. Ela era responsável por impor os limites e sujeitar a vontade da criança aos apetites que poderiam ser considerados como vícios (imorais).¹⁰ Nesse ponto, Locke valorizava a noção de autocontrole, que “era considerado o segredo da integridade moral no seu projeto de educação” (Teruya; Luz, 2020, p. 12). Para Locke (2019, p. 66), “o princípio de toda a virtude e de toda a excelência moral consiste no poder de nos recusarmos à satisfação dos nossos próprios desejos quando a razão não os autorize”. O autocontrole era fruto de uma mente forte, resoluta e treinada. Por isso, ele insistia que “devemos habituar as crianças logo a partir do berço a dominar os seus desejos e a prescindir dos seus caprichos” (Locke, 2019, p. 67). Ao ensinarem as crianças a conter seus desejos viciosos, os pais estariam fortalecendo a capacidade de resistir aos maus hábitos e a praticar obras virtuosas, haja vista

¹⁰ Locke usa “vício” no sentido de práticas perversas, irregularidades, travessuras. Num trecho de *Alguns pensamentos sobre a educação*, em que ele critica pais que não censuram os filhos por práticas erradas, ele afirma: “Não se deve contrariar as crianças, dizem. É preciso deixá-las fazer a sua vontade em tudo, e como durante a infância não são capazes de grandes vícios, os pais pensam que podem tolerar sem grande perigo as desobediências e converter em brincadeira a bela perversidade que creem adequada à idade da inocência. Mas a um pai inconsciente, que não queria castigar o filho por uma manha perversa e que pretendia desculpá-lo dizendo que era uma coisa sem importância, Sólon respondeu com razão que seria de pouca importância: ‘sim, mas o hábito é uma grande coisa’” (Locke, 2019, p. 62). Locke (2019, p. 175) também usa, como termo intercambiável, a palavra “defeitos” (“*ill breeding*”, que é a qualidade de quem é “mal-educado” ou “rude”), que ele define como sendo hábitos negativos “mais diretamente contrários à cortesia”. No texto inglês, não há “cortesia”; apenas “virtudes sociais” (“*social virtues*”) (Locke, 1705, p. 253). Civilidade é um termo para boas práticas ou virtudes sociais (Cf. Locke, 2019, p. 86-87, 117, 122, 125, 139, 175, 178-180, 224), e seu antônimo é “incivilidade” (“*incivility*”), traduzida erroneamente na versão portuguesa como “descortesia” (Locke, 2019, p. 175; 1705, p. 253).

que o autocontrole era uma espécie de controle da mente: “Se o vigor do nosso corpo consiste sobretudo em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a força do nosso espírito [isto é, da mente¹¹]” (Locke, 2019, p. 61). A mente, portanto, precisa ser treinada para seguir o hábito dos bons modos, da moralidade, da civilidade. E tal controle da mente nada mais é do que o uso da razão. Segundo Locke (2019, p. 63): “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”. Tendo autocontrole dos apetites viciosos desde criança, tal pessoa estaria apta para negar os males e a ir em busca das virtudes. De acordo com Locke (2019, p. 61):

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 noutra sentido.

Uma das maneiras que Locke propõe para ajudar na formação e no desenvolvimento de uma disposição para a virtude e autocontrole para com os vícios é um sistema de retribuição. Se a criança faz o que é certo, é galardoada por isso. No entanto, se faz o que é errado, precisa ser punida. Teruya e Luz (2020, p. 12) explicam que “ele atribuiu os sentimentos de vergonha e o desejo de sentir-se honrado como os principais motivadores [predisposições inatas] e agentes eficazes para dominar a conduta das crianças”. No entendimento de Batista (2003, p. 128-129), “a recompensa é entendida por John Locke como algo que o educando deve receber como forma de incentivar a conduta que o educador deseja que tenha”, enquanto “a punição é algo que se aplica ao educando em virtude do fato de o mesmo desviar-se daquilo que lhe foi designado pelo seu educador”. A categoria moral é o eixo axial do modelo educacional lockiano: “Se conseguiram inspirar nos vossos filhos o amor ao sentimento de honra e o medo da vergonha e da desonra, conseguiram estabelecer no seu espírito os verdadeiros princípios que não cessarão de funcionar e incliná-los para fazer o que está correto”, os pais terão feito, de acordo com Locke (2019, p. 75-76), “em meu entender, o grande segredo da arte da educação”.

Todavia, a educação não se restringia ao ambiente familiar. A escola era uma extensão direta da difusão desses princípios morais. Como explica Garcia (2012, p. 371), “a

¹¹ No texto original, Locke (1693, p. 40, grifo do autor) fala de “*mind*” e não de “*spirit*”, como a tradução portuguesa seguiu: “*Due care being had to keep the body in strength and vigor, fo that it may be able to obey and execute the orders of the mind*”.

escola iria continuar a tarefa da família de moldar o aluno aos costumes e princípios morais da sociedade”. Por isso, aquele eixo central também passa pelo exemplo dos educadores escolares. Citando o poeta latino Juvenal (ca. 55-127? d.C.), Locke (2019, p. 95-96) afirma:

Maxima debetur pueris reverentia [deve-se ter para com os meninos a máxima reverência]. Não façam diante dele o que não querem que faça por imitação. [...] O que disse sobre o comportamento do pai em relação ao filho deve estender-se a todos aqueles que têm autoridade sobre as crianças ou àqueles a quem o pai ordenou que respeitassem [isto é, aqueles a quem devem professar algum respeito devido à autoridade].

Além disso, Locke também entende que deve haver uma preocupação com a especificidade de cada criança, pois assim como o entendimento não é igual em todos, também os temperamentos são variados. É dever dos pais e dos educadores a atenção para tais condições psicológicas das crianças e, uma vez mapeado o tipo de temperamento, atuar pedagogicamente com base no perfil de cada infante, pois, mesmo que elas possam ter alguma predisposição para qualquer tipo de comportamento, “isso não significa que o temperamento não possa ser moldado, uma vez que Locke estabelece que, através da educação, consegue-se modificar o temperamento do indivíduo imprimindo-lhe hábitos” (Batista, 2003, p. 132). Desse modo, Locke (2019, p. 131-132) sugeriu:

Comecem, pois, desde muito cedo a observar o temperamento do vosso filho [...]. Indaguem quais são as suas paixões dominantes, os seus gostos favoritos; se é severo ou doce, atrevido ou tímido, compassivo ou cruel, aberto ou reservado, etc. De facto, conforme variem as suas inclinações, deverão variar também os vossos métodos, e a vossa autoridade deve, de certa forma, ajustar-se a estas inclinações para influenciar de formas distintas o seu espírito. [...] tenham a certeza de que o seu espírito se inclinará sempre para o lado que o inclinou originariamente a natureza; e se observarem atentamente o caráter da criança nas primeiras ações da sua vida, podem imediatamente adivinhar para que lado se inclinam os seus pensamentos, quais são os seus pontos de vista, inclusive quando mais tarde for homem e cubra os seus propósitos com um véu cerrado e saiba empregar para consegui-lo uma grande variedade de meios.

Finalmente, para que a categoria “moral” tenha um bom funcionamento, Locke entendia que era importante haver uma sintonia da mente com o cuidado do corpo.

Nesse sentido, ele inclui a preocupação das atividades físicas, apontamentos dietéticos e cuidados com a saúde, alegando que o bom funcionamento corporal influenciará na dinâmica da mente e, por conseguinte, da razão. Batista (2003, p. 119) explica que, “embora a mente seja mais importante que o corpo, ele prefere tratar, em primeira instância, da educação do corpo e não da educação da mente, uma vez que a educação da mente requer, de antemão, a educação do corpo”, de maneira que “o corpo, sendo primeiramente educado, facilitará, posteriormente, a educação da mente”. Uma vez mais, Locke parece entender sua tese a partir de Juvenal e de sua realidade empírica, pois menciona a máxima do poeta latino: “Mente sã em corpo são [*mens sana in corpore sano*]”, afirmando que “trata-se de uma descrição breve, mas completa, de um estado feliz neste mundo” (Locke, 2019, p. 39). Em seguida, o filósofo britânico prossegue alegando:

Aquele que reunir estas duas qualidades pouco mais tem a desejar, e a quem falte uma ou outra qualidade pouco melhor será para qualquer outra coisa. A felicidade ou a desgraça dos homens é em grande parte sua obra. Aquele que não orienta o seu espírito [isto é, “mente”, na versão original] de forma inteligente nunca tomará o rumo certo; e aquele cujo corpo é doente e débil nunca poderá avançar num bom caminho (Locke, 2019, p. 39; 1705, p. 1).

No entendimento lockiano, o cuidado do corpo não está ligado apenas ao bom funcionamento da razão, em si, mas também à parte axial de sua perspectiva educacional, a saber, a moralidade:

Depois de tomadas as devidas precauções para conservar o corpo com a sua força e vigor, para que possa obedecer e executar as ordens do espírito [isto é, mente], 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 (Locke, 2019, p. 61; 1705, p. 40-41).

A categoria “moral”, em Locke, é aquela em que encontramos a preocupação formativa dos *gentlemen* (cavalheiros). Um nobre ou burguês que fosse muito informado e sem comportamentos virtuosos não cumpria o propósito da educação e tampouco da sociedade. A erudição sem civilidade serviria apenas para o pedantismo (Nascimento, 2018, p. 99). Por isso, para o modelo educacional de Locke, a categoria “moral” é mais do que indispensável, é o elemento mais importante. Contudo, não devemos pensar que

o valor dado por Locke à moralidade tinha teor religioso, como era comum em outros filósofos da educação que o antecederam, como Iohannes Amos Comenius (1592-1670). Seus anseios morais afloravam “não com a intenção de salvação e de fortalecimento de sua fé, mas preocupado[s] em conter os seus instintos, a fim de ajudar na sua tarefa de acumulação e de condutor das atividades produtivas” (Garcia, 2012, p. 372). Em vez de motivação religiosa, seus interesses caminham noutra direção, no caráter prático, e isso tem muito a ver com a próxima categoria a ser abordada, a “utilitarista”.

A CATEGORIA UTILITARISTA

Locke não estava preso a uma educação informativa e altamente reflexiva, como era característico no modelo escolástico transeunte. Para ele, o conhecimento deveria ser para a vida, precisando ter utilidade prática, com menos elucubrações e mais aplicabilidade profissional. É nesse sentido que usamos aqui a noção de “utilitarista”, isto é, de que a preocupação lockiana com a educação residia no interesse geral de que a formação das pessoas as tornasse mais aptas para o trabalho.¹² Sendo alguém que viveu às vésperas da Revolução Industrial, Locke já percebia o mundo em movimento, com a ascensão cada vez mais notória do estamento burguês. A República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos, onde ele se refugiou entre 1683 e 1688, experimentou mudanças significativas com a presença da burguesia, como: reforma agrária e a diminuição do poder da nobreza; presença cada vez maior dos burgueses na representação pública; exogamia entre nobres e burgueses; cursos de formação profissional para trabalhos que passaram a ser dominados pelos burgueses (por exemplo, ferreiros, padeiros, alfaiates, joalheiros, sapateiros, pedreiros, carpinteiros, entalhadores, vidraceiros etc.).¹³ Apesar da nomenclatura controvertida, essa época neerlandesa chegou a ser chamada de “Era Dourada” em razão das crescentes mudanças comercial, econômica, social e cultural.¹⁴

Por meio da profissionalização, alguns burgueses experimentaram uma alta ascensão social, e, nos dias de Locke, tal ascensão já estava praticamente consolidada. É possível que essa cultura profissionalizante, também presente na Inglaterra, tivesse

12 É importante ressaltar que o uso do adjetivo “utilitarista” atribuído a John Locke neste artigo não vai especificamente na direção do movimento filosófico do “utilitarismo” de Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873), pois seria um anacronismo. Mesmo assim, é inegável que Locke, de algum modo, deixou contribuições para formulações básicas do utilitarismo filosófico. Um estudo sobre essa influência lockiana pode ser visto em Brogan (1959).

13 Para um aprofundamento nesse cenário de transição econômica e social dos Países Baixos nos séculos XVI e XVII, ver Couto (2022).

14 A expressão “Era Dourada” foi usada para se referir às prosperidades na economia e na cultura. A expressão é controvertida porque desconsidera as práticas de intolerância religiosa, assassinatos brutais, escravidão e outras práticas ruins. Para uma visão crítica do termo, ver Verheggen (2021).

influenciado sua visão de mundo e de alguma maneira direcionado sua perspectiva educacional. Batista (2003, p. 118-119) explica que “John Locke afirma que tanto a felicidade quanto a miséria também dependem da educação, uma vez que ela é responsável pela criação de condições pelas quais os seres humanos constroem seus próprios rumos na vida, de modo a se tornarem felizes ou miseráveis”. De fato, o filósofo inglês argumentou que “a felicidade ou a desgraça dos homens é em grande parte sua obra” (Locke, 2019, p. 39), estipulando a responsabilidade do sucesso ou insucesso na vida à própria dedicação e ao esforço humano, de modo que “aquele que não orienta o seu espírito [isto é, mente] de forma inteligente nunca tomará o rumo certo” (Locke, 2019, p. 39; 1705, p. 1). A orientação da mente é aquilo que a educação pode proporcionar. Portanto, a educação tem um peso considerável para o objetivo de atingir o êxito (felicidade, na linguagem lockiana).

Com uma perspectiva mais prática, ou utilitarista, Locke não vê na educação um meio para a elucubração ou o academicismo. Em sua perspectiva, “o objetivo da educação não é [...] tornar o jovem perfeito em qualquer uma das ciências, mas abrir e dispor suas mentes da melhor maneira possível para torná-los capazes de qualquer uma delas, quando se dedicarem a isso” (Locke, 2000, p. 188). Com o estímulo ao raciocínio, Locke acredita que os alunos poderão se tornar aptos para escolher as melhores opções. Na opinião de Nascimento (2018, p. 101), o propósito da educação em Locke é “preparar o jovem a escolher os conhecimentos que foram adquiridos livremente e avaliados como pertinentes para si”. Contudo, não devemos pensar que esse modelo educacional era aplicável a todos os estamentos sociais da época. Na prática, Locke “não era favorável à universalização da educação, uma vez que o mundo estava dividido em duas classes: as dos ricos [sic] que tem [sic] capacidade de governar e a dos pobres que devem obedecer para garantir a sobrevivência” (Teruya; Luz, 2020, p. 8). Nesse sentido, o utilitarismo educacional de Locke era uma via de mão dupla: servia para preparar os mais ricos para gerir os negócios e para profissionalizar os mais pobres em mão de obra especializada.

Para a educação dos nobres e burgueses, “ele propõe conteúdos educativos que lhes permitam, futuramente, exercer cargos públicos, trabalhar em profissões liberais e administrar empreendimentos comerciais ou mercantis” (Nascimento, 2018, p. 103). Para viabilizar isso, Locke estimulou uma revisão da grade curricular e dos métodos de ensino e aprendizagem. Numa crítica ao modelo escolástico vigente, ele disse: “A lógica, agora em uso, é apenas um método adotado para a arte de pensar, sendo adotada pelas escolas como o único caminho para a mente estudar as artes e as ciências” (Locke, 2000, p. 154). Em sua concepção, a educação deveria sair daquela metodologia monolítica e servir às novas necessidades da sociedade de seus dias. O resumo do modelo educacional setecentista, a seguir, pode nos ajudar a entender as críticas de Locke:

No Século XVII, as ideias educacionais e pedagógicas que predominavam e que ainda determinavam o tipo de ensino a ser ministrado eram arraigadas no Humanismo e na Renascença. Ora, o tipo de educação proposto pelas teorias de tais movimentos caracterizava-se por ser: a) *memorista*: enfatizava-se muito o exercício da memória através da memorização de textos clássicos em grego e em latim; b) *emuladora*: ensinava-se muito a disputar através da defesa ou da refutação de opiniões contraditórias entre si; c) *classicista*: valorizava-se muito o estudo das línguas clássicas (grego e latim); d) *livresca*: baseada única e exclusivamente naquilo que eslava escrito nos livros; e) punitiva: valorizava-se o castigo corporal como uma forma de disciplinar o indivíduo para a aprendizagem; e) *intelectualista*: valorizava-se excessivamente o cultivo do espírito e o cultivo do corpo era desprezado (Batista, 2003, p. 43, grifos do autor).

Nesse sentido, a educação dos mais abastados deveria ter a base curricular simplificada. Em vez de focar latim ou grego, seria mais proveitoso dominar o próprio idioma e aqueles que possuem relevância internacional em seus dias, como o francês e o italiano (Locke, 2019, p. 110). Os idiomas clássicos teriam pouca ou nenhuma serventia para os negócios em si: “Talvez não haja nada mais ridículo do que ver um pai gastar dinheiro e tempo com o filho para obrigá-lo a aprender a língua dos Romanos, quando o destina para o comércio ou para uma profissão em que o Latim não é necessário para nada” (Locke, 2019, p. 195). Noutra ocasião, esse filósofo inglês faz uma crítica similar: “O Latim e a Ciência, eis pelo que se grita. Põe-se a máxima energia no aproveitamento destas matérias e grande parte delas não cabe na missão de um cavalheiro”; afinal, “o que é preciso é que possua conhecimento para os negócios, que a sua conduta esteja de acordo com a sua categoria e que obtenha no seu país um lugar eminente e útil” (Locke, 2019, p. 122).

Além da discussão em torno dos idiomas clássicos, Locke também se preocupava com o currículo característico do *trivium* (lógica, gramática, retórica) e do *quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia) e os adendos disciplinares encontrados em Oxford: a filosofia moral, a filosofia política, a geometria e a música (Schuurman, 2000, p. 53). Ele não propõe um abandono às disciplinas mencionadas, mas o favorecimento daquelas que tendem a estimular mais a inteligência e o raciocínio do que o típico modelo de memorização. Nesse sentido, encontramos no currículo lockiano disciplinas como geografia, aritmética, astronomia, geometria, cronologia, história, ética, direito civil, direito, retórica, lógica e filosofia natural (Locke, 2019, p. 216-234). Ele ainda discute a importância de disciplinas ligadas ao mundo das artes e do esporte, tais como dança, música, esgrima, equitação e pintura (Locke, 2019, p. 238-243).

Finalmente, quanto à questão curricular, o filósofo inglês ainda fala sobre a relevância de viagens ao exterior como uma espécie de complementação prática dos estudos. Nesse caso, há a possibilidade de “expandir ainda mais o horizonte mental do indivíduo” (Batista, 2003, p. 48). Ele reconhece a importância de aprender o idioma estrangeiro e também concorda que é uma excelente oportunidade para o contato com culturas diferentes, o que enriquecerá na experiência com outros costumes e práticas. Sua crítica, nesse tópico, entretanto, é quanto à idade que geralmente os nobres e burgueses enviavam seus filhos para outros países. Como isso acontecia perto dos 16 aos 21 anos, Locke considerava que essa idade não era proveitosa, pois havia deficiência de maturidade e de conhecimentos, o que poderia transformar a viagem educativa numa mera excursão sem muito proveito, como se fosse uma espécie de visita turística em busca de diversão e prazeres (Locke, 2019, p. 250-254).

As propostas educacionais analisadas até aqui configuram a preocupação lockiana com os *gentlemen*. No que tange aos mais pobres, “na opinião do filósofo inglês, [eles] deveriam receber uma formação profissional que fornecesse mão de obra mais qualificada para as indústrias têxteis da Inglaterra” (Garcia, 2012, p. 368). Sendo assim, se o estudo de idiomas clássicos não era tão importante para os estamentos mais abastados, menos ainda o seria para os mais pobres. Garcia (2012, p. 370) explica que “o latim, por exemplo, deveria ser ensinado apenas aos jovens de famílias mais abastadas. Para o indivíduo comum do povo, ficaria o estudo mais utilitário da língua nativa”. Garcia (2012, p. 370) complementa: “o ideal seria que a escola ensinasse a ler e escrever bem, desenvolver cálculos matemáticos e aprender coisas que fossem úteis para a vida da maioria da população e das profissões”.

A preocupação com a educação dos mais pobres foge do escopo de *Alguns pensamentos sobre a educação*. Nesse caso, encontraremos algumas bases para sua fundamentação em *Draft of a representation, containing [a] scheme of methods for the employment of the poor* (*Proposta de uma representação, contendo [um] esquema de métodos para a empregabilidade dos pobres*), publicada em 1671. Nesse pequeno texto, Locke não tem o tema da educação como principal, senão secundário e complementar à breve problematização que ele faz da pobreza. Esse era um tema complexo. Havia leis que regiam a tratativa de pessoas em estado de pobreza e miséria.¹⁵ Contudo,

15 Uma legislação importante para as especificidades dos dias de Locke era o *Act for the Relief of the Poor* (Ato/Lei para o Socorro dos Pobres) de 1601, mais conhecida como *Old Poor Law* (Antiga Lei dos Pobres). Esse ato/lei configurava uma revisão e um refinamento de diversas outras leis aprovadas pelo menos desde o início do século XVI. Tratava de questões assistenciais aos pobres, estabelecia supervisores dos pobres, de pessoas doentes, idosas para o trabalho e em situação de rua (que geralmente eram enviados para casas de correção). Os supervisores atuavam dentro de limites paroquiais. A ideia dessa supervisão era para que os pobres fossem analisados se realmente eram merecedores de auxílio ou não. Para mais informações sobre o complexo sistema de leis relacionadas à pobreza no Reino Unido dos séculos XVI e XVII, ver Slack (1990).

Locke entendia que essas leis acabavam privilegiando demais a condição de pobreza, pois a maioria das pessoas nesse *status* se aproveitariam dos auxílios do governo e da mendicância. A origem da pobreza, em sua opinião, não advinha da falta de trabalhos e tampouco da escassez de recursos na nação, haja vista que ela não estava em crise, mas em pleno crescimento e prosperidade. Em sua perspectiva, a pobreza ocorria, principalmente, por causa do relaxamento da disciplina, da corrupção dos hábitos e da ociosidade (Locke, 2003, p. 447).

Locke acreditava que a Inglaterra poderia economizar bastante com os gastos advindos de auxílio aos pobres se algumas medidas fossem tomadas: “por meio de um cálculo muito moderado, pode ser concluído que mais da metade daqueles que recebem assistência das paróquias são capazes de obter seu sustento” (Locke, 2003, p. 447). A primeira delas era restringindo o que ele chama de *debauchery*, isto é, a devassidão, libertinagem. Em sua opinião, essa restrição deveria ser feita “mediante a aplicação estrita das leis providas contra ela [isto é, a *debauchery*], mais particularmente pela supressão das supérfluas lojas de conhaque e dos desnecessários bares” (Locke, 2003, p. 447). Além de tais restrições aos bares e à vida boêmia, deveria haver iniciativa mais rigorosa para com o trabalho. De acordo com o filósofo inglês, “se todas as mãos hábeis fossem levadas ao trabalho, a maior parte do fardo que os trabalhadores carregam para a manutenção dos pobres imediatamente cessaria” (Locke, 2003, p. 447). Desse modo, apenas as pessoas que realmente precisavam de auxílio, como aquelas em situação de incapacidade física e as idosas.

Com base nesse cenário, Locke pensa no caso de mulheres que poderiam trabalhar, mas que estavam impedidas por causa do cuidado destinado aos filhos. Assim, ele propõe que os filhos de idade entre 3 e 14 anos fossem enviados para as *working-schools*, uma espécie de escola profissionalizante, onde “as crianças ficarão em uma organização melhor, estarão mais bem providas, e desde a sua infância estarão habituadas a trabalhar, o que não é de pouca consequência para torná-las sóbrias e diligentes durante toda a sua vida” (Locke, 2003, p. 453). Para o filósofo inglês, essa era uma solução para evitar deixar as mães e os filhos no ócio, e, ao mesmo tempo, reduzir os gastos com auxílios e aumentar a empregabilidade. Ao trabalharem desde cedo, as crianças estariam sendo modeladas para serem trabalhadoras e nutrirem práticas morais virtuosas. Do ponto de vista de Locke, “desse modo, a mãe será aliviada de grande parte da sua dificuldade em cuidar e prover por eles em casa, e então estará em maior liberdade para trabalhar” (Locke, 2003, p. 453).

Na opinião de Garcia (2012, p. 375), “com esse projeto já podemos identificar a origem das primeiras creches, que tinham como objetivo liberar a mãe para que ela vendesse sua força de trabalho”. Se pensarmos de maneira mais simples quanto ao *télos* lockiano em torno das *working-schools* de aliviar o tempo das mães para o trabalho,

até é possível pensar numa espécie de origem de creches. Contudo, o modelo de profissionalização de crianças e adolescente vai na contramão daquilo que se tornaram as creches. Além disso, ao proporcionar educação profissionalizante para os mais pobres, Locke (2003, p. 448) entendia que o Estado estaria diminuindo não só a pobreza, mas também o gasto desnecessário com aqueles pobres que tinham condições de trabalhar: “Isso, devidamente considerado, nos mostra o que é a verdadeira e apropriada assistência aos pobres: ela consiste em encontrar trabalho para eles, e cuidar para que não vivam como parasitas do trabalho dos outros”.

A categoria utilitarista do modelo educacional de Locke possui pontos positivos no sentido de propor uma grade curricular mais atualizada e que servisse às novas necessidades pré-industriais e pré-capitalista. Esse tipo de educação filtrava o que não contribuía diretamente para o trabalho. Contudo, a perspectiva de Locke para com a pobreza e suas causas raízes seguiam um caminho de fraqueza analítica, que beira o senso comum por falta de dados quantitativos concretos e que continuava a privilegiar os estamentos mais abastados, mantendo as diferenças sociais muito distantes. A fraqueza da categoria utilitarista se encontra no fato de que “uns eram ensinados para mandar e os demais para obedecer sem questionar” (Garcia, 2012, p. 371). Ao trazer a mulher para o trabalho, sua perspectiva estava mais preocupada na direção de reduzir o número de “parasitas” sociais do que realmente dignificar a mulher. Naquele cenário, as mulheres recebiam ganhos extremamente inferiores aos dos homens adultos.¹⁶ Nesse caso, o trabalho feminino também servia como uma maneira de reduzir os custos operacionais por meio de mão de obra barata e quase escrava (Garcia, 2012, p. 375). Portanto, também encontramos pontos negativos no modelo educacional utilitarista lockiano.

A CATEGORIA EMPÍRICA

A última categoria do modelo educacional de John Locke é a empírica. Por empirismo, entendemos as concepções lockianas de que o conhecimento vem primariamente da experiência sensorial, isto é, dos sentidos. A partir dessa perspectiva, ele negava o inatismo do conhecimento e também qualquer noção determinista e/ou fatalista, visto que a mente humana seria, na verdade, uma espécie de papel em branco que vai sendo preenchido ao longo do processo de obtenção de conhecimento. No empirismo lockiano, o conhecimento é adquirido por meio de uma relação da experiência do indivíduo com a absorção e interpretação de tal experiência pela razão. Os sentidos

¹⁶ Na Inglaterra do século XII, as mulheres ganhavam cerca de metade e, às vezes (especialmente em regiões rurais), um terço do salário que era pago para um homem. Para um estudo criterioso desses dados, ver De Pleijt e Van Zanden (2018).

“sentem”, a razão interpreta os dados da experiência e armazena as informações na mente, ou, mais apropriadamente nesse caso, na memória. Nas palavras do filósofo inglês:

Todo nosso conhecimento está nela [isto é, na experiência] fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos (Locke, 1999, p. 57).

Se a razão humana não possui o conhecimento inato, então “a mente é [...] um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia” (Locke, 1999, p. 57). As ideias, para esse filósofo inglês, são os materiais do conhecimento, e elas são apreendidas pelos sentidos e pela reflexão. Quanto aos sentidos, Locke pensava nas experiências exteriores ou *ideias de sensação*. Enxergar as cores, sentir o gosto de uma comida, sentir o cheiro de uma flor, sentir a temperatura de uma panela e ouvir o som de pássaro cantando são exemplos dessas experiências externas e sensoriais. Todavia, pensar, refletir, acreditar, duvidar, analisar, raciocinar, perceber etc. são exemplos de *ideias de reflexão* ou de experiências interiores. As experiências com essas ideias (de sensação e reflexão) poderiam ser vivenciadas separadamente ou de forma concomitante.

Nesse sentido, “no pensamento empirista de Locke, há uma crença de que os elementos externos e internos do homem funcionam como a fonte de onde provém todo o conhecimento e, por consequência, as ideias que porventura venha a ter” (Teruya; Luz, 2020, p. 7). Nas experiências externas, “são percebidas as noções de cores, temperaturas, profundidades, texturas e as demais sensações experimentadas que dependem diretamente da experiência sensorial para chegar ao entendimento do objeto” (Teruya; Luz, 2020, p. 7). As experiências internas, em contrapartida, “se debruça[m] nas ideias incorporadas, depois estabelece[m] o processo da análise e da reflexão despertadas pelas sensações do pensar, do querer, do raciocínio e das demais ações que se tem consciência” (Teruya; Luz, 2020, p. 7).

É nessa dinâmica da relação entre as experiências externas e internas com razão que o “papel em branco” vai sendo escrito (acumulando informações e conhecimento) e vai, paulatinamente, tomando corpo, sendo armazenado na memória: “Do ponto de vista educativo, a memória atua no ato de aprender, quando a criança exercita mentalmente os conhecimentos que lhe são ensinados, retendo as ideias transmitidas na própria mente” (Nascimento, 2018, p. 100). E, nesse caso, a ideia lockiana do “papel em

branco” possui impacto educacional, pois, como bem atestam Teruya e Luz (2020, p. 9), ela trata “de uma metáfora aos conhecimentos transmitidos no processo de ensino e aprendizagem”. De acordo com Locke (1999, p. 60):

Quando as crianças chegam ao mundo pela primeira vez, encontram-se rodeadas por uma infinidade de coisas novas, que, por constante solicitação 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.

O que Locke está demonstrando é que não é possível existirem ideias ainda não experimentadas pelas categorias sensória e/ou reflexiva na memória. Como explicam Teruya e Luz (2020, p. 10) sobre esse caso:

[...] a experiência pode ser derivada da sensação e a da reflexão. [...] Para tanto, a sensação é imprescindível para que haja a reflexão, pois, é necessário haver primeiro um acúmulo de impressões sensoriais para que a mente se torne capaz de refletir. E é somente no momento da reflexão que é possível recordar as impressões sensoriais anteriores e as combinar de diversas maneiras para então formular as abstrações e as ideias de nível superior, ou seja, torná-las complexas.

Os mesmos princípios de aprendizado se encontram na filosofia educacional de John Locke. Ao explicar sobre as habilidades de apresentar discursos em público (dissertar), ele afirma que as crianças ainda não têm conhecimento suficiente para tal técnica, visto que tal “conhecimento [...] apenas se adquire com tempo e experiência” (Locke, 2019, p. 209). Esse tipo de habilidade, portanto, vai sendo adquirido com o tempo e depende dos conhecimentos acumulados na memória. Por isso, Locke entende que uma maneira apropriada para desenvolver a técnica de dissertar em público se dá numa fase mais madura do indivíduo, quando o jovem já teve tempo suficiente para ter acesso a informações e conhecimentos. Assim, ele sugere: “proponham aos jovens questões razoáveis e práticas, adequadas à sua idade e às suas faculdades, sobre

assuntos que não lhes sejam totalmente desconhecidos nem fora da sua experiência” (Locke, 2019, p. 210). Sua ideia é que tais dissertações sejam aplicadas de maneira crescente, aumentando os níveis de dificuldade à medida que o jovem aprendiz avança em idade, experiência e conhecimento.

De fato, “o comprometimento de Locke no campo educativo baseia-se em princípios empiristas e enfatiza a necessidade da relação que deve existir entre a instrução oriunda do mundo externo e o desenvolvimento interno da mente e das suas funções intelectuais” (Teruya; Luz, 2020, p. 2-3). Em várias outras ocasiões, Locke faz questão de apontar que diversas das propostas que ele traz são comprovadas pela experiência, por situações que ele mesmo testou (Locke, 2019, p. 59-60, 82, 101) ou que outros o fizeram (Locke, 2019, p. 121, 125, 233-234).

Vimos que o ponto central do modelo educacional de Locke é a categoria moral. Já comentamos que a categoria utilitarista está totalmente vinculada com a anterior, visto que, ao se preocupar com aquilo que é mais prático, a finalidade da educação de formar nobres e burgueses que praticam a civilidade conecta-se ao que é utilitário. Podemos perceber a mesma conexão da categoria moral com a empírica. A preocupação lockiana com a civilidade nos leva, em algum momento, à educação infantil, visto que, nessa fase da vida, o filósofo inglês entende ser a mais estratégica, pois, por observação empírica, é a mais apropriada para conseguir direcionar os hábitos da criança. Outrossim, se as crianças estiverem envolvidas com boas experiências morais, a chance de aprenderem externa (de maneira sensória) e internamente (de maneira reflexiva) é maior, proporcionando a esse indivíduo um autocontrole mais efetivo na juventude e na fase adulta.

Ademais, não se deve esquecer da crítica lockiana ao inatismo, o que se aplica à categoria moral. Nesse caso, “Locke demonstrou que a doutrina das ideias inatas ‘impedia todo esforço para o progresso do conhecimento por observação e experimentação’” (Teruya; Luz, 2020, p. 8). Sendo assim, se o conhecimento e a moralidade não são inatos, logo a responsabilidade humana ganha força na abordagem empírica da civilidade:

[Locke] Também refuta a perspectiva que aponta que a moral é inata. Assim, o que se percebe é que a moral é racional, ou seja, é estabelecida através das ideias que são captadas pelos sentidos e construídas no entendimento humano através da reflexão. Ela, ainda, é racional porque visa controlar as paixões humanas, fazendo com que cada indivíduo aja isento de qualquer motivação passional (Nascimento, 2018, p. 104)

Como salientam Teruya e Luz (2020, p. 10), “nessa lógica, quanto mais impressões de atitudes nobres a tabula [rasa] possuir, melhor seria a vida do homem gentil”

(grifos das autoras). Nesse caso, as companhias podem influenciar tanto para o bem quanto para o mal. Locke (2019, p. 87) apela para a experiência como instrumento validador dessa informação, descrevendo que, quando a criança está cercada de boas companhias, “uma grande parte da rudeza que se manifesta na sua conduta desaparecerá naturalmente com a idade e com a experiência à medida que a criança for crescendo”. Contudo, se as companhias “são más, todas as regras do mundo e todas as punições imagináveis serão insuficientes para polir a criança”, pois “nada terá tanta influência sobre a sua conduta como as companhias que frequentam e as maneiras das pessoas que as rodeiam” (Locke, 2019, p. 87).

No contexto das críticas às más companhias, Locke (2019, p. 87) destaca que as crianças são levadas com facilidade pelo exemplo que veem perto de si e reforça a importância de as companhias serem as melhores possíveis, pois “não é de admirar que suceda o mesmo com a criança, que compreende melhor as coisas que vê do que as que ouve”. Embora essa fala lockiana esteja no contexto das discussões acerca da influência que as pessoas podem trazer para uma criança, é também possível pensar no processo educativo mais amplo, como testificam Teruya e Luz (2020, p. 14) ao afirmarem que, “para Locke, as crianças aprendem melhor quando são utilizados recursos visuais, uma vez que os alunos assimilam melhor as coisas que vê [sic] em relação às coisas que ouve [sic]”. Isso abre nossa discussão para possibilidades de outras metodologias pedagógicas infantojuvenis e que podem ser averiguadas noutro ensaio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou o modelo educacional de John Locke. Constatou-se, por meio de uma abordagem exploratória, principalmente de sua obra *Alguns pensamentos sobre a educação*, que encontramos três categorias principais em sua reflexão educativa, a saber: moral, utilitarista e empírica. Seu modelo é moral porque sua principal preocupação era formar mais do que aprendizes especializados em técnicas de trabalho: ele entendia que os alunos deveriam ser íntegros, possuidores de virtudes sociais que testificariam legítima civilidade. A categoria moral foi importante pelo fato de que tais comportamentos virtuosos deveriam ser aprendidos e aperfeiçoados ao longo da vida. Essa perspectiva repudiava a ideia inatista do conhecimento e da moral, abrindo a oportunidade para romper com qualquer espécie de totalitarismo do entendimento.

O modelo lockiano também possui uma categoria utilitarista que deve ser entendida em conjunto com a categoria anterior, isto é, a moral. No âmbito utilitário, Locke se preocupou em criticar o modelo educacional escolástico e sua tendência especulativa, apresentando um modelo mais relevante para o momento histórico que antecipava a Revolução Industrial e o capitalismo. Nesse sentido, a perspectiva educacional de Locke era utilitária, visando preparar os aprendizes para a vida, com currículo mais prático e

relevante para a profissão a ser desenvolvida. Contudo, esse utilitarismo não era um fim em si mesmo, pois servia à categoria moral, visto que, mais importante do que formar aprendizes intelectuais e eruditos, a educação tinha como *télos* a formação de aprendizes com civilidade incontestada.

Finalmente, no modelo lockiano, está presente a categoria empírica, cuja teoria está expressa de maneira mais abrangente em suas obras que discutem a origem e formação do conhecimento (*Ensaio acerca do entendimento humano* e *Sobre a conduta do entendimento*). Sendo o conhecimento formado pela experiência exterior sensorial, esta é, em seguida, interpretada pela razão, numa experiência interior. A dialogia das ideias de sensação e de reflexão forma o conhecimento, e Locke aplica essa teoria à educação, entendendo que, por meio da experiência, o aluno aprende conteúdos e, sobretudo, a civilidade e/ou a incivilidade, trazendo a conversa novamente para a categoria moral. Para que haja êxito educacional, Locke ainda apresenta métodos testados empiricamente e incentiva os pais e professores a aplicá-los no exercício docente.

Locke propôs ideias inovadoras para seus dias. Porções de suas ideias já não têm mais relevância para a atualidade (por exemplo, algumas regras sobre alimentação, tratamentos medicamentosos, tempo de sono que uma criança deve ter etc.). Todavia, outras porções fizeram diferença na educação, colaborando para a promoção de criação de cursos profissionalizantes, técnicos e tecnológicos numa perspectiva utilitarista. A categoria moral já foi mais relevante na educação e talvez seja mais acolhida em escolas confessionais nos dias de hoje. Disciplinas como “ensino religioso” e “educação moral e cívica” não têm tanto espaço numa cultura cada vez mais relativista como a pós-modernista. Apenas o tempo poderá demonstrar se os resultados dessa mudança educacional serão positivos. No entanto, se, por um lado, John Locke pensou temas positivos como os abordados, deixou, por outro, a desejar na sua preocupação com a comunidade carente, com os menos favorecidos e oprimidos. Nesse caso, uma reflexão mais profunda do que praticamente rotular os pobres de preguiçosos, aproveitadores, oportunistas e parasitas seria necessária. Esse desafio permanece ainda hoje. Que ideias positivas possam ajudar na construção de uma sociedade cada vez menos desigual e que a educação possa ser um dos caminhos para isso.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, G. A. *Uma abordagem sobre o pensamento educacional e pedagógico de John Locke*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- BROGAN, A. P. John Locke and utilitarianism. *Ethics*, v. 69, n. 2, p. 79-93, Jan. 1959.
- COUTO, V. Petrus Ramus: um propositor de mudanças de paradigmas na educação, um contribuinte da virada instrucional moderna. In: COUTO, V. (org.). *(In)tolerâncias*

- religiosas nos Países Baixos: uma história das reformas religiosas ocorridas antes e durante a Era Dourada (1515-1648)*. São Paulo: Reflexão, 2021. p. 647-668.
- COUTO, V. O capitalismo emergente neerlandês e o contexto socioeconômico dos Países Baixos, (1515-1648). In: COUTO, V. “*Não somos daqueles que dominam a fé dos outros*”: tolerância, irenismo e liberdade de consciência em Jacó Armínio. 2022. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. p. 88-103.
- DE PLEIJT, A. M.; VAN ZANDEN, J. L. Two worlds of female labour: gender wage inequality in Western Europe, 1300-1800. *EHES Working Papers in Economic History*, v. 138, n. 1, p. 1-40, Oct. 2018.
- EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Tradução: Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo, 1976.
- GARCIA, R. A. G. John Locke: por uma educação liberal. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 12, n. 47, p. 363-377, set. 2012.
- HUISMAN, D. *Dicionário de obras filosóficas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. LAGO, C. *Locke e a educação*. Chapecó: Argos, 2002.
- LAGO, C. A atualidade da educação na perspectiva de John Locke. *EFDeportes*, Buenos Aires, v. 16, n. 156, p. 1-14, maio 2011.
- LENNON, T. M. Descartes’s legacy in the seventeenth century: problems and polemic. In: BROUGHTON, J.; CARRIERO, J. P. (ed.). *A companion to Descartes*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011. p. 467-481. (Blackwell Companions to Philosophy).
- LOCKE, J. *Some thoughts concerning education*. 5th ed. London: A. and F. Churchill, 1705.
- LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução: Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- LOCKE, J. *Of the conduct of the understanding*: edited with general introduction, historical and philosophical notes and critical apparatus by Paul Schuurman. Keele, UK: University of Keele, 2000.
- LOCKE, J. Draft of a representation containing a scheme of methods for the employment of the poor. Proposed by Mr Locke, the 26th October 1697. In: LOCKE, J. *Political writings*. Editor David Wooton. Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company, 2003. p. 446-461.
- LOCKE, J. *Alguns pensamentos sobre a educação*. Tradução: Madalena Requiça. Lisboa: Edições 70, 2019.
- MARTINS, C. E.; MONTEIRO, J. P. Vida e obra. In: LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução: Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 5-17.

- NASCIMENTO, C. L. L. do. Método e educação em John Locke. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, v. 5, n. 9, p. 95-107, 2018.
- SCHUURMAN, P. General introduction. In: LOCKE, J. *Of the conduct of the understanding*: edited with general introduction, historical and philosophical notes and critical apparatus by Paul Schuurman. Keele, UK: University of Keele, 2000. p. 15-126.
- SCHUURMAN, P. Locke's way of ideas as context for his theory of education in "Of the conduct of the understanding". In: ANSTEY, P. (ed.). *John Locke critical assessments of leading philosophers*. London: Routledge, 2006. v. 4, p. 404-419.
- SLACK, P. *The English Poor Law, 1531-1782*. London: Macmillan, 1990.
- SPELLMAN, W. M. Locke and the latitudinarian perspective on original sin. *Revue Internationale de Philosophie*, v. 42, n. 165, p. 215-228, 1988.
- TERUYA, T. K.; LUZ, M. G. E. da. Pensamento de John Locke sobre a educação. *Revista Educere et Educare*, v. 15, n. 34, p. 1-18, jan./mar. 2020.
- VERHEGGEN, E. Religieuze kunst als verzet en troost in de Tachtigjarige Oorlog: Een portret van de Utrechtse patriciërsfamilie Van Haeften. *Volkskunde: Tijdschrift over de cultuur van het dagelijks leven*, v. 2, n. 1, p. 261-313, 2021.

Recebido em: janeiro de 2023.

Aprovado em: março de 2023.