

JOHN LOCKE E A EDUCAÇÃO

JOHN LOCKE E LA EDUCACIÓN

JOHN LOCKE AND THE EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i1.57273>

Anderson Alves Esteves¹

Resumo: Caracterização das reflexões de John Locke sobre a educação, notadamente, as presentes em *Alguns pensamentos sobre a educação*, e relação de suas considerações com importantes objetos do pensamento do filósofo inglês, a exemplo do trabalho, da divisão do trabalho, do empirismo, da crítica ao patriarcalismo, dos direitos naturais, da hipótese do contrato social, do individualismo, do consentimento, da formação da sociedade política, das formas de governo e da questão da desigualdade. Argumenta-se no sentido de expor os alcances e os limites da posição do Autor, inteligíveis pelo diálogo dele com o seu tempo e com a rede conceitual por ele edificada.

Palavras-chave: John Locke. Educação. Filosofia

Resumen: Caracterización de las reflexiones de John Locke sobre la educación, especialmente las presentes en *Algunas reflexiones sobre la educación*, y la relación de sus consideraciones con importantes objetos del pensamiento del filósofo inglés, como el trabajo, la división del trabajo, el empirismo, la crítica al patriarcado, los derechos naturales, la hipótesis del contrato social, el individualismo, el consentimiento, la formación de la sociedad política, las formas de gobierno y la cuestión de la desigualdad. Se argumenta en el sentido de exponer los alcances y límites de la posición del Autor, inteligible a través de su diálogo con su tiempo y con la red conceptual que construyó.

Palabras clave: John Locke. Educación. Filosofía

Abstract: Characterization of John Locke's reflections on education, notably those present in *Some Reflections on Education*, and the relations between the division of labor, empiricism, criticism to patriarchy, natural rights, the hypothesis of the social contract, individualism, consent, the formation of political society, forms of government and the issue of inequality. It is debated to expose the scope and limits of the Author's position, intelligible of his dialogue with his time and with the conceptual network he built.

Key-words: John Locke; Education; Philosophy

Introdução

Alguns pensamentos sobre a educação (1693) é um texto que, concomitantemente, documenta as transformações da educação e da Inglaterra do século XVII e retrata como John Locke interveio no debate político, ético, epistemológico, religioso e educacional de seu tempo. Dentre algumas das peculiaridades daquela conjuntura, estavam a ascensão da burguesia e da consideração do individualismo como subjacência das relações societárias, as revoluções inglesas, a afirmação e a consolidação do

constitucionalismo e do parlamento (contemplando a filiação de Locke aos *whigs*, grupo representante da burguesia revolucionária), o crescimento das cidades e a emergência de problemas sociais concentrados nas urbes, o advento de características da ciência moderna que a vincariam pelos séculos seguintes, a doutrina da vocação e da predestinação que estavam no bojo da Reforma Protestante, a demanda por tolerância religiosa para apaziguar o conflito entre católicos e protestantes, a repercussão das ideias humanistas...

Este artigo trata da perspectiva lockiana em relação à educação, inteligível pela conjuntura supracitada e pelas necessárias intersecções com concepções do autor a respeito de outras questões presentes em sua obra, a saber, o trabalho e a divisão do trabalho, o empirismo, a hipótese contratualista para o advento da sociedade civil, o individualismo e o consentimento, os direitos naturais, a crítica ao patriarcalismo e a posição em relação às desigualdades. Com efeito, a exposição abaixo (1) organiza-se segundo nexos entre tais objetos a fim de se elucidar o que o filósofo inglês pensa sobre a educação e qual papel reserva para ela, (2) coteja *Alguns pensamentos sobre a educação* com outros escritos do autor, sobremaneira, os *Ensaio políticos*, os *Dois tratados sobre o governo*, o *Ensaio acerca do entendimento* e a *Carta sobre a tolerância*.

Educação, trabalho e divisão do trabalho

Alguns pensamentos sobre a educação trata de um método em educação empregado na formação de um filho de um cavalheiro; o filósofo julgou que o resultado foi vantajoso e que contribuiu para o jovem adquirir prazer pela aprendizagem e para instruí-lo, antes de tudo, como um cavalheiro, cariz imprescindível para se alcançar sucesso em outros caminhos, de acordo com o autor.

Adverte-se que, para que o leitor do século XXI evite mal-entendidos, relativizam-se e problematizam-se possíveis aproximações apressadas do escrito do final do século XVII com a organização das redes e dos sistemas de ensino contemporâneo a contemplarem milhões de estudantes e a empregarem milhares de profissionais da educação: as considerações lockianas foram feitas para uma escala bem menor de ação, a saber, uma família e o preceptor por ela contratado (e não uma família de classes subjacentes, mas a de uma aristocrata ou burguesa preocupada em formar um *gentleman*) para lidar com uma criança; assim, a perspectiva do filósofo inglês não tem alcance suficientemente grande para ser generalizável como uma teoria geral da educação, até porque o próprio filósofo reconhece que se deve calibrar a educação em virtude de algumas particulares, a saber, o temperamento do infante e a sua condição de filho de uma família nobre ou burguesa.

A despeito das limitações supracitadas, explicita-se o importante papel cumprido pela educação: pelo *trabalho* dos pais, de preceptores e de professores, a criança é alçada da sua condição natural e bruta à civilidade e à virtude à medida que adquire hábitos que equilibram seus temperamentos (a despeito destes não serem totalmente apagados) e potencializam o indivíduo a viver em sociedade de maneira a preservar seus direitos naturais ao desempenhar atividades políticas moral e racionalmente – não gratuitamente, foi também o trabalho, no *Segundo tratado*, o recurso apresentado como fator de inserção de valor naquilo em

que se materializou e meio de se evitar o desperdício, a exemplo da cultura de um terreno que introduz cuidados para que se majore as riquezas a serem dele extraídas.

Assim, os nexos entre a questão do trabalho e da educação evidenciam os ganhos civilizatórios por alçarem os indivíduos ao aumento de suas potencialidades materiais, espirituais e corporais, inclinando-os a conquistas de sabedoria, econômicas, éticas e sanitárias. É o que se observa em *Alguns pensamentos sobre a educação* em argumentos nos quais Locke articula atividades educacionais, trabalho e recreação para o desenvolvimento de hábitos virtuosos: além de ser um ótimo sinal do temperamento da criança e, portanto, um excelente instrumento para que os pais saibam calibrar a maneira com a qual estão educando seus filhos, a diversão também é necessária e o prazer e a fantasia ali exercidos se caracterizam pela alternância de atividades úteis e de jogos infantis, estimulam o desejo de mérito, de estima e de boa reputação, ajudam a ensinar a tratar as demais crianças com respeito, complacência e cortesia, educam os infantes a dominarem seus impulsos e a insolência, a partilhar o que têm e a não se conduzirem pela inveja e pelo desejo de se possuir coisas além do necessário, bem como a observar as regras dos jogos e a habituarem-se a agir com justiça (estes ensinamentos não devem estar circunscritos apenas ao momento da diversão).

Dada a articulação entre trabalho, recreação e virtude, a questão se aplica ao uso dos brinquedos, uma vez que Locke argumenta que eles precisam ficar em posse dos preceptores a fim de que as crianças usem um de cada vez e aprendam, dessa forma, a preservá-los e a não formar o espírito de esbanjadoras, ademais, é bom que se estimule as crianças a criá-los em lugar de comprá-los a fim de não se alimentar o espírito com o vício da troca, do amor por inutilidades e da perpetuação da inquietude. A mobilização dos brinquedos na instrução é muito bem-vinda, a exemplo do uso de bolas e dados com letras: tal artifício evita que a aprendizagem da leitura se converta em trabalho árduo e inspire aversão, contribuindo para que o próprio estudo configure-se como diversão à medida que ocorre como um “jogo” (LOCKE, 2019, p. 186). E mesmo algumas atividades como a jardinagem, a agricultura e o trabalho com a madeira podem ser tomadas como divertidas e passatempos saudáveis e úteis aos homens de negócio e de estudos, que podem aprendê-las como um momento de recreação e muito mais conveniente que os jogos da moda e inúteis.

Além de *Alguns pensamentos sobre a educação*, outros documentos do autor denotam a posição de entrelaçar educação, trabalho, ética e saúde: no *Segundo tratado* (1690), o trabalho foi exposto de modo entrelaçado com a pauta da propriedade e como maneira de se aproveitar melhor a obra de Deus, à medida que embute melhorias na natureza e evita o desperdício; no ensaio *Em defesa da naturalização geral* (1693), o trabalho foi considerado como um dos recursos que aumenta a força de um país; em *Trabalho* (1693) como maneira de se evitar a ociosidade e o sedentarismo e de se equilibrar as atividades do corpo e do espírito, uma vez que coloca as pessoas da corte em contato com as atividades das artes mecânicas e úteis e os indivíduos que se ocupam das artes manuais com o trabalho espiritual e, por isso, com a aquisição do conhecimento e a libertação da ignorância e a brutalidade. São estas as considerações presentes em outro momento de *Alguns pensamentos sobre a educação* (LOCKE, 2019, pp. 201-211), quando o autor argumenta que a aprendizagem de ofícios manuais (jardinagem, agricultura, preparação de temperos,

de perfumes, o trabalho com o ferro, o cobre, a prata, as pedras preciosas, as lentes de ótica, a madeira, o envernizamento, a gravura e a contabilidade) é vantajosa para a criança que, um dia, será adulta e que, por aprender e se acostumar com a alternância entre mobilização de diferentes faculdades, descansa-se, diverte-se, alcança prazer e o associa a atividades úteis, aumenta destrezas e aproveita o ar livre para fortalecer a saúde.

Verifica-se, outrossim, que a concepção lockiana já é expoente de um momento no qual há desenvolvimento da divisão do trabalho e que, sob este enquadre, mobiliza a necessidade de realização de certa diversidade de tarefas para se evitar o cansaço decorrente da repetição de apenas uma atividade; neste espírito, o trabalho, a divisão do trabalho e a educação, materializando-se na aprendizagem de diferentes ofícios, ensejam uma ética a corrigir vícios e a alavancar virtudes, saúde, destrezas, descoberta de fazeres aos quais a pessoa estaria vocacionada, de acordo com a perspectiva reformadora do protestantismo.

Tal ética que amalgama educação, trabalho e divisão do trabalho pode ser interpretada como resposta e apologia à conjuntura na qual a própria divisão do trabalho contribui com a implementação de vícios, uma vez que suas realizações ocorrem entrelaçadas com a propriedade privada, as desigualdades, a emergência das manufaturas, as forças governamentais empenhadas em garantia de segurança aos proprietários privados e de policiamento dos desapropriados: na leitura de Macpherson, os pobres, ao viverem sob o assalariamento e, portanto, na dependência, não são considerados por Locke como aqueles que vivem à maneira “plenamente racional” (MACPHERSON, 2005, p. 228) por não disporem daquela propriedade absoluta sobre suas próprias pessoas, algo inerente ao estado de natureza, mas, sob a sociedade civil, entremeado pelo advento da acumulação ilimitada que diferenciou em grande medida as pessoas entre proprietárias e despossuídas – acumulação e desigualdade acolhidas no *Segundo Tratado* e tese que coloca água no moinho do comentador supracitado. Desse modo, apostar na divisão do trabalho estabelecida e na aprendizagem de sua multiplicidade de afazeres para corrigir os problemas da própria divisão do trabalho burguesa é projetar sobre a questão traços já “caracteristicamente burgueses” (MACPHERSON, 2005, p. 232) e naturalizados pelo autor.

Esta naturalização também é perceptível se se contrasta a concepção lockiana com a de Hobbes, notando diferenças e denominador comum: nos termos em que discernem, para Hobbes, a propriedade e a divisão do trabalho somente avançam após a instalação da sociedade civil e a interrupção da guerra de todos contra todos, possibilitadas pelo Leviatã que se impõe aos gládios individuais; em outra perspectiva, Locke assumiu a propriedade como um dos direitos naturais e pensou a sociedade civil como maneira de preservar o que já estaria estatuído no estado de natureza, projetando sobre a natureza humana a “relação monetária” e o “regateio” (MARX; ENGELS, 2007, p. 395) – o que também se aplica a Hobbes e registra o denominador comum –, levados, por contrabando, para a dimensão ontológica.

Educação e empirismo

Educação do corpo, do espírito, aquisição de hábitos considerados adequados e formação de um indivíduo racional a partir da premissa de que ele é, de acordo com o *Ensaio sobre a lei de natureza* (1663), uma “tábula rasa” (LOCKE, 2007, p. 119) espelham os nexos entre educação, teoria do conhecimento, ética e política.

É preciso educar o corpo e a mente para que a pessoa aproxime-se do estado da felicidade; entre os parágrafos 1 a 30 de *Alguns pensamentos sobre a educação* (e mais alguns ao final do livro), o autor trata da educação do corpo e, em seguida, da mente – é possível habituar as pessoas, desde o berço, no sentido da excelência para que esta se sedimente de forma duradoura. Acerca do corpo, é preciso que se cuide dele para que goze de saúde, suporte o cansaço e a fadiga, viabilize a gestão dos negócios e da felicidade: a orientação lockiana destina-se aos pais que precisam lidar com seus filhos sem o auxílio de um médico, edificando nas crianças costumes sem que a indulgência e a ternura, e pior ainda, o excesso delas, viciem-as – é, pela força do hábito, que se formam e se sedimentam ações e valores úteis para toda a vida.

Eis alguns exemplos: não vestir e cobrir demasiadamente as crianças no inverno e no verão, nunca deixar de banhar seus pés em água fria, adotar a prática de andar ao ar livre para que, mediante tais atividades, as crianças acostumem as diferentes partes do corpo ao verão, ao inverno, à umidade, ganhem saúde e força, uma vez que “a Natureza pode habituar-se a muitas coisas que parecem impossíveis, sempre que se procure habituá-la desde o início” (LOCKE, 2019, p. 41); aprender a nadar para banhar o corpo e se evitar risco de afogamento; andar ao ar livre; aprender dança (que ensina movimentos graciosos), esgrima e equitação (boas para saúde, para tempos de guerra e de paz); evitar deitar-se em solo úmido e frio após brincadeiras que esquentam o corpo; não usar roupas justas para não deformar o corpo, não tornar membros desproporcionais e não dificultar a respiração; manter uma dieta pura e simples, não ingerindo carne antes dos três anos e, com mais idade, comê-la apenas uma vez ao dia, ingerir pão sem misturar com outros alimentos, mastigar bem, comer alimentos leves, puros e sem mistura e temperos (para não estimular a sede) no pequeno almoço e no jantar e, nas refeições, não determinar um horário específico para que o estômago não se acostume a ter a fome açulada em determinado horário e, após a elas, comer apenas pão seco para as crianças não se tornarem gulosas; ainda sobre a dieta, e sobre as frutas, dar preferência às saudáveis e que refrescam, evitar doces, beber apenas a quantidade que mate a sede (cerveja leve permitida e bebidas fortes interditas) e que eduque o corpo a conviver com a fadiga e jamais beber sem comer para não formar o vício de ter sempre o copo na boca; habituar o corpo ao sono, a levantar e a deitar cedo; dar preferência a camas duras para não aquecer os rins e fortalecer os membros; ir ao banheiro com regularidade e em determinados horários (após a primeira refeição da manhã) para habituar os intestinos e se evitar a prisão de ventre; nunca usar medicamentos como prevenção, uma vez que o uso sem a necessidade apenas provoca doenças. Em suma, as regras que Locke elenca são um pendor à

Plenitude de ar livre, exercício e poucos medicamentos, ou mesmo nenhum; vestidos que não sejam nem demasiado quentes nem demasiado justos; e sobretudo o hábito de conservar a cabeça e os pés frios, lavá-los com frequência em água fria e expô-los ao relento (LOCKE, 2019, p. 61).

Para a educação do espírito, Locke expõe, dos parágrafos 31 a 42 de *Alguns pensamentos sobre a educação*, um método geral; do 43 ao 132, aspectos de uma disciplina a ser mobilizada particularmente e, do 133 até o final, o “exame mais particular das diversas partes da sua educação” (LOCKE, 2019, p. 168) que convém ao jovem cavalheiro. Eles são úteis para prevenir os vícios aos quais o temperamento da criança a inclina (os pais devem analisar qual é o temperamento da criança e ele é melhor observado quando o infante estiver brincando sozinho e não censurando suas paixões dominantes e gostos favoritos; assim, os responsáveis descobrem como ajustar seus método e autoridade) e que não pode ser alterado. O filósofo orienta-se para o desenvolvimento de uma “criatura racional” (LOCKE, 2019, p. 61), considerando que a diferença entre os costumes e as aptidões dos homens provêm da educação e atuando segundo a perspectiva de que a criança é um “papel em branco” ou um “bocado de cera” [LOCKE, 2019, p. 254] (expressões equivalentes à ideia de “tábula rasa”, escrita pelo autor em 1663) e de que, por isso, pode ser bem instruída.

As ideias, portanto, são formadas na percepção sensorial a ensinarem os “primeiros princípios e fontes” (LOCKE, 1973, p. 111), de acordo com o *Ensaio acerca do entendimento* (1690), iniciam-se como ideias simples, avançam para as complexas já com o entendimento tecendo operações (repetição, combinação, comparação, união, composição, decomposição etc. – a mente também é ativa e não apenas espelha o que foi experimentado) e refinando o que foi ofertado pelos sentidos, depositando na memória [“armazém de ideias” (LOCKE, 1973, p. 183)] o que foi experimentado, designando por nomes tais experiências, familiarizando-se com as ideias simples e, aos poucos, aumentando a abstração que avançará “de coisas conhecidas a coisas desconhecidas” (LOCKE, 2007, p. 125) à medida que há conhecimentos imediatamente adquiridos (intuitivos), mas também aqueles que são deduzidos dos particulares e necessitam de mediações para se alcançar o que é geral (demonstrativos); assim, experiência sensorial e razão se “assistem mutuamente” (LOCKE, 2007, p. 126), com a primeira municiando a segunda e ambas contribuindo com os homens para que eles conheçam a regularidade que Deus deu ao mundo e o papel deles na Obra: o que se aprende na infância, influencia no restante da vida e pela conduta que se adquire é que a criança será elogiada ou censurada; com pouca idade, mas já com alguma razão, ela consegue compreender (desde que começa a falar) de quem ela depende e, assim, sabe respeitar a autoridade dos pais, pode aprender dentre as ações que pratica quais são razoáveis e úteis; as pessoas são mais dóceis e flexíveis e consegue-se discipliná-las caso os pais não tolerem vícios e desobediências (gritos, fazer o que se quer, domínio sobre a vontade dos criados e pais); à medida que cresce, a intimidade familiar na qual a criança está inserida opera no sentido de tornar a severidade cada vez mais desnecessária e forma um infante não apenas obediente, mas carinhoso – os pais começam a ser tomados não apenas como governantes, mas como amigos seguros, não apenas com temor, mas com amor.

Este processo educacional expressa a recusa do inatismo e a filiação de Locke ao empirismo: pela percepção sensorial a formar as ideias simples, pode-se discernir os objetos uns dos outros e, assim, conhecer a lei de natureza [nos termos de o *Ensaio sobre a lei de natureza*, conhecimento que o homem pode alcançar a partir de “si mesmo e sem a ajuda de outro, se ele fizer o uso apropriado das faculdades de que é dotado pela natureza” (LOCKE, 2007, p. 110)], compreender a lei divina e estabelecer normas de

convívio a assegurarem os direitos naturais (a educação tem um papel a cumprir para que o contrato social estabelecido pelos indivíduos seja colocado em prática exitosamente pelos próprios indivíduos – de tábulas rasas ao nascer, adquirem, pela via da experiência e da educação, os saberes necessários para a prática da vida em sociedade), uma vez que o indivíduo reflete sobre as ideias simples e forma as complexas a serem assentidas ou não pelos demais e a construírem as condições de possibilidade para a efetivação da moral, ensejando-a e entrelaçando-a à teoria do conhecimento, à política, à religião e à educação.

Torna-se, por isso, necessário que o cuidado dos pais na escolha dos preceptores seja rigoroso: como a criança, partindo da situação de tábula rasa e avançando pouco a pouco nos conhecimentos do mundo, ainda não adquiriu sua completa autonomia, precisa ser educada de acordo com conteúdos bem selecionados, apartados dos vícios e profícuos para a constituição de um indivíduo “moralmente correto” (NASCIMENTO, 2020, p. 137) enquanto está formando sua reflexão (relação entre ideias). A *experiência* individual e o desenvolvimento do entendimento humano são de suma importância para o avanço do conhecimento, da organização político-societária e da moral, uma vez que o conhecimento avança das ideias mais simples às mais complexas para formar a ideia de uma força transcendental aos homens, da necessidade de controle sobre as paixões e para a inteligibilidade de regras que permitem a vida em sociedade.

É o que transparece *Do estudo* (1675), texto escrito enquanto Locke esteve exilado na França e esboça o que desenvolveria posteriormente, em *Alguns pensamentos sobre a educação*: os nexos entre teoria do conhecimento, educação, moral e política ocorrem com a experiência individual contribuindo ao desenvolvimento moral de cada um e com a constituição da sociedade; assim, a educação que faz parte desta experiência, bem como as leituras selecionadas, precisam estar voltadas à “prática” e à “comunicação” (LOCKE, 2007, p. 454), ao entendimento dos assuntos celestiais, à aprendizagem da prudência e de uma profissão, não para a memorização, a disputa retórica da escolástica, a erudição pedante despreocupada com a verdade, a aprendizagem de idiomas não empregados na prática e a excitação da fantasia. Posterior aos *Dois Tratados*, *Alguns pensamentos a respeito de leitura e estudo para um cavalheiro* (1703) também mostra o entrelaçamento da aprendizagem com questões morais, políticas e epistemológicas: indicando as leituras a que um jovem deve se dedicar, Locke trata da importância do aperfeiçoamento do entendimento, estabelece o que é útil e moral como o fundamental da educação, que esta deve ocupar-se de “virtudes e vícios, da sociedade civil e das artes do governo e, desse modo, incluem também o direito e a história” (LOCKE, 2007, p. 436) e, na questão das leituras prioritárias acerca da moralidade, o filósofo elege o *Evangelho*, *sobremaneira*, o *Novo Testamento*.

Nesses termos, tal como o corpo, o espírito precisa aprender a resistir à fadiga para alcançar o fundamento da virtude: é assim que se aprende a “recusar a satisfação de 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” (LOCKE, 2019, p. 61); dominar os desejos mediante a razão; disciplinar as paixões desautorizadas racionalmente; submeter a vontade ao espírito de outrem para aprender submetê-la a de si mesmo. Esta, e não a instrução livresca (um auxílio para os que têm o espírito disposto,

mas não para todos, revelando-se, assim, apenas como um acréscimo, notabilizado no ensino da leitura), é a parte mais importante da educação, ao contrário do que pensam pais, preceptores e escolas: a centralidade da educação deve observar a formação das qualidades mais elevadas, dos costumes, da sedimentação das boas inclinações e da correção das más. Para a aprendizagem, grande é o poder dos modelos, dos exemplos e das práticas (da *empíria*, portanto): o adulto que bate em uma criança a forma no vício da violência, ensina-a os vícios do ressentimento e da crueldade; aquele que estima a moda e a estimula na criança ensina-a os vícios da vaidade, da inveja, do orgulho e da vanglória; desculpar as mentiras se estas beneficiam a si mesma ensina as crianças a mentir; comer e beber além da fome e da sede ensina o luxo e o vício. Tornar a virtude um hábito é mais fácil pela prática: aquilo que é dado a uma criança deve ser percebido por ela como algo útil e conveniente e não como adulação e submissão dos pais aos caprichos dela, evitando-se, assim, a aquisição da birra, do ressentimento, da intolerância e aprendendo a resignar-se diante de um desejo despropositado e não atendido pelos pais.

Menos poderosos em educação são o chicote, o castigo e o medo: eles alcançam algum domínio sobre os espíritos das crianças, mas por tempo limitado e cada vez menos eficiente quanto menos estiver sob observação e conforme ela se torna madura, jovem, adulta: com mais idade, apenas o amor à virtude será eficaz – é isto que deve ser “incutido” (LOCKE, 2019, p. 70) mediante estímulos a hábitos, também observados nas pessoas frequentadas pela criança e mostrando-se a ela o quão são belos ou feios, não por longos sermões e deduções inapropriados para a idade. Hábitos aprendidos pela criança atuam sem a dependência da memorização e, por isso, são mais eficientes que uma educação unilateralmente racionalista; a exemplificação de tais hábitos é mais exitosa que os sermões acerca de regras e os adultos responsáveis pelo infante precisam, assim, agir em conformidade ao que pretendem ensinar.

Educação, sociedade civil, direitos naturais e crítica ao patriarcalismo

A seção anterior já permitiu a percepção da posição de Locke como liberal, contemplando o respeito aos direitos naturais e individuais e propondo a construção do respeito à autoridade de maneira racional e consentida, contrapondo-se à concepção paternalista de poder: a disciplina que o filho *aprende* a ter em relação ao preceptor e aos pais está vinculada pela educação, e não é apenas imposta, e faz par com a liberdade ao estar entrelaçada com a razão para desenvolver um indivíduo com potência para agir de maneira autônoma em lugar de estar cega e docemente dominado por uma tirania que, ao contrário, inibe a razão e inclina à servidão e/ou ao império das paixões, além de perenizar a menoridade e a tutela – na interpretação de Bobbio, se há um poder dos pais sobre os filhos, ele decorre justamente da responsabilidade de cuidar deles enquanto forem crianças e de desinfantilizá-los (BOBBIO, 1997, p. 212). A criança, ainda em formação e com faculdades pueris, recebe a orientação ativa de seus pais e preceptores comprometidos justamente em uma educação racional e voltadas à liberdade para que se desenvolvam hábitos contrários à servidão: se por um lado, deve-se obediência aos pais, de outro (1) a educação é moralmente necessária enquanto os pais ocupam o lugar de uma razão ainda em construção, (2) ela é cada vez menos observada como condição *sine qua non* para a formação à medida que a criança

adquire mais idade e aprende a respeitar por consentimento e não por servilidade, (3) o exemplo da ação racional dos pais e do preceptor educa o filho a agir racionalmente e (4) o ambiente de inclinação à aprendizagem e exercício da razão habitua as ações racionais, virtuosas e livres, importantes para a formação do cavalheiro e da sociedade civil da qual ele é partícipe.

Uma concepção de educação liberal, antipatriarcal e a fomentar o desenvolvimento das faculdades racionais e a autonomia, é correlata à hipótese contratualista e individualista a sustentar que a sociedade foi formada por uma decisão de indivíduos que se reuniram e estatuíram a sociedade civil. De um estado de natureza *constituído* de liberdade, de igualdade, de propriedade como direitos naturais invioláveis e *destituído* de um tribunal independente a que se pudesse apelar e a resolver querelas, uma vez que a lei de natureza colocou nas mãos das próprias pessoas a responsabilidade de punir os autores de malefícios, sendo elas próprias as “*executoras da lei de natureza*” (LOCKE, 1973 ou 1998, pp. 42-43, grifo do autor), engendraram-se inimizades infrenes e um estado de guerra a promover autodestruição, de acordo com a exposição feita por Locke em o *Segundo tratado*. Por isso, pressionados pela razão e pela necessidade, os indivíduos se reuniram e estabeleceram uma autoridade e um direito positivo com poderes de suspender o estado de guerra e de preservar os direitos naturais. Com consentimento (tácito ou expresso) de todos, indivíduos realizaram um “pacto” (LOCKE, 1973, p. 49) para interromper o estado de guerra pela suspensão da condição de cada um como executor das leis de natureza, transferindo-se, assim, à sociedade política a maneira de garantir, com instituições que arbitrem os conflitos imparcialmente, os direitos naturais de cada um – tal alvitre caracteriza a concepção lockiana como a de um “Estado de direito” e “liberal” (BOBBIO, 1997, p. 224) erigido com um “*continuum*” (NASCIMENTO, 2020, p. 81), a partir das escolhas racionais dos indivíduos, entre a obra divina e a as instituições sociais que garantam a autopreservação, a liberdade e a propriedade.

A despeito de diferenças significativas, a argumentação de Locke segue a vereda hobbesiana de estabelecer o indivíduo como subjacência aos vínculos societários e a formação da sociedade civil a partir de um contrato social firmado entre eles, replicando, assim, a maneira propriamente burguesa de pensar e de proceder, a exemplo do raciocínio hipotético-dedutivo que evita a hipótese do *zoon politikon*, peculiar a períodos não burgueses, substituindo-a pelo alvitre de um axioma do qual se desdobram corolários que pretendem explicar a sociedade civil a partir do indivíduo (ESTEVES, 2019, p. 749 *et seq*). A propósito, Christopher Hill chamou a atenção para a afinidade semântica e conceitual entre a economia, a política e a religião, no século XVII: não gratuitamente, os diferentes âmbitos sociais estavam permeados pelos termos “contrato”, “balanço”, “pacto”, “constituição” (HILL, 2012, p. 112).

Erigir uma sociedade civil com o apanágio de respeito aos direitos naturais e individuais demanda procedimentos educacionais que estimulem, justamente, o desenvolvimento do que contribui com o que é pressuposto por uma ordem liberal. Aprender a agir racionalmente, a desenvolver a autonomia, a afinar-se com a liberdade, a recusar a servidão e a fazer valer o consentimento diante da edificação de regras contratadas para assegurar os direitos naturais na sociedade civil passa por uma “educação liberal” (LOCKE, 2019, p. 71) que desqualifique a servilidade e as recompensas, bem como não as mobilize como procedimentos. Para a primeira, o autor de *Alguns pensamentos sobre a educação* condena os castigos violentos

(a exceção aceita pelo autor é a da obstinação da criança que pode colocar a autoridade dos pais em risco) que, em regra, são pendores para o abatimento, a timidez, a domesticação, o desuso do espírito, o suposto vínculo entre o poder paterno e a monarquia à medida que o poder temporário do pai sobre o filho e a menoridade são perenizados. Para as segundas, o filósofo argumenta que elas açulam os prazeres em lugar de ensinar a dominá-los, corrompem os sentimentos de felicidade por fixar, mediante os presentes, a troca, a excitação do apetite [“a raiz do mal” (LOCKE, 2019, p. 75)], o luxo, o orgulho, a avareza, ao que não é saudável e a bajulação. Nem os castigos violentos nem as recompensas são eficientes contra os vícios em virtude de não produzirem o medo da vergonha nem a esperança pela estima: indivíduos racionais procuram a estima e a honra, evitam a vergonha e a desonra; por isso, são outras estratégias as profícuas, a saber, o elogio em público que amplia a formação da reputação, o apreço, o testemunho, a demonstração da frieza e da indiferença quando a criança faz algo condenável. O prazer pela estima recebida ou o desprazer da vergonha são escolas que ensinam o caminho da virtude, ademais, e não menos importante, a associação entre prazer e virtude e desprazer e vício, observados pela sensação que a criança experimenta de orgulhar-se de suas ações ou envergonhar-se delas, são uma arma simples e poderosa que os responsáveis pelo infante têm em mãos.

Cabe, portanto, na edificação de uma educação liberal, palmilhar no sentido de se estimular a reflexão mediante perguntas que inclinam a criança a expor sua opinião [e não desdenhar as respostas, uma vez que “onde quer que a razão fale tem direito a ser ouvida” (LOCKE, 2019, p. 136)] e a fazer investigações, os dois procedimentos convidam-na a argumentar de modo amigável, aguçam mais a inteligência do que a prática de obrigá-la a decorar sentenças ininteligíveis para a idade e priorizam o ensino que contemple mais a prática da conversação do que a da memorização. Destaca-se, entre os conteúdos a serem ensinados e praticados neste tipo de educação – e adaptados à idade – a virtude, a noção verdadeira de Deus e as ciências; assim, nota-se que a educação do indivíduo cristão, racional e autônomo procura desenvolver o autoconhecimento e a sapiência em relação às leis de Deus, além de expressar o espírito reformador da época, vincado pelo investimento em uma formação que instrumentaliza as pessoas com a capacidade para lerem a Bíblia e, assim, aprenderem os ensinamentos de Deus e para a vida em sociedade (NASCIMENTO, 2020, p. 150).

Indivíduos autônomos e formados pela educação liberal tendem, portanto, a demandarem o respeito às instituições erigidas, pelo contrato firmado outrora, e que têm, dentre as formas de governo, a compatibilidade com aquela que está afinada com a hipótese do consentimento, do individualismo, da preservação dos direitos naturais e da não infantilização dos governados, evitando mantê-los sob permanente tutela de um poder patriarcal que procuraria perenizar o domínio de pais sobre filhos a despeito destes crescerem, que não leva em conta que todos nascem iguais e não como escravos e sujeitos a uma autoridade paternal supostamente natural e/ou divina (desde Adão, a diferença entre um pai e um rei seria apenas quantitativa e o segundo teria, ainda, o direito de sucessão do poder por meio da hereditariedade ou, em outra chave, Adão teria sido proprietário das demais pessoas e de toda a criação; contudo, tais concepções patriarcal e patrimonial, de acordo com o que Locke argumenta em o *Primeiro tratado*, privariam os demais da Obra e contrariariam expressamente os direitos naturais à autoconservação, *Germinar: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 17, n. 1, p. 243-256, mai.. 2025.* ISSN: 2175-5604 252

à propriedade e à liberdade) e que negligencia que os filhos crescem e adquirem maturidade e racionalidade para, assim, decidirem por si mesmos suas vidas e tornarem-se capazes de conduzi-las de acordo com a razão e com as leis que garantem os direitos naturais. Portanto, a monarquia absoluta, forma de governo objeto das críticas lockianas, inviabiliza a edificação da sociedade civil com o consentimento de indivíduos contratantes de um pacto que impeça a restauração dos estados de natureza e de guerra: um rei acima de tudo e de todos seria um flagrante desrespeito à autopreservação, à liberdade e à propriedade dos governados.

Trata-se de edificar outra forma de governo e uma educação concernente a ela, a saber, aquela “educação liberal” (LOCKE, 2019, p. 71) compassada com a demanda de formar uma “criatura racional” (LOCKE, 2019, p. 61) que ensine ao infante de quem ele depende para assim respeitá-lo, obedecê-lo, percebê-lo como um amigo seguro e que o introduz no mundo da virtude à medida que o educa a controlar as paixões pelo império de uma razão a se consolidar com o avanço da idade, a consentir racional e livremente em lugar de servir cegamente – é a razão que se deve fortalecer mediante os recursos do exemplo, da prática, da utilidade, da explicação, da produção da estima e da autonomia, não os da violência, do medo e da adulação inibidoras das faculdades racionais e fomentadoras da servidão. Portanto, em termos de organização, a sociedade política será autônoma e livre se regulada com um legislativo que faça valer o consentimento racional e livre dos indivíduos por meio de membros escolhidos por eles e por um executivo, subordinado ao legislativo e com alguma prerrogativa de agir discricionariamente em caso de necessidade [eis os laços entre liberalismo e autoritarismo de acordo com as interpretações de Neumann e de Marcuse: a prerrogativa lockiana para o capitalismo concorrencial do século XVII teria sido uma prenúncio dos “atos administrativos” (NEUMANN, 2009, p. 260) da era dos monopólios do século XX; “o liberalismo ‘gera’ a partir de si próprio o Estado total-autoritário, como sendo a sua realização plena num estágio evoluído do desenvolvimento” (MARCUSE, 1997, p. 61)]. Caso as instituições não garantam a preservação dos direitos naturais, cabe ao povo, o tribunal legítimo para empreender o tiranicídio e impedir que o “malefício se torne geral” (LOCKE, 1973, p. 130): dissolve-se o poder político em vigência e edifica-se outro, novamente, com o consentimento de todos.

Considerações finais

À guisa de Considerações Finais e de reintroduzir a questão da desigualdade, ao mesmo tempo em que a concepção de educação em Locke dirige-se para o alcance da autonomia e da racionalidade como apanágios de uma sociedade civil a operar com um padrão civilizatório indispensável à construção das democracias modernas, tal refinamento cultural assim construído está circunscrito aos filhos dos nobres e dos burgueses; com efeito, os escritos do filósofo inglês acerca da educação denotam as contradições da sociedade moderna em formação à medida que, para os grupos mais pobres, Locke considerou que apenas os elementos mais básicos da moral e do treinamento profissional eram suficientes, a exemplo do que escreveu em *Ensaio sobre a lei assistencial* (1697), quando condenou a mendicância e a pobreza mais com juízos morais [“relaxamento da disciplina e a corrupção dos costumes” (LOCKE, 2007,

p. 228)] do que com a devida análise que tais questões sociais necessitavam – o texto estava compassado com as leis inglesas contra a pobreza e propôs encarceramento e exílio aos que mendigavam e eram maiores de catorze anos e, para os menores, encaminhamento para escolas de caridade. Caberia a estas instituições, denominadas como “escolas operárias” (LOCKE, 2007, p. 236), alimentar e reeducar moral e profissionalmente os filhos dos pobres, de três a catorze anos de idade, obrigando-os à frequência regular à igreja e à aprendizagem de ofícios, notadamente aqueles úteis às manufaturas de tecelagem, habituando-os ao trabalho e à religião – transparecem-se, assim, as “afinidades políticas” de Locke e o “caráter de utilidade” (NASCIMENTO, 2020, p. 155) que emprega para pensar a educação e seus efeitos sobre a vida das crianças mais pobres. O acento na educação moral/religiosa e na profissional, distancia a educação dos pobres em relação àquela de maior refinamento, reservada à nobreza e à burguesia, abrindo ainda mais o abismo entre os pobres e as classes superiores.

Os alcances das reflexões e das propostas do filósofo inglês para a educação são, assim, suas forças e fraquezas. De um lado, observa-se o posicionamento de Locke contra o patriarcalismo e favorável à formação voltada à autonomia e à edificação de uma sociedade civil com liberdade a operar a partir do consentimento de seus membros e respeitosa em relação aos direitos naturais, que aponta os limites de uma prática educacional voltada para a *disputatio*, marcada pelos cânones escolásticos, vincada pela memorização, pela aprendizagem de línguas mortas ou em desuso e pela unilateralidade de um racionalismo que exclui da educação o papel dos modelos, das vivências, das práticas, das experiências e da conversação. De outro, o autor circunscreve uma educação refinada aos que ocupam posições superiores na divisão do trabalho da sociedade burguesa em formação e reserva aos mais pobres a educação de saberes voltados ao trabalho nas manufaturas e à disciplinarização pela via da moral religiosa. Com efeito, e concomitantemente, *Alguns pensamentos sobre a educação* e outros trabalhos de Locke afinam-se com o processo civilizatório de instalação do parlamento e com a supremacia do legislativo sobre o executivo como maneira de administração política substitutiva das vias de fato e como modo de construção da democracia representativa, mas abrem caminho para o obscuro instrumento da prerrogativa para suspender a legislação positivada, na política, e da repreensão da obstinação (caso em que, mesmo com limitações e com o acompanhamento de procedimentos definidos, autorizam-se os castigos violentos) para restaurar a autoridade paterna, na educação –, em nome dos direitos naturais, estes são, assim, colocados em risco. O que está ameaçado é tudo aquilo que é inviolável, que deve ser preservado, que já estava presente em cada um como seus direitos naturais e que motivou os indivíduos a “entrar em sociedade uns com os outros” (LOCKE, 1973, p. 28), tal como exposto em a *Carta sobre a tolerância* (1690).

Referências

- BOBBIO, N. **Locke e o direito natural**. Trad. de S. Bath, Brasília: Ed. da UNB, 1997.
- ELIAS, N. **O processo civilizador volume 2: formação do Estado e Civilização**. Trad. de R. Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ESTEVES, A. A. **Do socialismo científico ao socialismo utópico: o projeto emancipatório de Herbert Marcuse – política e estética nas décadas de 1960 e 1970**. Curitiba: CRV, 2020.

- ESTEVES, A. A. Divisão do trabalho e apologia da ordem em Thomas Hobbes e Norbert Elias. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 33, n° 68, pp. 747-782, 2019.
- ESTEVES, A. A.; VALVERDE, A. J. R. Educação e emancipação em Adorno e Marcuse. In: **Cognitio-Estudos**. São Paulo: v. 13, n. 2, pp. 256-276, 2016.
- HILL, C. **O século das revoluções, 1603-1714**. Trad. de A. V. Allegro, São Paulo: UNESP, 2012.
- HILL, C. **Origens intelectuais da Revolução Inglesa**. Trad. de J. L. Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Trad. de J. P. Monteiro e M. B. N. da Silva, São Paulo: Abril, 1974.
- HOBBS, T. **Do cidadão**. Trad. de R. J. Ribeiro, São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LOCKE, J. **Ensaio político**. Trad. de E. Ostrensky, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. Trad. de J. Fischer, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LOCKE, J. **Os Pensadores**. Trad. de E. J. Monteiro, São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LOCKE, J. **Considerações sobre as consequências da redução do juro**. Trad. de W. Paixão, São Paulo: Humanitas, 2005.
- LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Trad. de M. Requiza, Lisboa: Edições 70, 2019.
- MACPHERSON, C. B. **La teoría política del individualismo posesivo: de Hobbes a Locke**. Trad. de J.-R. Capella, Madrid: Trotta, 2005.
- MARCUSE, H. O combate ao liberalismo na concepção totalitária de Estado. In: **Cultura e Sociedade vol. I**. Trad. de W. L. Maar, I. M. Loureiro e R. de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. de R. Enderle, N. Schneider, L. C. Martorano, São Paulo: Boitempo, 2007.
- MELLO, L. I. A. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, F. (Org.) **Os clássicos da política vol. I**. São Paulo: Ática, 1989.
- NEUMANN, F. **Behemoth: the structure and practice of National Socialism, 1939-1944**. Chicago: Inan R. Dee, 2009.
- NEUMANN, F. **O império do direito: teoria política e sistema jurídico na sociedade moderna**. Trad. de R. S. Melo, São Paulo: Quartier Latin, 2013.
- NEUMANN, F. A mudança de função da lei no direito da sociedade burguesa. In: **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, n° 109, 2014.
- NASCIMENTO, C. L. L. **John Locke e a formação moral da criança**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.
- TAYLOR, C. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. Trad. de A. U. Sobral e D. de A. Azevedo, São Paulo: Loyola, 1994.

Notas

¹ Doutor em Filosofia (PUC-SP). Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Pesquisador dos grupos de pesquisa GPFC: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/12232> e GPEPS: <http://dgp.cnpq.br/dgp/mirrorgroup/687016>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1825936280897796>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1479-3323> E-mail: andersonesteves@ifsp.edu.br

Recebido em: 19 de out. de 2023
Aprovado em: 24 de abril de 2025