

Lamartine de Hollanda Cavalcanti Neto

**PESSOA, ÉTICA E EDUCAÇÃO
SOB O ENFOQUE TOMISTA**

**Instituto Lumen Sapientiae
São Paulo
2011**

PESSOA, ÉTICA E EDUCAÇÃO SOB O ENFOQUE TOMISTA

Ficha catalográfica

C 365p Cavalcanti Neto, Lamartine de Hollanda
Pessoa, ética e educação sob o enfoque
Tomista/Lamartine de Hollanda Cavalcanti
Neto. 1. ed. São Paulo: Instituto Lumen
Sapientiae, 2011.

ISBN (ed. impressa) 978-85-63615-04-6

ISBN (e-book PDF) 978-85-63615-05-3

1. Psicologia Tomista. 2. Ética. 3. Educação

140 p.

CDU 159.9 : 140.30

Capa e contracapa: Vitrais da Catedral de Bordeaux,
França. Fotografias de Eric Salas.

Todos os direitos reservados, em todas as línguas. É permitida a reprodução e uso da edição desta obra disponibilizada na internet para fins exclusivamente educacionais, desde que sem alterações de conteúdo e sempre acompanhada da completa referência bibliográfica. Qualquer outro tipo de reprodução ou utilização, somente mediante prévia permissão escrita do autor.

INSTITUTO LUMEN SAPIENTIAE

Rua Dom Domingos de Silos, 238 – Jardim São Bento

CEP 02526 - 030 – São Paulo – SP

Telefone: 55 – 11 – 4485.0081. Fax: 55 – 11 – 4419.2311

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	3
INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DO PROBLEMA GENÉRICO	15
1) Comentário metodológico.....	15
2) Um problema que tem atraído a atenção dos investigadores	16
3) Fracasso escolar e métodos de ensino.....	20
4) Comentário criteriológico	26
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO PROBLEMA ESPECÍFICO.....	29
1) Uma pergunta que facilita a resposta	29
2) Uma resposta que norteia a abordagem das novas questões que suscita.....	31
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DO CONCEITO DE PESSOA	33
1) Haveria um eixo teórico e um conceito de pessoa comuns às atuais metodologias e iniciativas educacionais?.....	33
2) Objeções à identificação desse eixo teórico comum.....	36
3) Evolução do conceito de pessoa.....	40
4) Resposta à segunda objeção.....	55
5) Aprofundando a noção de pessoa subjacente à concepção materialista-dialética.....	56
6) Síntese e resposta às questões iniciais.....	58
7) Existe uma relação entre desempenho na aprendizagem e conceito de pessoa?	60
CAPÍTULO 5 – A PESSOA SEGUNDO A CONCEPÇÃO TOMISTA	63
1) Pressupostos teóricos	63
2) As potências humanas	64

3) Sinergia das potências	67
4) A atenção.....	67
5) A aprendizagem.....	69
6) Teoria da personalidade tomista.....	71
• Eu psicológico (ou personalidade)	72
• Eu moral (ou caráter).....	73
• Eu ontológico (ou pessoa)	74
7) Análise da validade científica desta concepção	80
CAPÍTULO 6 - CONTRIBUIÇÕES ÉTICO- EDUCACIONAIS DA CONCEPÇÃO TOMISTA DE PESSOA	82
1) Contribuições na esfera educacional	82
a) Quanto ao objeto das metodologias e iniciativas programáticas.....	82
b) Quanto à essência desse objeto	84
c) Consequências práticas.....	85
d) Um exemplo histórico concreto de sua aplicação ...	95
2) Contribuições na esfera bioética	106
CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Uma forma clássica de abordar os temas atinentes ao ensino e aprendizagem é estudá-los sob o prisma do “problema da educação”.

Embora muitos desses estudos sejam de reconhecido valor científico, elaborados com rigor metodológico e com aportes notáveis para o desenvolvimento da educação, não deixa de chamar a atenção que seu eixo condutor seja o enfoque da educação enquanto “problema”.

Negar a existência de tais problemas, entretanto, seria ir contra a própria evidência. Porém, o fato do pesquisador fixar sua atenção sobre os aspectos negativos do seu objeto dificilmente deixa de condicionar as metodologias que emprega, as variáveis que analisa e, sobretudo, as interpretações que dá aos resultados que venha a obter.

Talvez ainda mais arriscado seja conduzir investigações sobre “soluções” para estes problemas, pois o afã da comprovação de uma hipótese de pesquisa pode

ter um poder de enviesar ainda maior que um enfoque “pessimista” da questão.

Uma alternativa interessante parece ser, ao escolher um problema-alvo para estudo, procurar examinar tanto quanto possível as suas etiologias, as suas raízes mais profundas. Esse tipo de “radicalidade” epistemológica tem a vantagem de facilitar tanto a delimitação dos reais contornos do tema estudado, quanto, sobretudo, suas perspectivas de solução.

É nessa tendência de diversidade paradigmática que se insere o presente estudo teórico. Ele talvez seja mais bem descrito como um exercício de raciocínio baseado numa investigação da realidade, tal como ela é apresentada por referências bibliográficas valorizadas, sem necessariamente repetir, concordar ou julgar as inferências que estas possam aduzir, mas tomando a atitude imparcial que a metodologia científica exige do pesquisador.

Ao examinar a bibliografia relacionada com a educação hodierna, parece-nos notar que o foco da atenção de boa parte dos estudiosos se volta para os insucessos das diversas metodologias e iniciativas nesse campo.

Por essa razão, pareceu-nos conveniente delimitar

tais insucessos como uma primeira esfera genérica de problema, ou de conjuntos de problemas a serem examinados.

Dentro dessa esfera maior, nossa investigação procurou delimitar um foco ou problema específico a examinar, que é a identificação de raízes comuns para as referidas dificuldades e, dentro dessas, uma “raiz” em particular.

Forçoso é reconhecer que não se trata de tarefa simples e, por isso mesmo, também muito facilmente influenciável por um viés simplificador. Como, porém, diante dos desafios árduos a pior das atitudes é a fuga, cumpre enfrentar a questão com equilibrada ousadia, procurando empregar as regras de análise e raciocínio lógico em todas as suas etapas.

A análise de uma extensa literatura relacionada tanto com o problema genérico, quanto com o específico acima referidos, parece indicar que, embora não seja a única, nem necessariamente a principal, uma raiz de onde podem brotar várias outras raízes da conjuntura problemática que afeta a Educação em nossos dias parece ser o enfoque ético – ou mais propriamente bioético, uma

vez que diz respeito a seres vivos, racionais e conscientes de si mesmos – que se dá ao conceito de pessoa.

Pretendemos, assim, examinar uma concepção específica de pessoa – a tomista – para avaliar as consequências práticas que ela pode ter tanto para o enfoque ético do educador e do educando como pessoas, quanto para o êxito do processo formador como um todo.

Adotamos como metodologia de trabalho, portanto, um processo inferencial baseado em pesquisas bibliográficas, no exame da questão de um ponto de vista propositivo, e na apresentação de uma determinada concepção de pessoa, para deduzir algumas consequências lógicas e positivas de sua aplicação.

Estamos longe, porém, de pretender termos chegado a um estudo conclusivo sobre a matéria, de si tão complexa. Razão pela qual todas as observações, complementações e críticas construtivas serão sempre muito bem vindas, pois permitirão aprofundar e enriquecer o conhecimento nesse tão vasto quanto interessante terreno.

Almejamos, dessa forma, prestar um desprezioso contributo ao nobre labor educacional,

abordando-o sob um prisma ao mesmo tempo ético, psicológico e filosófico, mas que aporta, também, consequências eminentemente práticas.

São Paulo, 16 de julho de 2011.

Lamartine de Hollanda Cavalcanti Neto¹

¹ Médico psiquiatra, professor de Psicologia no Instituto Filosófico Aristotélico-Tomista e doutorando em Bioética no Centro Universitário São Camilo (São Paulo-SP).

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todo estudo deve situar-se dentro de um contexto teórico. Como delineado já no título, o nosso será o tomista.

Cumpramos esclarecer que o adjetivo “tomista” talvez seja considerado pouco preciso para caracterizar o referencial adotado, vez que especialistas na matéria podem ser capazes de identificar e distinguir várias correntes e subcorrentes tomistas, por vezes paralelas e até divergentes entre si. Razão pela qual convém delimitar, dentro deste vasto campo, aquele ao qual nos ateremos mais especificamente.

Examinaremos as questões que serão objeto de nossa atenção sob o enfoque da Psicologia Tomista, setor da Filosofia e Antropologia ensinadas pelo Doutor Angélico que pode ser entendida como “o estudo do homem em seus atos, propriedades e essência, segundo a cosmovisão de São Tomás de Aquino” (CAVALCANTI NETO, 2010, p. 22).

No contexto dessa concepção, os atos e hábitos humanos podem ser equiparados ao que hoje se entende

por comportamento, objeto unanimemente aceito para a Psicologia por parte dos estudiosos contemporâneos. Coerente, entretanto, com o seu prisma filosófico, a Psicologia Tomista interessa-se também pelas propriedades e até pela essência daquele ser que se manifesta através de seus atos. E, com isso, aporta ricos esclarecimentos aos que se aprofundam em seu estudo.

Vale esclarecer que, segundo Brennan (1969), nem São Tomás, nem Aristóteles, no qual ele se baseava, empregavam o termo “psicologia”, mesmo porque essa palavra não existia em suas respectivas épocas.

Braghirolli et al. (2005) atribuem a cunhagem do termo a Philip Melanchthon (1497-1560), e sua difusão a Christian Von Wolff (1679-1754). A reunião dos ensinamentos tomistas sob o título acima referido é, portanto, um trabalho contemporâneo desenvolvido mais notadamente por Brennan (1960, 1969), bem como por outros autores que logo adiante citaremos.

Habitado, contudo, às concepções behavioristas, cognitivas, humanistas, freudiana e pós ou para-freudianas da Psicologia moderna, o leitor atual poderia, talvez, se perguntar se o referencial tomista, situado no contexto da

Teologia e da Filosofia escolásticas medievais, encontraria ainda interesse e até “direito de cidadania” dentro do nosso, entretanto, tão aberto mundo acadêmico.

Para demonstrar tal interesse, bem como o acatamento que ele encontra nesse âmbito, poderíamos apontar os trabalhos de autores recentes como Alarcón (2007, s.d.), Andereggen (2005), Butera (2010a, 2010b), Clá Dias (2010a, 2010b, 2009a, 2009b, 2007), Cruz (2001), DeRobertis (2011), Echevarría (2004), Faitanín (2008), Fernandez (2004), Gallo (s.d), García-Valdecasas (2005), Kenny (2002, 2005), Kretzmann (1993, 2002), Lobato (1994), Maurer (1983, 1990), McInerny (2006), Menezes (2000), Mondin, (1998, 2002), O’Rourke (2005), Pasnau (2002, 2003), Pieper (2005), Piñeda (2005), Rodríguez (1991), Stump (1993), Torrell (1998, 2000), Velde (1995, 2006), Wippel (2000, 2007).

Além desses, outros estudiosos têm oferecido contributos, diretos ou indiretos, valiosos inclusive para a Psicologia, com base no referencial tomista. Embora não tão contemporâneos quanto os acima referidos, mas pelo menos dentro duma esfera de abrangência que inclui o século XX, podemos recordar autores como: Alibert

(1903), Allers (1940), Barbado (1943), Barros (1945), Bless (1957), Brennan (1960, 1969, 1969), Cantin (1948), Collin (1949), Derisi (1956), Fabro (1965, 1967, 1999), Farges e Barbedette (1923), Gardeil (1967), Garrigou-Lagrange (1914, 1932, 1946), Gilson (1939, 1986, 2002), Jolivet (1990), Lindworsky (1931), Maritain (1923, 1945, 1947, 1958), Mercier (1942), Sertillanges (1928, 1940), Tanquerey (1932), Royo Marín (1968), Sciascia (s.d.), Vernaux (1969), Webert (1927, 1934), Zaragüeta Bengoetxea (1925), entre outros.

Na realidade, a quantidade de autores que se voltam ao estudo dos temas tomistas é incomparavelmente maior. Àqueles que desejarem conhecer mais profundamente a vastíssima bibliografia sobre São Tomás e sua obra, indicativa do respeito que encontram no mundo acadêmico contemporâneo, podemos sugerir a consulta e leitura da *Bibliographia Thomistica*, disponibilizada por Alarcón (s.d.) na internet no site <http://www.corpusthomicum.org/zbiblia.html>, que apresenta um imenso manancial de referências bibliográficas concernentes ao tema.

O fato de autores como Alibert (1903), Brennan

(1960, publicado originalmente em 1941), Butera (2010a, 2010b), Cantin (1948) e Gallo (s.d.) terem utilizado a expressão “Psicologia Tomista” no título de seus trabalhos também contribuiu para a difusão do termo e para a consolidação de seus “foros de cidadania”.

Examinada essa objeção, podemos passar à análise do nosso objeto com maior desenvoltura.

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DO PROBLEMA GENÉRICO

1) Comentário metodológico

Lakatos e Marconi (2002) situam a apreciação do problema no início do trabalho acadêmico. Empregando o termo *problematização*, Jung (2003) também o insere nessa fase da investigação. Severino (2007) se serve desta última expressão como uma espécie de desfecho da análise, ou como preparação para a síntese, mas o faz quando se refere ao método de leitura analítica, e não ao tratar da redação.

Assim, nada impede que a análise da questão de pesquisa seja feita no início de um estudo, e mesmo num tópico à parte, para permitir um melhor delineamento da mesma. Tal aprofundamento tem, ademais, a vantagem de transformar-se num instrumento de trabalho para o desenvolvimento do discurso.

Parece-nos até mais interessante começar por verificar quais os problemas que interessam aos que estudam um determinado assunto, examinando suas linhas

gerais e variáveis constitutivas, para depois delimitar um problema-foco e avaliar a efetividade da hipótese no seu equacionamento. Pois o desafio problemático contém um elemento motivacional digno de nota.

2) Um problema que tem atraído a atenção dos investigadores

Nossa análise toma como ponto de partida, portanto, a conjuntura da problemática educacional de nossos dias, levando em consideração o foco da atenção dos investigadores.

A primeira tarefa que se apresenta é, portanto, identificar, dentre os vários aspectos dessa conjuntura, qual parece ser, se não o principal, pelo menos um dos mais destacados dentre esses problemas, considerados ainda em seu contexto genérico.

O exame da bibliografia a que tivemos acesso, apesar de estar longe de ser exaustiva, parece indicar com segurança que um dos focos dessa atenção é a questão do fracasso no aproveitamento escolar, em seus diversos níveis.

Multiplicam-se os estudos acadêmicos sobre o tema², seja sob seus aspectos qualitativos, seja sob os quantitativos, bem como o noticiário cotidiano dos diversos meios de comunicação.

As avaliações quantitativas, tanto leigas quanto científicas, apesar da falta de tradição em estudos deste tipo existente em nosso país na opinião de Gatti (2004), vêm por vezes acompanhadas de inclementes estatísticas e representações gráficas, capazes de deprimir os ânimos mais otimistas.

Tal multiplicidade de fontes requereria mesmo um trabalho à parte de revisão bibliográfica, apenas para examinar a questão com profundidade metodológica.

Nas esferas oficiais, também não são poucos os estudos, planos, projetos e programas que tentam combater o referido fracasso³. O documento “Fracasso

² Vejam-se, por exemplo, os estudos de Angelucci et al. (2004), Barretto (1979), Boruchovitch (1995, 1999), Caldas (2005), Dotti (1994), Fernandes e Natenzon (2003), Loureiro (1999), Oliveira (2002), Patto (2000) ou Spozatti (2000). Merece destaque a revisão de Gatti (2004) sobre pesquisas qualitativas em educação no Brasil, que inclui um levantamento de estudos sobre o tema publicados de 1970 para cá.

³ Apontamos apenas alguns desses trabalhos, a título de exemplo: BRASIL, MEC, SEB (2005a, 2005 b, 2005c), BRASIL, MEC, SEIF

escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar”, publicado em 2005 pelo Ministério da Educação e Cultura juntamente com a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, apresenta uma série de programas implementados pelo governo federal para esse fim, tais como: os Programas de Fortalecimento à Participação na Gestão Educacional (conselhos escolares, conselhos municipais e Fundescola); o Programa de Apoio à Saúde e Alimentação Escolar; os Programas Nacionais de Transporte Escolar; os Programas de Apoio à Melhoria do Acesso e Permanência nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional Biblioteca da Escola; o Programa Dinheiro Direto na Escola; e a Política de Educação Preventiva.

Apresenta ainda programas de formação docente continuada visando à superação do malogro escolar, tais como: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação); o Proinfantil; o Pró-Licenciatura; o Pro-Ifem; o Programa Universidade

para Todos; o Programa Mobilização pela Qualidade da Educação (Pró-Letramento); o Programa Universidade Século XXI; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (ProDocência); a TV Escola; o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); e os programas Educação no campo e Educação indígena.

Vale notar que estes são apenas alguns dos programas oficiais implementados por volta do ano de 2005, a nível federal, citados aqui a mero título exemplificativo. Inúmeros outros existem nas demais esferas administrativas (regionais, estaduais, municipais), bem como na evolução longitudinal das sucessivas administrações, renovadas ao longo dos anos.

Tamanha proliferação de leis, decretos, portarias, programas e diretrizes faz lembrar a expressão “furor legiferante”, empregada por Gadotti (2000, s.p.) para qualificá-la.

Nossa dificuldade não é, portanto, encontrar referências sobre o fracasso escolar, mas discernir as que apontam para sua efetiva solução com estratégias metodologicamente comprovadas.

3) Fracasso escolar e métodos de ensino

Se a consequência prática dessa problemática se reflete na má qualidade da aprendizagem, a atenção do investigador deve se voltar, naturalmente, para as diversas modalidades metodológicas de ensino.

Este, porém, é outro campo onde as pesquisas também se multiplicam. Poderíamos desenvolver outra investigação completa apenas para levantar o histórico dessas diversas modalidades metodológicas, as correntes ou escolas em que se inserem, e o *status quo* atual de cada uma delas, esforço que fugiria, contudo, da abrangência do presente trabalho.

Alguns desses estudos⁴, entretanto, ainda que sob o risco da crítica de reducionismo ou simplificação, tendem a sistematizar ou dividir tais metodologias em dois grandes grupos genéricos: as metodologias tradicionais e as ativas, embora estas últimas possam ser referenciadas com outros nomes.

Anastasiou (2002, 2007), Gadotti (1984) e

⁴ Pode-se lembrar, por exemplo, os trabalhos de Barros e Lourenço (2006), Freitas et al.(2009), Gadotti (2000), Mitre et al. (2008), Rede Unida (2000), Tacca e Branco (2008), Teófilo e Dias (2009).

Vasconcellos (1993), por exemplo, referem-se à educação dialética, que parece ser uma concepção mais filosófica para retratar a mesma realidade prática, ou ao menos sua essência, significada pelo adjetivo “ativa”.

Situando-nos dentro do nosso contexto nacional, autores como Anastasiou (1999, 2007) e Gadotti (2002) consideram que, entre as tradicionais, se enquadrariam as metodologias que, em maior ou menor grau, se serviriam dos métodos de ensino aportados pelos Jesuítas no período colonial brasileiro, decorrentes, por sua vez, dos escolásticos, ou, posteriormente, dos copiados dos modelos franco-napoleônico e/ou do germano-humboldtiano.

Segundo tais autores, que de modo geral concordam com as concepções de Freire (1996), as metodologias tradicionais se caracterizariam pelo modelo de ensino hierárquico, centrado no professor e na aula expositiva, com o apelo ao exercício da memória e a valorização dos conteúdos, entre outras variáveis dignas de nota.

Consideram, assim, tais metodologias como desmotivadoras, monótonas, repetidoras ou transmissoras

de conhecimentos, os quais seriam fragmentados e desligados da realidade prática, não estimulando a reflexão, com uma tendência à passividade por parte do educando, configurando, em seu paroxismo, o que Freire (1987, p. 35) chama de “educação bancária”.

Quanto às metodologias ativas, Anastasiou (1999, p. 37) considera que

a idéia da produção do conhecimento via pesquisa dos problemas da realidade surge na realidade do ensino superior a partir da década de 50, em quase toda a América Latina.

Gadotti (2000) recua para bem mais longe as suas raízes, ao sustentar que a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, no que parece concordar com Konder (1981) e com Pires (1997).

Embora também aqui a diversidade de opiniões seja significativa, alguns de seus propugnadores parecem vê-las baseadas, entre outros, no conceito piagetiano de construção do conhecimento (FERRACIOLI, 1999), no de aprender-fazendo de John Dewey e nas técnicas Freinet (GADOTTI, 2000), sendo a sala de aula vista como um espaço específico para essa construção (VASCONCELLOS, 1993).

Se considerarmos a concepção de Houssaye (1988), as metodologias ativas se propõem a apresentar um *triângulo pedagógico* no qual os processos de ensinar, formar e aprender fossem equilibrados e inter-relacionados, de modo que a relação entre o saber, o professor e o aluno fosse dinâmica e interativa.

As metodologias ativas são apresentadas também como consonantes com os quatro pilares da educação sugeridos por Delors (2006) no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ele propõe que tais pilares sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Estudos sobre metodologias ativas como os de Freitas et al. (2009), Mitre et al. (2008) e Sakai e Lima (1996) apresentam estratégias conhecidas como Aprendizagem Baseada em Problemas, Portfólio, ou Cenário, e descrevem experiências concretas de seu emprego, com avaliações de seus resultados (ao menos nos dois últimos trabalhos acima referidos), se bem que não inteiramente conclusivas.

Outras investigações, como a de Traversini e Buaes

(2009), sugerem que, ao menos em determinadas regiões do sul do Brasil, já há um predomínio da adoção das metodologias ativas, ou centradas na “pedagogia do aprendiz”, em contraposição às “metodologias centradas no ensino” (TRAVERSINI e BUAES, 2009, p. 141).

No tocante aos discursos pedagógicos predominantes na alfabetização, seus achados parecem ser corroboradas pelos de Silveira (2005) e de Sommer (2005), apresentados na 28ª reunião anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) realizada em Caxambu (MG), no ano de 2005.

Embora não seja muito difícil encontrar estudos sobre a difusão das metodologias ativas, investigações que induzam a conclusões objetivas quanto aos seus resultados ainda não são tão fáceis de localizar.

Neste sentido, Boruchovitch conclui um de seus estudos constatando que

Dada a escassez de investigações relativas ao impacto das estratégias de aprendizagem no desempenho escolar de alunos brasileiros e tendo-se em vista os resultados positivos de alguns estudos já realizados, pesquisas mais sistemáticas nessa área com amostras brasileiras de alunos e professores precisam ser conduzidas

(BORUCHOVITCH, 1999, s. p.).

Também no âmbito oficial essa dificuldade parece ter repercussão. Nesse sentido, no documento elaborado com apoio do Ministério da Educação, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a Diretoria de Projetos Especiais e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), de autoria de Sena et al. (2005), com diretrizes para implantação de metodologias ativas no ensino básico, não encontramos dados conclusivos sobre seus resultados, mas apenas, nas considerações finais, referências vagas no sentido de que

A estratégia metodológica Escola Ativa não é mágica, portanto o sucesso de sua implementação e os resultados alcançados serão consequência da atuação, com compromisso, de todos os atores envolvidos, do apoio adequado e de uma boa gestão (SENA et al., 2005, p. 39).

Em que pesem todos os esforços em sentido oposto, o fracasso no aproveitamento escolar continua a se fazer sentir, como sugerem os estudos supracitados e a dificuldade em encontrar investigações que comprovem a reversão do fenômeno.

Tal situação chega a motivar comentários amargos como, por exemplo, os de Vasconcellos (1993, p. 41):

“temos que superar essa grande farsa do sistema de ensino: fingimos que ensinamos, os alunos fingem que aprendem e os pais fingem que estão satisfeitos”. Comentário, aliás, agravado pelo fato de, apesar do tempo transcorrido desde sua publicação, ainda não terem surgido evidências incontestáveis em contrário.

Tal fracasso reflete-se também na dificuldade de inclusão profissional dos egressos em todos os níveis, sobretudo no superior, com sua respectiva repercussão nos índices de desemprego, subemprego e ocupação informal. Nesse sentido, notícias como a apresentada pela Folha de São Paulo em 22/10/2009, intitulada: “Concurso para garis atrai 22 mestres e 45 doutores no Rio⁵”, são muito significativas e preocupantes.

Reflexos indiretos disso são ainda os índices crescentes de violência dentro do ambiente escolar e, associado à evasão, sobretudo fora dele, na sociedade.

4) Comentário criteriológico

A conclusão dessa breve análise do problema

⁵ Referência à cidade do Rio de Janeiro – RJ.

genérico pede um comentário criteriológico. Embora as modernas metodologias de ensino estimulem a atitude crítica, por parte do educando e, sobretudo, do pesquisador acadêmico, parece-nos que isso não deve ser entendido como a adoção da cômoda postura de quem se limita a criticar de modo não-construtivo.

Pelo contrário, ao estudioso compete buscar e reconhecer a existência de notáveis esforços, muitas vezes desconhecidos, tanto nas esferas públicas, quanto na da iniciativa privada, em particular no mundo acadêmico, no sentido de investigar e propor soluções para a problemática em foco.

Nosso objetivo não é, portanto, o de questionar esta ou aquela metodologia de ensino ou iniciativa programática, mas o de juntar-nos aos referidos esforços com uma proposta de enfoque que – embora não propriamente original, pois não é nossa, mas baseada em São Tomás de Aquino, e mais remotamente em Aristóteles – pode trazer aportes significativos para o equacionamento da questão.

Tal enfoque começa pelo direcionamento da atenção para um problema específico. A escolha desse

direcionamento se deve a que ele parece permear vários dos aspectos da conjuntura problemática acima analisada. E, embora não seja a única nem, talvez, a principal, parece situar-se entre as raízes de tais dificuldades. Passemos à sua análise, portanto.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO PROBLEMA ESPECÍFICO

1) Uma pergunta que facilita a resposta

Uma boa resposta costuma ser precedida por uma pergunta adequada. Esta será tanto mais apropriada quanto melhor nos ajude a identificar o problema específico que temos em vista. A pergunta que nos parece atender a esses requisitos pode ser expressa nos seguintes termos: a quem se dirigem todas essas metodologias e esforços legislativo-institucionais?

À primeira vista, a resposta parece simples: aos estudantes, aos seus familiares e professores.

Quando se trata de aprofundar uma questão, entretanto, nem sempre a simplicidade é o melhor caminho. Pois tais grupos (alunos, familiares e professores) apresentam características intrinsecamente diversas, e dão origem a relacionamentos e dinâmicas ainda mais complexas, seja cada qual considerado em si mesmo, seja considerado em função dos outros, seja ainda em relação aos demais grupos humanos com os quais se relacionam.

A análise baseada nos aportes da Psicologia social, investigando, por exemplo, os diversos aspectos das motivações grupais, das mudanças de atitudes e das atribuições de causalidade (RODRIGUES, 1979) entre eles, ou ainda, em particular, o papel das diversas características dos grupos primários e secundários que se refletem nessas dinâmicas, como os enfoca Atkinson et al. (2007), Braghirolli et al. (2005) ou Olmsted (1970), entre outros, poderia dar uma ideia dessa complexidade.

Vale lembrar que se poderia considerar, ainda, que os esforços educacionais se relacionam também com a sociedade como um todo, com os seus diversos segmentos, com a interação desses segmentos entre si e com outros, pertencentes a eixos de relacionamento paralelos e transversais, como o cultural, o econômico, o laboral, o nutricional, o sanitário, o político, etc.

Não haveria, entretanto, um fio condutor comum a cada integrante dessa resposta, apesar da multiplicidade de aspectos que eles involucram? Qual a característica que poderia unir tais elementos, ou tais conjuntos de elementos, de si tão díspares? Em outros termos, não haveria uma resposta unívoca que satisfizesse a questão?

2) Uma resposta que norteia a abordagem das novas questões que suscita

Embora outros eixos unificadores possam ser aduzidos, um sobressai por sua concomitância de profundidade, de abrangência e de praticidade.

Podemos responder à pergunta acima com uma única palavra: “pessoa”. Inequivocamente, todas as metodologias, iniciativas, legislações pertinentes e demais esforços no campo educacional dirigem-se à pessoa humana.

O problema específico que nos interessa passa a ser, portanto, o que se entende por pessoa quando se trata de tomar iniciativas pedagógico-educacionais, quer no plano teórico, quer no prático. E, em segundo lugar, se haveria um conceito de pessoa alternativo aos que parecem subjacentes às iniciativas atuais que merecesse ser levado em conta quando do planejamento e execução das mesmas.

O estudo desse problema específico se constitui, desse modo, numa peça-chave para o equacionamento dessas e das demais questões envolvidas.

Encontramo-nos, assim, diante de uma dimensão ao mesmo tempo filosófica e ética – ou bioética, como ponderamos na introdução deste trabalho – mas também notavelmente prática da questão. Seu aspecto filosófico-moral é evidente, uma vez que a educação é considerada como um bem em si mesmo e um direito fundamental do ser humano. Mas sua praticidade talvez seja questionável.

Abordemos o problema por etapas, portanto. Examinemos a essência do conceito. Se tal exame for acertado, as consequências práticas brotarão pela própria natureza das coisas, confirmando também o seu acerto teórico.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DO CONCEITO DE PESSOA

1) Haveria um eixo teórico e um conceito de pessoa comuns às atuais metodologias e iniciativas educacionais?

Toda iniciativa prática, sobretudo as mais complexas, pressupõe uma ou mais concepções teóricas. Examinamos acima um conjunto complexo de iniciativas, sejam metodológicas, sejam legislativo-programáticas. Seria possível delinear uma ou mais escolas de pensamento que lhes servissem de eixo unificador? E dentro desse eixo doutrinário, seria possível identificar um conceito de pessoa que lhe fosse característico?

As respostas não parecem fáceis, pois poderiam ser necessários alguns estudos de revisão bibliográfica específicos para se encontrar os subsídios que elas requerem, e tais estudos, se existem, tampouco são facilmente localizáveis.

Tanto mais que, em muitas metodologias ou iniciativas programáticas, por seu caráter eminentemente

prático, pode parecer não haver nenhum substrato filosófico, o que exigiria análises detalhadas para provar sua existência e, caso comprovada, delinear suas características.

Tais metodologias variam, ademais, segundo o autor que as estude ou pratique, condicionadas pelas épocas e locais em que foram postas em prática, e até mesmo conforme o enfoque que um mesmo autor ou escola lhe dê em ocasiões diferentes. Uma resposta cabal a essas duas questões ultrapassaria, portanto, os limites normais de um trabalho como o nosso.

A dificuldade de encontrar respostas conclusivas para determinadas questões, entretanto, não deve representar sempre um obstáculo ao trabalho do pesquisador. Pelo contrário, ela pode muitas vezes servir-lhe de estímulo e ajudar a desenvolvê-lo, mesmo quando as respostas obtidas possam comportar ressalvas ou objeções.

Nesse sentido, estudos como os de Anastasiou e Alves (2007), Aranha (1992), Gadotti (2000), Manacorda (1991), Nosella (2007), Pires (1997), Praxedes (2002), Saviani (2005), Saviani e Lombardi (2005), Soares (1997),

Vasconcellos (1992), Vidal e Faria Filho (2003) ou Yamamoto (1997), bem como da grande difusão das obras de Paulo Freire ao longo dos anos 80 e 90, que serviram de matriz para toda uma nova geração de educadores, parece sugerir que existe ao menos um eixo doutrinário central – em torno do qual variantes teóricas podem assumir um papel maior ou menor – que tem influenciado especialmente o campo educacional brasileiro nas últimas décadas, se não no seu todo ao menos em boa parte, e que tal eixo seria o do pensamento materialista-dialético.

Em apoio a essa hipótese pode-se encontrar trabalhos como o de Ferreira (2002), que realizou uma revisão bibliográfica sistemática sobre o tema. Analisando teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades PUC/SP, USP, Unicamp, UFRJ e UFRGS, entre os anos de 1994 e 1998, ela conclui que: “o resultado do trabalho demonstra ampla predominância do referencial marxista entre os pesquisadores investigados” (FERREIRA, 2002, p. 75).

Em vista de tantas opiniões neste sentido, parece que se pode adotar como hipótese de trabalho que a tendência materialista-dialética, com graus variados de

intensidade, de definição e de matizes teóricos, exerceu e exerce ainda uma considerável influência nos meios educacionais brasileiros, pelo menos nas últimas três ou quatro décadas.

2) Objeções à identificação desse eixo teórico comum

Poder-se-ia objetar, entretanto, que esta apreciação não leva na devida conta a difusão de novos paradigmas nos meios educacionais, como os chamados holonômicos. Pois, como refere Gadotti (2000, s. p.), ao comentar as perspectivas atuais da educação:

Entre as novas teorias surgidas nesses últimos anos, despertaram interesse dos educadores os chamados paradigmas holonômicos, ainda pouco consistentes. Complexidade e holismo são palavras cada vez mais ouvidas nos debates educacionais. Nesta perspectiva, pode-se incluir as reflexões de Edgar Morin, que critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma lógica do vivente. (...) Para os defensores desses novos paradigmas, os paradigmas clássicos - identificados no positivismo e no marxismo - seriam marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizando o

micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade. Para eles, os paradigmas clássicos sustentam o sonho milenarista de uma sociedade plena, sem arestas, em que nada perturbaria um consenso sem fricções. Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditorial, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida.

Em que pese o interesse que vêm suscitando, como se acontecer com novas teorias, vale notar que o próprio Gadoti (2000, s. p.) considera que os chamados paradigmas holonômicos são “ainda pouco consistentes”.

Por outro lado, eles parecem possuir raízes comuns com a visão dialética hegeliana ao considerar o homem como um ser “essencialmente contraditorial”, não se constituindo, portanto, numa antinomia à mesma, mas numa espécie de corrente paralela ou nova ramificação, ao menos quanto às raízes filosóficas, como examinaremos no tópico seguinte.

Além disso, ao pretenderem “manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida”, parecem perder, em matéria de vitalidade e vigor, as possibilidades de ação que os “paradigmas clássicos” –

positivismo e marxismo, segundo o mesmo Gadotti (2000, s.p.) – consideram inerentes à sua ideologia.

Ademais, sua característica intrínseca de “complexidade” não é de molde a propiciar soluções simples e práticas para as problemáticas aduzidas, já de si tão complexas. Pelo que, no total, fica-se com a impressão de que sua força de influência não parece ser tão significativa.

Uma apreciação baseada apenas nas opiniões de Gadotti (2000), entretanto, talvez pudesse ser arguida de superficialidade, embora as conclusões delas decorrentes não dependam tanto da subjetividade do autor ou do leitor, por se servirem da análise de nexos causais intrínsecos.

Contudo, outros investigadores parecem dar apoio às considerações de Gadotti (2000), ainda que por vias indiretas, como se talvez se possa depreender de estudos como os de Badia (2009), Busnardo Filho (2008), Morin (1990) ou Paula-Carvalho (1990). O leitor interessado neste particular poderá obter maiores dados diretamente nas fontes referidas.

De qualquer modo, não foi possível encontrar nenhuma referência bibliográfica que atestasse a difusão

do paradigma holonômico em proporções sequer aproximadas às das que encontram atualmente os chamados “paradigmas clássicos” de Gadotti (2000, s. p.), seja no tocante à sua adoção nas novas metodologias, seja no tocante a iniciativas programático-legislativas. Com o que, no total, parece que fica respondida a primeira objeção.

Outra objeção que ainda se poderia apresentar à ideia de que o paradigma materialista-dialético teria grande influência em nossa realidade educacional é a de que o Brasil é muito marcado também por concepções chamadas neoliberais, em particular na iniciativa privada e em alguns setores políticos, as quais não deixariam de se refletir na educação⁶.

Tal objeção não deixa de apresentar elementos de considerável objetividade. Seu equacionamento requer, portanto, uma análise mais profunda do conceito de pessoa subjacente às concepções neoliberais e à materialista-dialética, para ver no que diferem ou no que se

⁶ Referem-se a essa questão, por exemplo, trabalhos como os de Bueno (2003), Deluiz (1997), Gadotti (2000), Gentili e Silva (1994, 1995), Kassar (1998), Leher (1999), Lima (2007), Marrach (1996), Oliveira e Fernandes (2009) ou Santomé (2003).

assemelham, uma vez que nosso objetivo é verificar se há um eixo teórico predominante e uma noção de pessoa que influencie mais especialmente as iniciativas e metodologias educacionais no contexto nacional contemporâneo.

Requer mesmo um exame da evolução filosófica do conceito de pessoa, razão pela qual a analisaremos antes de respondê-la.

3) Evolução do conceito de pessoa

Tal conceito tem uma evolução peculiar ao longo da História. Embora o termo pareça ter sua origem no teatro grego, associado à máscara que os atores usavam, indicativa das características do personagem que representavam, Ferrater Mora (2004) considera que os filósofos helenísticos clássicos não elaboraram uma noção de pessoa no mesmo sentido que os autores cristãos, embora passassem a lidar com ela num sentido antropológico-filosófico análogo, sobretudo a partir de Sócrates.

Brennan (1969) faz notar, ainda que indiretamente,

que as doutrinas aristotélicas de substância e do hilemorfismo foram fundamentais para a constituição do conceito cristão de pessoa, o qual associa as características de substancialidade e de relacionamento em sua constituição ontológica. Pois a doutrina hilemórfica diz que toda substância corpórea é composta de matéria e de forma, ponto essencial na controvérsia como veremos logo adiante.

Os debates teológicos que se sucederam ao Edito de Milão (313), pelo qual Constantino deu liberdade à Igreja, e em especial a colaboração dos teólogos que atuaram no Concílio de Niceia (325), contribuíram para a consolidação do conceito de pessoa, primordialmente enquanto objeto da atenção da Teologia Trinitária e da Cristologia, mas, por extensão, aplicado também ao ser humano.

Nesse contexto, Santo Agostinho foi um dos primeiros autores – segundo alguns o primeiro – a delinear por inteiro a noção de pessoa no pensamento cristão (FERRATER MORA, 2004). Encontramos, em algumas de suas passagens, tanto a nota da substancialidade como a do relacionamento, como elementos integrantes desse

conceito:

Quando nos referimos à Pessoa do Pai, não queremos dizer outra coisa senão a substância do Pai. Por isso, como a substância do Pai é o próprio Pai, não enquanto Pai mas como ser, assim a Pessoa do Pai é simplesmente o próprio Pai. Recebe a denominação de “pessoa”, não em relação ao Filho ou ao Espírito Santo, mas em referência a Si mesmo, tal como diz relação a Si mesmo o ser Deus grande, bom, justo e qualquer outro atributo semelhante (AGOSTINHO, 2005, *De Trin.*, L. VII, cap. 6, p. 253).

O Bispo de Hipona, entretanto, ao consolidar a substancialidade no conceito de pessoa, já parecia antever as futuras dificuldades de compreensão materialistas que haveriam de colidir com essa concepção cristã, como já haviam colidido na antiguidade pagã:

Quanto às estátuas iguais, há mais ouro em três juntas do que em uma só, e há menos ouro em uma do que em duas. Mas em Deus não é assim, pois o Pai, o Filho e o Espírito Santo juntos não são uma essência maior que o Pai só ou o Filho só, mas as três substâncias (ou Pessoas, se assim as denominamos) são iguais a cada uma dentre Eles em particular. Eis aí o que o homem animal não tem capacidade de compreender. Ele somente pode imaginar massas ou espaços, grandes ou pequenos, através de conceitos que sejam em seu espírito como imagens dos corpos (AGOSTINHO, *De*

Trin., L. VII, cap. 6, p. 256).

Com Boécio, no século VI, chegou-se a uma definição mais concisa e aprimorada, aplicável tanto às três Pessoas divinas, quanto às angélicas e humanas, a qual serviu de base para o desenvolvimento dos estudos teológicos e filosóficos da Escolástica, que atingiram seu auge com São Tomás de Aquino. Abstemo-nos de transcrevê-la aqui porque nos deteremos em sua formulação mais adiante.

A nota distintiva da concepção escolástica era o caráter substancial da pessoa, enquanto ser composto de matéria e de forma, capaz de subsistir em si próprio, embora São Tomás também não deixasse de salientar, com seu equilíbrio habitual, que, mesmo no sentido comum, “pessoa é distinção e relação”, para usar a expressão com a qual Abbagnano (2007, p. 889) sintetiza o pensamento do Aquinate.

Abbagnano (2007) observa, entretanto, que, a partir de Descartes, esse aspecto substancial da noção de pessoa passou a se enfraquecer, dando lugar a um progressivo destaque da sua natureza de relação, tanto consigo mesmo quanto com a sociedade. Filósofos como

Locke, Wolff, Kant e Lotze foram tornando cada vez mais saliente essa nota relacional, a qual se cristalizou especialmente em Hegel. Em seus “Princípios da filosofia do direito”, este conceitua pessoa como o sujeito autoconsciente enquanto “simples referência a si mesmo na própria individualidade” (HEGEL, 1820, apud ABBAGNANO, 2007, p. 889).

Embora Kant também se inserisse nessa tendência de ressaltar a autorrelação, sua doutrina moral punha em relevo o caráter de heterorrelação da pessoa. Tal caráter heterorrelacional tomou ainda maior evidência no século XIX, quando a antropologia da esquerda hegeliana passou a salientar esse aspecto relacional enquanto voltado para a sociedade.

Dessa forma, embora Hegel tenha sido formado num seminário protestante alemão e tenha dado origem também a uma ala “conservadora” de discípulos, a ala “esquerda” do seu discipulado, na qual se inseria Karl Marx, incorporou essa concepção hegeliana de pessoa, que assim passou a figurar na base da teoria marxista (ABBAGNANO, 2007).

Apesar de não ter se preocupado em definir

expressamente o seu conceito de pessoa, no livro “A ideologia alemã” Marx a considera como

constituída ou condicionada essencialmente pelas “relações de produção e de trabalho”, de que o homem participa com a natureza e com os outros homens para satisfazer às suas necessidades (ABBAGNANO, 2007, p. 889).

Dessa forma, como corolário de sua cosmovisão materialista, Marx e seus seguidores “esvaziaram”, na prática, o componente formal (e, portanto, substancial, como veremos mais adiante) da pessoa, para enfatizar primordialmente o material, adotando-o, dessa maneira, tanto no seu método de análise da sociedade, conhecido como materialismo histórico, quanto nas consequências práticas que dele deduzia.

Delineada a noção de pessoa subjacente à concepção materialista-dialética, cumpre examinar a que caracteriza a visão liberal (aqui entendida em sentido amplo, tanto econômico, quanto filosófico e político), e de seus sucedâneos neoliberais (também compreendidos da mesma forma), para ver no que se diferenciam ou se assemelham.

Esbarramos, novamente, na necessidade de um

acurado trabalho de pesquisa, uma vez que, ao menos em boa parte das escolas liberais e neoliberais, devido ao seu enfoque mais pragmático do que metafísico, tal noção não é tão fácil de identificar.

Tal dificuldade parece apresentar-se já em Adam Smith (1937), considerado como fonte para as diversas correntes liberais sucedâneas. O contexto de suas teorias parece deixar transparecer, entretanto, uma nítida preocupação com a relação do indivíduo com a produção, o ganho e a administração da riqueza, ou seja, revela um enfoque apoiado na relação humana interpessoal e produtiva, algo que faz lembrar a pessoa “condicionada essencialmente pelas ‘relações de produção e de trabalho’” (ABBAGNANO, 2007, p. 889) de Marx, por mais paradoxal que isto possa parecer.

Sua preocupação com o trabalho produtivo e não produtivo, por exemplo, que domina o terceiro capítulo do segundo livro do seu “*The Wealth of Nations*” (SMITH, 1937), largamente comentada por Garrison (1998), entre outros, reforça a presença desse enfoque, precursor do utilitarismo de Jeremy Bentham, James Mill e John Stuart Mill.

Melhor que percorrer sem sucesso obras de Smith (1937, 1969) ou de outros expoentes do liberalismo, como Destutt de Tracy (1823), Locke (1689, 1690), Montesquieu (1750/1996) ou Tocqueville (1962), e do neoliberalismo, como Friedman (1962a, 1962b, 1968, 1980), Hayek (1931, 1944, 1960), Reisman (1996, 2000), Von Mises (1949, 1960, 1981), à procura de definições específicas quanto ao enfoque filosófico da pessoa, talvez seja mais objetivo buscar uma formulação que sintetize o enfoque dessas diversas correntes.

Embora Benjamin Franklin não possa ser propriamente caracterizado como um desses expoentes, não há como negar que sua linha de pensamento esteja nas origens do liberalismo, tanto econômico quanto político.

Franklin teria definido o ser humano como um *Homo faber*, um “animal técnico, fabricante de ferramentas” (apud ALVA, 2002, p. 75). Tal definição parece estar subjacente pelo menos às linhas gerais das diversas tendências liberais, pelo que talvez ela possa ser apresentada como exemplificativa dessa síntese que buscamos.

Assim como nas tendências expressas por Smith,

podemos nos perguntar se essa definição de Franklin, característica do paradigma que animaria a Revolução Industrial, poderia ser considerada como inteiramente oposta à da concepção materialista acima analisada. Ou, pelo contrário, se poderia ser avaliada, sob certo aspecto, como conexas com a mesma.

De fato, um “animal técnico” existe em função de sua relação consigo mesmo, mas, sobretudo, com os demais, com a Sociedade. Marx apenas acrescentaria que, no lugar de Sociedade, dever-se-ia entender o Estado? Levando à sua última consequência lógica, o “fabricante de ferramentas” não passaria de um ser material, produtor de materiais, a serviço da matéria? Um produtor para o Mercado, “primo-irmão” do produtor para o Estado.

Sendo assim, não se poderia entender que tanto a sociedade tecnológica e industrial baseada no liberalismo e no neoliberalismo – na qual, no dizer de Marcel (1967, apud ALVA, 2002, p. 75) “tudo se reduz àquilo que se tem” – quanto o estado socialista, se deixariam marcar por graus variados dessa visão materialista do ser humano?

Poder-se-ia objetar que a antiguidade da concepção de Franklin poderia por em dúvida sua validade enquanto

representativa da concepção liberal como um todo, e, mais especialmente, das neoliberais de nossos dias.

Parece-nos que uma concepção que está nas origens de uma corrente de pensamento tende a se difundir por todas as suas ramificações, assim como os nutrientes captados pelas raízes se difundem, depois, pelas folhas e frutos de uma árvore.

Porém, para nos atermos mais aos argumentos dos fatos, poderíamos examinar as posições de John Rawls (1971, 2000, 2003), um dos mais divulgados representantes do liberalismo contemporâneo, com a vantagem de que parece ser um dos autores dessa tendência que mais levou em conta o conceito de pessoa na constituição de suas teorias.

É bem verdade que, como lembra Araújo (2002), liberalismo é um termo muito genérico, abrangendo tantas versões que torna difícil dar-lhe uma definição precisa. Além do que, costuma-se contrapor o ideário político comumente adjetivado de neoliberal ao liberalismo de matiz mais igualitário, no qual se pode inserir o de Rawls. Entretanto,

se tomarmos o termo ao pé da letra,

‘neoliberalismo’ ou ‘novo liberalismo’ também poderia referir-se a um revigorado liberalismo na teoria política contemporânea, mais ou menos como falamos de neorepublicanismo, neomarxismo e assim por diante (ARAÚJO, 2002, p. 76-77).

Em outros termos, embora Rawls não seja propriamente um neoliberal no sentido econômico do termo, e até seja criticado por alguns dos que se alinham com esta corrente, não se pode negar que ele represente “um marco na recuperação contemporânea do pensamento liberal, e que vai dar origem a outras vertentes de um liberalismo renovado” (ARAÚJO, 2002, p. 77), e que a seiva que corre em seus ramos participe daquela que irriga os das demais variantes liberais, por nutrirem-se das mesmas raízes.

Vale recordar também que Rawls desenvolve seu conceito de pessoa no âmbito da ética e da filosofia política, como uma teoria da justiça. Ele o faz

dentro da filosofia moral de inspiração kantiana, com propósitos anti-utilitaristas. Ao contrário da teoria utilitarista, a pessoa em Rawls é definida por sua autonomia, e em questões que envolvem decisões sociais, procura-se preservar a individualidade das pessoas considerando os projetos pessoais, ou seja, analisam-se, equitativamente, os interesses

envolvidos para que a decisão seja imparcial e justa (PELLIZZARO, 2006, p. 13).

E por isso ele “fundamenta o seu procedimento de construção de uma sociedade justa (ou bem ordenada) na teoria do acordo social, a qual fora amplamente desenvolvida por pensadores políticos como Rousseau, Hobbes e Kant” (PELLIZZARO, 2006, p. 10).

Contudo, existem dissonâncias entre as teorias kantianas e rawlsianas, pois, como ressalta Pellizzaro (2006, p. 123), em Rawls

há o afastamento de questões metafísicas para assim poder afirmar o papel político e social da justiça e da moralidade social pública (em Kant, conforme o conhecimento metafísico, a moralidade é subjetiva).

Desse modo, Rawls (2003, p. 11) procura desde logo deixar claro que sua concepção de pessoa “não deve ser confundida com a concepção de ser humano (um membro da espécie *homo sapiens*), tal como definida pela biologia ou pela psicologia”.

Comparando o enfoque kantiano com o rawlsiano, Pellizzaro ajuda a explicitar este último:

Fundamentalmente, os objetivos propostos pela teoria kantiana apresentam-se como uma

doutrina moral abrangente e metafísica, a qual não pode servir de justificativa pública a uma sociedade política democrática justa. Mas excetuando tal ponto, as influências kantianas sobre as idéias rawlsianas são bastante evidentes, principalmente quando Rawls caracteriza a pessoa com as duas faculdades morais (o senso de justiça e a capacidade de conceber racionalmente o bem). Além disso, a definição de pessoa é concebida como uma idéia especificada por uma concepção-modelo, a qual descreve as pessoas como seres autônomos e racionais, livres e iguais (PELLIZZARO, 2006, p. 105).

A concepção-modelo de pessoa representa pessoas morais e políticas. Uma pessoa moral é uma idealização no sentido de que é considerada uma pessoa fictícia e abstrata que conduz e expressa-se por uma normatividade (há certas regras morais que são seguidas, e certos princípios de justiça que orientam sua conduta) mas é também um modo influente no comportamento e na formação cultural dos cidadãos. A designação de uma pessoa política expressa um sujeito que delibera e tem responsabilidades sociais, é a concepção de cidadão e de como é exercida a cidadania em busca da liberdade e da igualdade para todos. A definição de pessoa política retrata uma pessoa que pode desempenhar um papel social, ocupar um cargo de responsabilidade e conviver pacificamente com a diferença do outro em busca de benefícios recíprocos (idem, ibidem, p. 122).

Pellizzaro (2006, p. 31) esclarece, portanto, que “o

conceito rawlsiano de pessoa é puramente político”, uma vez que sua concepção de pessoa moral é “uma idealização no sentido de que é considerada uma pessoa fictícia e abstrata que conduz e expressa-se por uma normatividade” (idem, p. 122). O próprio Rawls (2003, p. 33) explicita que considera sua definição de pessoa como política, porque “é dada por nosso pensamento e nossa prática moral e política”.

Segundo Rawls (1980, p. 138), a pessoa política é muito diferente

do conceito do eu como sujeito cognoscitivo que se utiliza em epistemologia e em metafísica, ou do conceito do eu como receptáculo contínuo de estados psicológicos, (...) como substância ou alma.

Ora, uma pessoa “política” assim considerada é uma pessoa essencialmente “relacional”. Ou seja, é encarada sobretudo desse ponto de vista, e não do substancial e formal, como o próprio Rawls se empenha em deixar claro.

Embora seu enfoque de “pessoa” não seja primordialmente o da produção, nem necessariamente

materialista⁷, parece ter em comum com o materialista-dialético a ênfase na tônica relacional. E ainda que ele não expresse uma negação do componente formal e substancial do conceito de pessoa, desenvolve-o, pelo menos, com um explícito “esquecimento” do mesmo.

Assim, parece que não se pode afirmar que sua concepção de pessoa constitua uma oposição filosófico-metafísica à do materialismo-dialético, como já não se podia sustentar com relação às suas raízes teóricas, tal como as expressam, por exemplo, Franklin ou Smith.

O conceito de pessoa apresenta uma evolução posterior à visão materialista-dialética, bem como à liberal, porém podemos interromper aqui nossa apreciação histórica, uma vez que, em seus fundamentos teóricos quanto à noção de pessoa, ambas acabam convergindo, e é esta concepção “convergencial” que vai interessar à nossa análise da práxis educacional hodierna, de um modo geral, e à resposta a ser dada à objeção acima levantada, em

⁷ Rawls parece preferir não se posicionar quanto à questão. Pegoraro (2006, p. 123) esclarece que o tema central de Rawls é a justiça como equidade, pelo que este autor “não se considera tributário de sistemas filosóficos ou de qualquer teoria moral geral. (...) O mesmo distanciamento é mantido em relação à filosofia, às teorias políticas e à religião”.

particular.

4) Resposta à segunda objeção

De posse desses dados, podemos retomar e responder à segunda objeção à hipótese levantada, com base nos autores referenciados, de que o fio condutor doutrinário inspirador das referidas metodologias e iniciativas programáticas seja o materialista-dialético. Essa objeção afirmaria que tal eixo teórico não teria a prevalência em tal inspiração, devido à presença da influência da linha de pensamento neoliberal, oposto ao anterior.

Porém, em vista da análise da evolução do conceito de pessoa, em especial do materialista-dialético e do das tendências liberais, bem como dos argumentos aduzidos ao longo dessa análise, pode-se concluir que tal contradição seria mais bem aparente e superficial, uma vez que ambas as correntes de pensamento parecem convergir no tocante ao referido conceito, que lhes serve de fundamento ontológico, por mais que as consequências práticas que deduzam possam divergir.

5) Aprofundando a noção de pessoa subjacente à concepção materialista-dialética

Como vimos acima, tal concepção é marcada pela subtração do componente formal e substancial no conceito de pessoa ou, ao menos, por não tê-lo na devida conta. Antes de prosseguir sua análise, cumpre explicitar o que se entende por componente formal.

Consoante com a doutrina hilemórfica de Aristóteles (apud BRENNAN, 1969), a forma é aquilo que dá a forma à matéria de todo ser dotado de substância corpórea, fazendo com que ele seja o que é. A forma atualiza a matéria no sentido de que a tira do estado de potência e a transforma em ato. É ela, portanto, também que faz com que um ser seja substancial, ou seja, permaneça sendo o que é em si mesmo.

Um exemplo simples pode servir para tornar clara a ideia. Um punhado de barro poderá ser transformado num jarro ou num prato, dependendo da forma que se lhe dê. Entretanto, sem sua forma específica, aquele barro jamais será um jarro, prato ou panela.

Para as pessoas habituadas à atual linguagem da informática, outra analogia, apesar de imperfeita, pode

ajudar a compreender a relação existente entre forma e matéria na composição da pessoa: a forma equivaleria ao *software*, e a matéria, ao *hardware* dos equipamentos informáticos de que nos servimos quotidianamente. Sem um desses componentes, o outro para nada serve.

Ora, o materialismo dialético, ao ressaltar a matéria como componente essencial de sua cosmovisão, tende a esquecer ou a menosprezar o componente formal do ser humano, aquilo que o “informa” e faz dele uma substância hilemórfica, composta de forma e matéria. Tende a desprezar, portanto, seu caráter substancial para pôr em relevo o relacional, sobretudo o heterorrelacional, assumindo, desse modo, uma posição antinômica à aristotélico-tomista. Todas as suas doutrinas e práxis subsequentes serão invariavelmente marcadas por tal viés, especialmente no terreno ético, como examinaremos a seu tempo.

E assim, a pessoa humana, que é composta de forma e de matéria, passa a ser vista quase que exclusivamente como matéria. Contudo, tire-se a forma de um ser humano e fique-se apenas com sua matéria. O que temos? Um amontoado de carne e ossos sem vida, e nunca

um ser humano.

O exemplo é enfático. Porém, entre as regras da boa didática está o emprego da ênfase nos exemplos práticos, para sedimentar o conteúdo teórico.

6) Síntese e resposta às questões iniciais

Como a análise dos variados aspectos de uma questão pode prejudicar sua visão de conjunto, convém fazermos uma pausa para recapitulação das conclusões oferecidas pelos estudos e argumentos analisados até aqui, pausa esta que permita formular respostas para as duas questões com que iniciamos este capítulo, bem como uma síntese que nos sirva de degrau para a continuação de nossa escalada investigativa.

Na opinião dos autores acima referenciados, a educação contemporânea nacional se encontraria prevalentemente influenciada pela visão materialista-dialética, ainda que se possam notar influências qualitativa e quantitativamente heterogêneas, como as neoliberais e as holonômicas, por exemplo.

Estas últimas, porém, em grau maior ou menor,

parecem tender também a esvaziar o aspecto formal e substancial da noção de pessoa para ressaltar o seu componente material e relacional, mesmo se situando em contextos pragmáticos diversos.

Desse modo, tais dados levam-nos a concluir que as principais linhas de pensamento que influenciam a educação em nosso país atualmente convergem para a concepção de pessoa presente no referencial materialista-dialético, e que as metodologias de ensino-aprendizagem influenciadas por tais concepções, bem como as propostas legislativas e programáticas nelas inspiradas, também se servem, ainda que inadvertidamente, do mesmo gênero de concepção.

Vasconcellos parece corroborar tal conclusão quando afirma que:

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, compreende-se que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. (VASCONCELLOS, 1993, p. 41).

7) Existe uma relação entre desempenho na aprendizagem e conceito de pessoa?

A síntese anterior conduz-nos, inevitavelmente, à pergunta em epígrafe. O ideal seria podermos dispor de amplos debates e estudos previamente publicados, incluindo pesquisas de campo, para poder oferecer-lhe uma resposta cabal e segura. Carentes deles, limitamo-nos a estimular a reflexão, apresentando outras questões.

Uma metodologia ou um programa prático desenhado para um determinado objeto específico teria a mesma funcionalidade se fosse aplicado a outros objetos, ainda que parecidos?

*Omnis comparatio claudicat*⁸. Porém, para mero efeito exemplificativo, podemos aduzir as seguintes comparações. Qual seria o resultado da aplicação de uma legislação e de técnicas de manejo específicas para o gado leiteiro se fossem aplicadas ao gado de corte? Ou o que poderíamos esperar se os métodos e programas destinados aos veículos de passeio fossem aplicados aos de carga? Por mais parecidos que sejam os objetos em questão, os resultados seriam necessariamente desfavoráveis.

⁸ “Toda comparação claudica”, ou seja, é imperfeita.

Por aqui se depreende a necessidade da clara definição do objeto de uma metodologia ou de uma iniciativa legislativo-programática para a garantia do êxito de seus resultados.

Como consequência lógica, nasce outra pergunta: tantos fracassos e dificuldades, em matéria de educação, não fazem pensar na necessidade de uma melhor definição conceitual para o objeto das mesmas, que é a pessoa humana?

Não se pode mesmo ponderar que isto seja um imperativo ético, a partir do momento que se considera que todo ser humano tem, como direito básico, o de receber adequada educação?

Desse modo, parecem inteiramente justificáveis as pesquisas que se voltem para a identificação de concepções alternativas da noção de pessoa, priorizando sua objetividade e eficácia intrínsecas, na tentativa de se equacionar a questão, otimizar os resultados e atender à referida exigência ética.

Pelo que, passamos agora ao exame de uma concepção que, por sua coerência interna, riqueza de corolários práticos e acatamento no mundo acadêmico, nos

parece perfeitamente apta a atender tais objetivos.

CAPÍTULO 5 – A PESSOA SEGUNDO A CONCEPÇÃO TOMISTA

1) Pressupostos teóricos

Como já referido, embora pouco conhecida hoje em dia, a Psicologia Tomista tem sido foco do interesse acadêmico em diversos países ao longo dos anos, inclusive na pesquisa recente. Baseia-se na tradição filosófica aristotélico-tomista, referência inequívoca para os estudiosos da área.

Ultrapassaria por completo os limites do presente texto uma exposição e análise, ainda que sumárias, do acervo doutrinário no qual a Psicologia Tomista se baseia para consolidar seu conceito de pessoa. Remetemos os leitores interessados a Brennan (1960), que apresenta uma substancial compilação da mesma.

Uma via de acesso mais rápida ao nosso objetivo poderia ser uma síntese do que Brennan (1969) chama de teoria tomista da personalidade. Para facilitar seu entendimento, podemos nos ater a uma rápida revisão de alguns dos princípios e conceitos básicos da Psicologia

Tomista, sem necessidade imediata de um estudo mais aprofundado da mesma.

2) As potências humanas

Tais princípios, procedentes da metafísica aristotélica, são os de ato e potência, substância e acidente, matéria e forma, e seus corolários teórico-práticos. Aplicados ao homem, eles nos permitem identificar as potências que nos propiciam os atos que nos são específicos, bem como aqueles que temos em comum com os animais e até com os vegetais. Tais potências enquadram-se em quatro gêneros distintos. São eles: o cognoscitivo, o apetitivo, o locomotor e o vegetativo.

O cognoscitivo engloba a potência intelectual e as sensitivas. A primeira é a que nos propicia os atos do conhecimento intelectual, ou seja, a formação das ideias, dos juízos e das inferências ou raciocínios.

As potências cognoscitivas sensitivas nos possibilitam o conhecimento sensitivo. Além dos sentidos externos, São Tomás indica-nos a existência de quatro sentidos internos, que são o sentido comum (que reúne as

informações dos externos e nos propiciam a percepção), a imaginação, a memória, e a estimativa (nos animais) ou cogitativa (nos homens). Esta última nos fornece um conhecimento por conaturalidade (na linguagem contemporânea poderia equivaler ao instintivo) da utilidade ou nocividade do objeto conhecido.

Esse conhecimento cogitativo é um dos integrantes da atividade instintiva, juntamente com o componente emocional (fornecido pelo apetite sensitivo) e o motor (pela potência locomotora). São Tomás “disseca”, por assim dizer, essa complexa propriedade humana que é a atividade instintiva, apontando-lhe os elementos integrantes, o que é um fator fundamental para seu adequado manejo.

As potências apetitivas nos permitem apetecer ou rejeitar aquilo que conhecemos através das cognoscitivas. Dividem-se em três tipos de apetite: o racional, o sensitivo e o natural. O apetite racional também é chamado de vontade, e é próprio das criaturas racionais. O sensitivo nos é comum com os animais irracionais, e se subdivide em concupiscível (quando é mobilizado por um bem acessível) e irascível (quando a obtenção do bem é árdua

ou é necessário lutar para evitar sua perda). E o apetite natural nos é comum com os animais e os vegetais, permitindo-nos nutrir-nos, desenvolver-nos e reproduzir-nos.

O apetite sensitivo, mobilizado pelo conhecimento (tanto sensitivo quanto intelectual) é a potência que vai propiciar os atos que chamamos de emoções, e na terminologia tomista são conhecido como paixões. Ponto largamente desenvolvido por Vernaux (1969), o conhecimento da doutrina tomista neste particular nos oferece, portanto, um valioso instrumento de trabalho para a formação do ser humano, uma vez que a aquisição do adequado governo das emoções é fundamental para todo o comportamento humano⁹.

Por fim, a potência locomotora propicia a realização dos atos motores pelos quais o indivíduo executa os desejos que concebeu ao conhecer um objeto, e a potência vegetativa possibilita os atos de nutrição, desenvolvimento e reprodução que fornecem o substrato material para a existência desse composto de forma e

⁹ Uma síntese e comentários dessas observações de Vernaux podem ser encontrados em Cavalcanti Neto (2008).

matéria que é o homem.

3) Sinergia das potências

As potências humanas interagem entre si dando origem às atividades próprias do ser humano, como a atenção, a motivação, a aprendizagem, entre outras, imprimindo as características que lhe são peculiares, compondo sua personalidade e seu caráter, e condicionando, dessa maneira, o seu comportamento.

Por isso, antes de examinarmos a concepção tomista de personalidade, convém rever, ainda que brevemente, os princípios básicos que estão relacionados com duas dessas atividades, que são a atenção e a aprendizagem, por estarem mais diretamente ligadas à educação.

4) A atenção

Têm especial interesse as considerações tomistas sobre a atenção, uma vez que esta é uma das faculdades humanas mais relacionadas com o êxito ou o fracasso escolar.

Brennan (1969, p. 325) sintetiza a noção tomista de atenção como “a direção de nossas potências cognoscitivas para um objeto determinado, com a intenção de conhecer suas qualidades e compreender sua essência”. Trata-se, portanto, de um ato da inteligência, ativado pela vontade e condicionado pelas demais potências. São Tomás (*Contra Gentiles*, L. I, c. 55 apud BRENNAN, 1969, p. 325) estabelece a lei geral da atenção ao afirmar: “A potência cognoscitiva só pode conhecer através da atenção”.

Afirma Brennan (1969), com base em São Tomás, que do ponto de vista ontológico, pode-se falar numa atenção puramente sensitiva, existente nos animais e nos homens, e na atenção intelectual, predicado só destes.

A sensitiva baseia-se no conhecimento fornecido pelo conjunto dos sentidos e, especialmente, pela potência estimativa, ou cogitativa no ser humano. E a intelectual se alicerça no conhecimento oferecido pela inteligência. No homem, a atenção intelectual pode englobar a sensitiva, embora possa atuar isoladamente.

A coerência com os pressupostos tomistas, entretanto, leva-nos a supor a existência de um terceiro

tipo de atenção, ou ao menos uma variante da sensitiva, que poderia ser chamada de atenção sensitivo-afetiva ou sensitivo-passional (CAVALCANTI NETO, 2010).

A atenção sensitiva baseia-se nas informações fornecidas pelos sentidos, e estas mobilizam especialmente o apetite sensitivo. Por uma ação retroativa, os atos desse apetite, que são as paixões (afetos ou emoções na terminologia atual), tendem a reforçar o processo atencivo, fixando-o naquilo que desencadeia ou atende suas paixões mobilizadas.

Parece-nos, portanto, que seria mais apropriado falar de atenção sensitivo-afetiva, ou sensitivo-passional, como a que ocorre juntamente com a maioria das ações cognitivo-sensitivas humanas, embora reconhecendo que possa haver atenções puramente sensitivas, nas quais as emoções têm pouco ou quase nenhum papel, como pode ocorrer com quem presta atenção num copo d'água quando não está com sede.

5) A aprendizagem

A aprendizagem, segundo São Tomás, também é

uma capacidade humana decorrente da interação de suas potências, e seu processo essencial consiste na formação de hábitos intelectivos e volitivos (BRENNAN, 1969).

Entende-se hábito como:

Uma qualidade permanente que se desenvolve mediante o exercício da inteligência e da vontade e que tende a fazer-nos atuar de uma maneira rápida, fácil e agradável (BRENNAN, 1969, p. 347).

Os hábitos podem ser entitativos, se a coisa modificada é uma substância (o corpo, a alma, a saúde), e operativos, se é um acidente (por exemplo, a ciência).

A aprendizagem é, portanto, um conjunto de hábitos operativos que favorecem o conhecimento teórico e prático dos seres e suas operações, tendo em vista compreender sua essência, causas e finalidades. Nela intervêm, além da inteligência e da vontade (através de atos elícitos, decidindo aprender, e imperados, movendo a memória, a imaginação e os demais sentidos) também os apetites sensitivos e, em consequência, as emoções (ou paixões), que podem tanto prejudicá-la quanto facilitá-la.

As demais capacidades resultantes da sinergia das potências também poderão ter ambos os efeitos. Quando a

atenção intelectual é devidamente mobilizada, sobrepujando a meramente sensitiva e/ou a sensitivo-afetiva, bem como quando a motivação se baseia em motivos racionais, servindo-se dos apetitivos e emocionais como apoio e não como obstáculos para aqueles, a aprendizagem só pode sair beneficiada.

Uma exposição mais completa das concepções de São Tomás sobre educação pode ser encontrada no *De Magistro* (AQUINO, 1935), obra em que ele mesmo trata do tema, em comentários à mesma, como os de Mayer e Fitzpatrick (1935), ou em estudos mais abrangentes, como os de Cavalcante (2006) e Cavalcante e Oliveira (2009). Não nos deteremos neste particular, de momento, para melhor poder focar nossa atenção na sua concepção de pessoa.

6) Teoria da personalidade tomista

Comentamos, pouco acima, que uma via de acesso mais rápida ao conceito de pessoa em São Tomás é o estudo do que se poderia chamar de sua teoria da personalidade. Na realidade, porém, não encontramos na obra do Doutor Angélico nada que leve este nome, pois,

como ressalta Brennan (1969), nem ele, nem Aristóteles, empregavam o termo “psicologia”, e muito menos “personalidade”, no sentido que as entendemos hoje em dia. Eles estudavam o componente formal do ser humano, ou seja, a alma.

Como, entretanto, a Psicologia contemporânea tem um marcado enfoque personalista, e o núcleo do mesmo é o conceito do “eu”, Brennan (1969, p. 359) procura dar uma definição de personalidade lastreada no ensinamento escolástico, entendendo-a como “a consciência de si mesmo como um princípio de ação”, ou seja, ao qual referimos todos nossos atos cognoscitivos, apetitivos, locomotores e vegetativos.

Desse modo, o Pe. Brennan (1969) compõe o que poderia se chamar de uma teoria da personalidade tomista, aprofundando e ampliando este conceito do “eu”, no qual distingue três significados diferentes:

- **Eu psicológico (ou personalidade)**

É a integração de todas nossas potências¹⁰, atos e hábitos¹¹, reunidos e organizados de tal modo que

¹⁰ No sentido tomista da palavra, acima exposto.

¹¹ Na linguagem tomista, o conjunto dos atos e hábitos poderia ser

permitem diferenciar um indivíduo dos demais. Equivale ao que a maioria dos autores modernos chama de personalidade.

- **Eu moral (ou caráter)**

Refere-se aos aspectos ético-morais dos atos e hábitos. Enquanto a personalidade se refere basicamente aos hábitos de natureza cognoscitiva, tendo como eixo a inteligência, o caráter se refere mais aos atos e hábitos atinentes aos apetites, tendo como eixo a vontade (ou apetite racional).

Dessa forma, pode haver uma dissociação entre a personalidade e o caráter, como por exemplo, num ladrão com personalidade sociável, apesar do seu mau caráter. Quanto maior for a integração desses dois componentes, portanto, tanto melhor será a tendência à agregação e equilíbrio mental e social do indivíduo.

Brennan (1969, p. 367) define *caráter* como “o princípio de nossos atos moralmente controlados”. Ele reconhece o papel tanto das influências do meio quanto da hereditariedade sobre a formação do caráter, mas destaca o

compreendido, ainda que de modo imperfeito, como o que hoje se entende como “comportamento”.

processo da avaliação racional de valores e motivos nos atos da vontade humana.

Desse modo, assinala a existência de um princípio moral geral no núcleo do caráter, o qual, na definição de Spearman (1930, p. 359-361, apud BRENNAN, 1969, p. 369), apoiado por sua vez em estudos de Webb, Ach e Aveling, é “a estabilidade da ação resultante da volição”.

Brennan (1969) ressalta, portanto, a existência do livre-arbítrio no ser humano resultante do emprego da faculdade volitiva, que confere aos nossos atos e hábitos um valor moral.

- **Eu ontológico (ou pessoa)**

É a instância ontológica mais profunda, que caracteriza a união da forma e da matéria de seu ser, fazendo dele uma substância, aquilo que subsiste enquanto mudam os seus acidentes, mas de um ser pessoal, ou seja, que tem potências, atos, hábitos, personalidade e caráter. É, portanto, aquilo que dá sustentação a todos esses elementos.

Essa ideia de “sustentação” encontra analogia com o conceito grego de *hypostasis* (ὑπόστασις), também associado, por alguns dos seus filósofos, à noção de

pessoa.

Como analisaremos logo adiante, São Tomás adota a definição boeciana de pessoa considerando-a como: “a substância individual de natureza racional” (AQUINO, S.T., P. I, q. 29, a. 4. 2001, p. 532). Essa substância, fruto da união do corpo com a alma, capaz de pensar e querer, é que dá origem a tudo que acontece no interior do homem.

Se considerarmos que o corpo humano está em contínua modificação, assim como sua atividade psíquica, constatamos que o que confere a unidade a um indivíduo, e que o faz reconhecer-se a si mesmo como “o mesmo”, seja criança ou idoso, sadio ou enfermo, calmo ou agitado, é essa substância chamada pessoa.

Na questão 29 da primeira parte da Suma Teológica o Doutor Angélico explana e analisa o conceito de pessoa de modo especial. Já no primeiro artigo ele demonstra a inteira conveniência da definição estabelecida pelo teólogo e filósofo romano *Anicius Severinus Boetius* (480-524 d. C.), em seu livro *De Duabus Naturis* (C. 3: ML 64, 1343 C., apud AQUINO, 2001, p. 522), o qual afirma que “*persona est rationalis naturae individua substantia*” (“pessoa é a substância individual de natureza

racional”), razão pela qual a adota.

Mais adiante, no artigo quarto da mesma questão, ao fazer a distinção do sentido do termo em geral em relação ao aplicado à Pessoa divina, ele aprofunda ainda mais a noção:

Do mesmo modo, uma coisa é buscar o sentido de *pessoa* em geral, outra é buscar o sentido de *Pessoa divina*. Com efeito, a pessoa em geral significa, como se disse, a substância individual de natureza racional. Ora, o indivíduo é o que é indiviso em si e distinto dos outros. Portanto a pessoa, em qualquer natureza, significa o que é distinto nessa natureza. Por exemplo, na natureza humana, significa estas carnes, estes ossos e esta alma, que são os princípios individuantes do homem. Se tais elementos não entram na significação de pessoa, eles entram na significação de ‘pessoa humana’. (AQUINO, S.T., P. I, q. 29, a. 4. 2001, p. 532).

O conceito tomista de pessoa põe em relevo, portanto, que a personalidade é aquilo que individualiza, de modo singular, o ser humano. A individualidade humana é mais definida e é superior à dos seres inanimados, vegetais ou simples animais, uma vez que:

O particular e o indivíduo realizam-se de maneira ainda mais especial e perfeita nas substâncias racionais que têm o domínio de seus atos e não são apenas movidas na ação

como as outras, mas agem por si mesmas. Ora, as ações estão nos singulares. Por isso, entre as outras substâncias os indivíduos de natureza racional têm o nome especial de *pessoa*. E eis porque, na definição acima, diz-se a substância individual, para significar o singular no gênero substância. E acrescenta-se ‘de natureza racional’, para significar o singular nas substâncias racionais. (AQUINO, S.T., P. I, q. 29, a. 1. 2001, p. 523).

Do conceito tomista de pessoa decorrem várias e importantes consequências. Dentre elas, podemos destacar com Roger Vermaux que:

A pessoa humana sendo dotada de inteligência e de liberdade é um *sujeito*, no sentido moral da palavra. Isto significa que ela está sujeita a deveres e direitos, os quais [não] são determinados pela situação concreta onde ela se encontra, mas são fundados sobre o fim último ao qual a pessoa está destinada. (VERNAUX, 1969, p. 229).¹²

Em outros termos, a racionalidade e o livre arbítrio proporcionados ao homem por sua alma espiritual o distanciam inequivocamente dos outros animais e criaturas não-rationais. Eis aqui, aliás, a razão da expressão *anima nobilis* para defini-lo.

¹² Embora já indicado pelo uso dos colchetes, vale ressaltar que o acréscimo do [não] é nosso, pois sem ele a frase ficaria sem sentido. Sua falta provavelmente se deve a erro de tradução ou de edição.

É o que põe em relevo Gilson (2002) quando recorda a frase do Aquinate: “*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*”, ou seja “pessoa significa o que há de mais perfeito em toda natureza” (AQUINO, S.T., P. I, q. 29, a. 3, apud GILSON, 2002, p. 384).

Os seres que podem ser definidos como pessoas (Deus, os Anjos e os homens) estão no topo da ordem do universo por possuírem o domínio de seus próprios atos. E o fato de não agirem por ação extrínseca, mas intrínseca, importa em serem, em última instância e diretamente, a causa de cada um dos atos singulares que realiza (cfr. AQUINO, S.T., P. I, q. 29, a. 1. 2001).

Isto confere aos atos humanos um intrínseco valor moral, pois a responsabilidade pelos mesmos é direta e inalienavelmente ligada à pessoa que os concebe e/ou executa por sua própria vontade. Outorga-lhes, ademais, um valor qualitativo superior a todo e qualquer ato que não seja livremente autodeterminado, como os dos animais irracionais. Confere-lhes, por fim, uma dignidade transcendente, pois os torna semelhantes, ainda que infinitamente inferiores, aos atos do próprio Criador.

Daí decorre a importância dada à formação do caráter no contexto doutrinário tomista. A boa formação do caráter será especialmente influenciada pela consolidação dos atos e hábitos moralmente bons.

Como fator importante para esta consolidação, tem destaque também o papel do ideal. Brennan o define como “uma idéia transformada por meio do amor em um motivo para atuar com retidão” (BRENNAN, 1969, p. 377). Os elevados ideais têm, assim, um papel propulsor na aquisição dos bons hábitos e, em consequência, de um caráter sadio e equilibrado.

Desse modo, só é capaz desse idealismo que dá sentido à vida, quem está compenetrado, conscientemente ou não, da ideia de pessoa como a apresenta a cosmovisão tomista. Esse é outro ponto tão importante quanto delicado para a qualidade do desempenho no ensino e aprendizagem. Pois o indivíduo, principalmente o jovem, que não a possui, não terá barreiras interiores suficientes para resistir aos apelos dos apetites desordenados, mesmo àqueles que minarão sua dignidade, autonomia e capacidade discente ou laboral, como o uso das drogas ou da violência.

7) Análise da validade científica desta concepção

Podemos verificar que a concepção tomista de personalidade acima exposta não somente atende os requisitos apresentados por Braghirolli et al. (2005, p. 176) como integrantes de uma teoria científica da personalidade – entendida como a organização cuidadosa “do conjunto total de conhecimentos sobre o comportamento, suficientemente compreensiva para abranger e predizer a conduta humana ou boa parte dela” – como chega a transcendê-la.

Pois não se limita a predizer o comportamento, mas desce até a essência ontológica das realidades que o condicionam, além de considerar de modo prevalente seu componente teleológico, quando analisa o que chama de caráter, sua formação e importância nas atividades humanas.

Por outro lado, confrontando-a com a classificação de Allport (1937, apud BRAGHIROLI et al., 2005) verificamos que a visão tomista poderia ser encaixada em qualquer um de seus quatro grupos teóricos. Pois ela tanto tem em vista os aspectos que destacam a individualidade, como considera a globalidade das faculdades humanas,

explicando a dinamicidade das mesmas e enquadrando tudo no contexto social, embora este último aspecto não apareça tanto na exposição de Brennan (1969) acima referida, e sim, ainda que um tanto disperso, nas considerações de São Tomás sobre a Política (cfr. “*De regno*”, “*De regimine principum*”, “*In libros politicorum Aristotelis expositio*”, e em trechos vários de outras de suas obras).

Na realidade, o que se poderia chamar de teoria da personalidade tomista também transcende a classificação allportiana, uma vez que sua profundidade ontológica permite uma compreensão mais clara da realidade psíquica humana, e, portanto, confere uma maior capacidade de previsão de sua conduta, e em decorrência, uma maior facilidade no delineamento tanto de estratégias diagnósticas e terapêuticas, no campo da Psicologia clínica, quanto no das estratégias pedagógicas.

CAPÍTULO 6 - CONTRIBUIÇÕES ÉTICO- EDUCACIONAIS DA CONCEPÇÃO TOMISTA DE PESSOA

Foram analisadas até aqui a evolução histórica do conceito de pessoa, a influência do conceito de tipo dialético-materialista em metodologias de ensino aplicadas em nosso país, bem como em iniciativas legislativo-programáticas, as características da concepção tomista de pessoa e a validade científica dela. Resta-nos fazer um exercício de dedução de alguns contributos que, ao menos em tese, tal concepção pode fornecer, seja no campo educacional, seja no bioético.

1) Contribuições na esfera educacional

a) Quanto ao objeto das metodologias e iniciativas programáticas

Como tivemos ocasião de comentar mais acima¹³, a clara definição do objeto de um método qualquer, bem

¹³ Vide item 7) da análise do conceito de pessoa.

como de iniciativas neles baseadas, é *conditio sine qua non* do seu êxito. Ora, embora se possam aduzir outros objetos para os métodos e iniciativas educacionais, parece incontestável que a pessoa humana é pelo menos um dos seus objetos mais importantes, se não mesmo o mais importante¹⁴.

Deparamo-nos aqui, portanto, com uma primeira e fundamental contribuição do enfoque tomista. Ele define e delinea este objeto com uma clareza notável, discernindo seus elementos integrantes (chamadas de potências em sua terminologia específica), o dinamismo dessas potências, os níveis de manifestação desse dinamismo (“eu psicológico”, “eu moral” e “eu ontológico”) e sua expressão através dos atos e dos hábitos, que por sua vez retroagirão sobre o mesmo dinamismo.

Tal concepção como que projeta um foco de luz sobre o objeto da atividade educacional, tornando-o assim mais acessível à investigação científica, bem como à metodologia de comprovação epistemológica das técnicas e iniciativas de ensino-aprendizagem.

¹⁴ Vide item 2) da análise do problema específico.

b) Quanto à essência desse objeto

A anterior contribuição fornece, ademais, uma melhor caracterização ontológica do objeto em questão, demonstrando sua natureza ao mesmo tempo substancial e relacional.

Encarando a pessoa humana como um ser hilemórfico, isto é, composto de matéria e de forma, onde esta é a responsável pela “atualização” daquela, ou seja, faz com que tal matéria seja aquilo que ela é e não outra coisa, a concepção tomista apresenta a pessoa humana como uma substância. E, por definição, substância é aquilo que permanece em si mesmo apesar das mudanças de seus acidentes, o que permite à pessoa identificar-se a si mesma como ela mesma, apesar de todas as mudanças que sofre ao longo da vida.

Tal concepção evidencia que essa substância serve de sustentação (*hypostasis*) para as referidas potências e seu funcionamento, mantendo-as, por assim dizer, coesas e não como um dinamismo caótico ou casual.

Mostra, ademais, que tal substância é individual, isto é, indivisa em si mesma e distinta das demais substâncias. E que tal indivíduo tem uma natureza

racional, ou seja, capaz de entender a essência dos seres de que toma conhecimento, de formar conceitos abstratos sobre essas essências, de comparar tais conceitos entre si formando juízos e, por fim, de cotejar tais juízos para realizar inferências ou raciocínios.

Mostra, por fim, que para ser capaz de entender essências formais dos seres, tal substância é dotada também de uma essência formal autônoma, munida de inteligência e de vontade, capaz, portanto, não só de transformar realidades materiais em realidades formais, para entendê-las por conaturalidade, mas também de decidir livremente sobre aquilo que conhece e de relacionar-se consigo mesmo e com as demais substâncias inteligentes.

c) Consequências práticas

Caracterizada assim a pessoa humana, objeto da atividade educacional, parece ser de toda conveniência para esta última levar em consideração esses elementos integrantes que a compõem, sob pena de não adequar-se ao seu objeto.

De modo que a atividade pedagógica lucrará em levar em conta a formação e desenvolvimento de cada uma das potências do ser humano, bem como da interação existente entre elas.

Assim, por exemplo, ela deverá ocupar-se com a informação da inteligência, fornecendo-lhe todos os dados de que ela necessita para funcionar adequadamente. Mas deverá oferecer também, ou tornar consciente, à mesma inteligência, os recursos de que ela dispõe para funcionar bem, ou seja, para adequar sua formação de conceitos à realidade dos dados oferecidos pelos sentidos externos e internos, a adequar o processo de comparação de conceitos entre si, para aprender a formar juízos com exatidão, e a comparar esses juízos entre si, de modo a compor raciocínios perfeitos, sem falhas processuais. Daí a ênfase que a concepção tomista dá ao ensino da Lógica Formal e da Material, bem como à prática e proficiência em seu manuseio.

Mas se essa é a atenção que convém dar à educação da inteligência, não menor deve ser a oferecida à formação da vontade. Com efeito, como visto acima¹⁵,

¹⁵ No item 6) do capítulo 5.

esta potência é a principal responsável pela estruturação do caráter, ou “eu moral”, que adequará o uso dos conteúdos fornecidos à inteligência às exigências impostas pela natureza relacional do ser humano, tanto na sua relação com os seres que lhe são superiores, como iguais ou inferiores.

A doutrina tomista considera que, num plano ontológico inferior ao da vontade (também chamada de apetite racional), existe o apetite sensitivo, que por sua vez se divide em apetite concupiscível e irascível (comuns aos homens e animais irracionais), e num plano ainda mais baixo, o apetite vegetativo (comum aos homens, animais e vegetais).

Por vezes esses apetites entram em contradição entre si, como pode acontecer quando o apetite sensitivo (concupiscível) se sente atraído por uma grande quantidade de doce, mas o apetite racional de uma pessoa que sabe ser diabética, lhe mostra que não deve comê-lo. Ou, num caso mais grave, quando o apetite irascível move alguém a matar um outro, sua inteligência lhe mostra que não deve fazê-lo, e sua vontade tem de decidir em conformidade com o entendimento racional.

Só o fato de um educando conhecer tais conceitos, que têm ainda muitos outros corolários práticos, já lhe facilita a adequada formação da vontade e, portanto, do caráter. Porém, pode-se desenvolver toda uma metodologia com base neles, de modo a facilitar o desenvolvimento da força de vontade e da harmonização dos diversos apetites entre si, com as exigências da realidade e do relacionamento social.

Da adequada formação do apetite sensitivo depende, nada mais nada menos que o desenvolvimento do equilíbrio emocional. Como já referido, São Tomás mostra que as emoções (que ele chama de paixões) são ativadas pelo referido apetite, em conjugação com o conhecimento cogitativo (que dá origem aos instintos) e o intelectual. Esse aspecto riquíssimo da doutrina tomista encontra-se muito bem exposto por Vernaux (1969), razão pela qual abstemo-nos de desenvolvê-lo aqui¹⁶.

Mas a pedagogia sugerida pela concepção tomista deve levar em conta, talvez mais especialmente, a conveniente formação da potência cogitativa, uma vez que

¹⁶ Uma síntese do mesmo pode ser encontrada em Cavalcanti Neto (2008).

ela, como elemento cognoscitivo atuante no desencadeamento das emoções e dos instintos, pode ser uma potente aliada ou adversária do adequado dinamismo das potências do ser humano.

Vale a pena recordar aqui a doutrina escolástica dos transcendentais do ser (*unum, verum, bonum, pulchrum*) exposta com clareza, por exemplo, por Jolivet (1990), pois nesse ponto ela se insere de modo peculiar.

Levando em conta que, segundo a concepção tomista, a inteligência é estimulada pelo *verum* do objeto, a vontade pelo *bonum*, mas que o *pulchrum*, além de estimular a ambas, mobiliza também a cogitativa e os apetites sensitivos, e, portanto, tem um efeito sobre o todo do ser humano maior do que o dos outros transcendentais do ser considerados isoladamente, uma pedagogia de inspiração tomista deve procurar apresentar aos educandos as temáticas curriculares sempre pelo prisma de sua beleza intrínseca.

O interesse do aluno pode ser mais bem estimulado pela atratividade inerente do belo, e sua atenção poderá ser mantida com mais facilidade pelo destaque das diversas manifestações da beleza que podem transparecer (ainda

que negativamente, pelo contraste) na exposição didática da matéria em estudo.

Vale notar que não se deve entender por belo um sentimento vago, romântico ou imaginativo que se lhe associou por volta do século XIX, mas a beleza intrínseca, real e objetiva, reflexo da Beleza absoluta que se espelha em todas as obras que criou.

Nesse particular, vem a propósito o exame do êxito que vem encontrando iniciativas pedagógicas que se servem da *Via Pulchritudinis*¹⁷ (2006), como a apresentada pelo Monsenhor João Clá Dias (2009) em sua dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica da Colômbia.

O transcendental do ser *unum* também tem um papel importante a ser considerado, que na prática se traduz pela apresentação da unidade dos aspectos teóricos com os práticos dos assuntos que estão sendo aprendidos. A resposta à pergunta: “de que me servirá na vida prática esta teoria que estão me ensinando?” é convenientemente

¹⁷ Tal expressão foi consagrada no documento final da Assembleia Plenária do Pontifício Conselho para a Cultura (2006), que preconizava sua utilização como um dos recursos pedagógicos e pastorais indicados para as características do homem contemporâneo.

respondida pelo educador tomista que leva em conta o atendimento da apresentação do *unum* como recurso didático.

As considerações precedentes podem ser completadas com as contribuições tomistas para o governo da atenção, ponto tão importante para o condicionamento do êxito ou fracasso na aprendizagem.

Alicerçados nos pressupostos teóricos da Psicologia Tomista, expostos na análise do seu conceito de pessoa, podemos traçar algumas linhas gerais sobre o tema.

Em primeiro lugar, cumpre avaliar o grau do predomínio da atenção sensitivo-afetiva sobre a intelectual, e quais os fatores que condicionam este predomínio, tais como a falta de desenvolvimento ou de sanidade biológica, falta de força de vontade, adoção de critérios motivacionais inadequados, papel da aquisição de hábitos dissipantes relacionados, por exemplo, com o uso excessivo de diversões audiovisuais, jogos de computadores, ou outros recursos multimídias.

Em segundo, procurar avaliar a importância das causas biológicas e ambientais, e analisar racionalmente as

crieriológico-motivacionais. Quanto a estas, verificar qual a influência do apetite sensitivo e do racional nos critérios motivacionais que condicionam a atenção, bem como no tocante aos interesses mobilizados, e fazer uma análise lógica das escalas de valores, objetivos e afetos/emoções (paixões, no sentido tomista) associadas a tais critérios.

Em terceiro, conforme a clássica trilogia tomista do ver-julgar-agir, colocar em prática as conclusões obtidas quanto às causas biológicas, quanto aos critérios motivacionais, quanto à direção das paixões, especialmente do amor, para os bens particulares que efetivamente conduzem ao bem completo, até que o esforço repetitivo da direção da atenção para os objetivos adequadamente escolhidos os transforme em hábitos facilitadores.

Neste particular, embora a atenção sensitivo-passional possa se constituir num estorvo habitual para o domínio da intelectual, devemos lembrar que, em si mesma, ela não é nem pode ser má, mas, pelo contrário, foi dada ao homem para servi-lo.

E ela o servirá na medida em que seja transformada numa aliada da intelectual, o que se obtém pelo hábito de

dirigir a paixão amor aos bens que realmente o merecem, por conduzirem adequadamente ao Bem final. Este entusiasmo pelo *bonum* objetivo acabará por sobrepujar as tendências atrativas, ainda que fortes, dos objetos que podem desviar o reto uso da atenção humana.

Vale lembrar que, se a atenção intelectual será especialmente motivada pelo *verum* do seu objeto, a apresentação do *pulchrum* e do *unum* do mesmo, conforme as considerações acima expostas, terá um papel facilitador muito importante, especialmente porque tais transcendentais do ser também têm o poder de mobilizar a atenção sensitivo-afetiva, tornando-a uma aliada da intelectual.

Vendo o ideal como “uma idéia transformada por meio do amor em um motivo para atuar com retidão” (BRENNAN, 1969, p. 377), a concepção tomista de pessoa é capaz de fazer o educando compreender o papel transcendente dos objetivos que tem em vista, podendo chegar a transformá-los em ideais. E a História está cheia de exemplos da força motivadora das ideias transformadas em ideais, que poderão ter sido ótimos ou péssimos, na medida em que as ideias que os animaram foram ótimas

ou péssimas.

Podemos fazer uma aplicação prática considerando o caso concreto de um aluno que tem dificuldade para prestar atenção nas aulas e que deseja saná-la.

Um pedagogo que se sirva das concepções tomistas poderá ajudar seu educando a se auto avaliar. Poderão concluir, por exemplo, que sua dificuldade atenta se caracteriza por um déficit de intensidade devido a fixá-la num número demasiado e desnecessário de assuntos ao mesmo tempo. Que tal interesse é motivado mais pelo apetite sensitivo do que pelo racional. Que, ademais, não tem dormido suficientemente e tem adotado uma escala de valores que privilegia interesses imediatos.

Analisando os componentes desse “diagnóstico”, o pedagogo poderá ajudar seu aluno a procurar entender e amar o bem e a beleza que estejam relacionados com seus temas de estudo, a entusiasmar-se pelos objetivos mais altos a eles associados, chegando a compreendê-los como ideais que lhes dão sentido para a vida. Isso o ajudará a selecionar melhor os assuntos sobre os quais se interessará, e a colocá-los numa hierarquia de prioridades.

Na medida em que se deixe tomar por um sadio

entusiasmo, sua atenção sensitivo-afetiva o ajudará a concentrar melhor sua atenção intelectual, e ele acabará se habituando ao esforço voluntário de empregá-la, além de adotar medidas biológicas, tais como repouso e alimentação adequados. Com o tempo, seu esforço será coroado pelo êxito nos estudos, bem como na formação do seu caráter e da sua personalidade.

d) Um exemplo histórico concreto de sua aplicação

O conceito de pessoa empregado por São Tomás de Aquino não era uma criação sua, e, num certo sentido, nem mesmo de Boécio, que havia cunhado a fórmula que o Aquinate empregava em seus escritos, mas era uma espécie de patrimônio comum, proveniente de vários autores, e que se consolidou com a Escolástica.

Com efeito, esta última é considerada, por alguns, como o resultado de um enorme esforço de reconstrução cultural, que se seguiu ao desmoronamento dos restos de civilização ocidental greco-romana levado a cabo pelas invasões bárbaras.

Tal esforço corporificou-se com a atuação sócio-

político-cultural de Carlos Magno (742-814). Ele promoveu, junto com uma reestruturação política, uma restauração do saber, constituindo, assim, o chamado Renascimento Carolíngio (SANTOS e BRAGANÇA JR., 2007).

Como se sabe, naquela época existiam basicamente as escolas episcopais, as monacais e as paroquiais. Presidia às primeiras um eclesiástico chamado *scholasticus*, dependente diretamente do Bispo, donde provém o nome de “escolástica” à doutrina e, por conseguinte, à Filosofia nelas ensinadas. Os docentes eram também eclesiásticos e denominados *scholastici*.

Carlos Magno fundou e frequentou – para dar o exemplo – a Escola Palatina, que pode ser considerada a primeira universidade medieval. Para dirigir a instituição, que funcionava junto à corte imperial, chamou o monge inglês Alcuíno (735-804), cujo programa didático contemplava as sete artes liberais: o Trívio e o Quadrívio.

O Trívio abraçava as disciplinas formais: Gramática, Retórica, Dialética, esta última desenvolvendo-se, mais tarde, na Filosofia; o Quadrívio abraçava as disciplinas reais (ou materiais): Aritmética, Geometria,

Astronomia, Música, e, posteriormente, a Medicina. Com o apoio de Alcuíno, o Imperador promoveu a difusão dessas escolas como fator de reestruturação da Europa.

Segundo Japiassú e Marcondes (1989) o termo Escolástica designa os ensinamentos de Teologia e Filosofia ministrados nas universidades e escolas eclesiásticas europeias entre os séculos IX e XVII (outros dizem que até o XVI). Costuma-se dividi-la em três períodos: o pré-tomista, marcado pela influência de Santo Agostinho e do neoplatonismo, que vai do começo do século IX (Carlos Magno) até à metade do século XIII, com o aparecimento de São Tomás de Aquino; o tomista, que coincide com a segunda metade do século XIII, cuja característica é a influência e o desenvolvimento dos ensinamentos de São Tomás baseados em Aristóteles; e o pós-tomista (séculos XIV e XV ou XVI), no qual haveria um retorno ao agostinianismo, e uma tendência progressiva para os primórdios do chamado pensamento moderno.

O advento da chamada renascença humanista e do protestantismo marcaram a contestação e crise da Escolástica, que sobreviveu, entretanto, até os nossos dias,

apesar de despojada da hegemonia de que desfrutava. Entre os principais filósofos escolásticos citam-se, em ordem cronológica: Santo Anselmo (1033-1109), Guilherme de Conches (1080-1145), Bernardo Silvestre (1100-1169), Santo Alberto Magno (1200-1280), Jean de la Rochelle (1200-1245), São Tomás de Aquino (1227-1274), Henrique de Gand (1240-1293), João Duns Scotus (1265-1308) e Guilherme de Ockham (1300-1349).

Um estudo mais completo sobre a mesma pode ser encontrado, por exemplo, na dissertação de Mestrado de Tatyana Murer Cavalcante (2006), na UNICAMP, para a qual remetemos o leitor interessado.

O que vem mais ao nosso propósito é que o sistema escolástico medieval, no qual se insere São Tomás de Aquino, levando-o ao seu auge, foi estruturado em torno do conceito de pessoa de que tal sistema se servia.

Enquanto o “conceito de pessoa” das diversas tribos bárbaras que devastavam o Ocidente se revelava em suas obras, o conceito adotado pelo Doutor Angélico transparecia na reestruturação do saber humano acima referida.

Se a pessoa é um “acidente”, que existe em função

de seu relacionamento, o que se traduz, na prática, na utilidade que ele vai ter a serviço de um “mais forte”, e cuja característica da racionalidade e autonomia voluntária não merece ser levada em conta, nada mais natural do que invadir e tomar seus bens, extinguir sua liberdade e apropriar-se do seu trabalho, transformando-o em escravo, como o faziam os bárbaros, ou, mais remotamente, chegando a furar-lhe os olhos para garantir a posse, no antigo Egito. Ensinar algo, prover de alguma cultura este “acidente relacional”, escravo em potencial, é algo completamente fora de cogitação.

Porém, se a pessoa é um ser substancial, individual, que se distingue dos demais seres por sua natureza racional, ele é portador de uma dignidade intrínseca, ele é capaz de entender a natureza e a essência dos seres que o rodeiam, e merece, portanto, uma atenção pedagógica que o ajudará a formar-se, desde a infância até a maturidade, para poder dar desenvolvimento a todas as suas potencialidades cognoscitivas e volitivas.

Em consequência, o movimento civilizatório empreendido na reconstrução da Europa, cuja manifestação cultural e educacional se corporificou na

Escolástica, é a tradução prática da adoção desses mesmos princípios. Isto não significa que não se possam identificar falhas em tal processo. Porém ele deve ser considerado tomando como ponto de referência o caos sociocultural contra o qual se insurgiu.

Vem a propósito uma observação sobre o método didático empregado na Escolástica, corolário prático do seu conceito teórico de pessoa. Segundo Anastasiou (2001, p. 2), tal método poderia ser resumido da seguinte forma:

Quanto ao método de ensino adotado nesse período, anterior à Idade Média, encontramos que este ‘desenvolvia-se em dois momentos fundamentais: a *lectio*’, significando leitura de um texto, com interpretação dada pelo professor, a análise de palavras, destaque e comparação de idéias com outros autores, e a *questio*’, isto é, perguntas do *didascalus* aos alunos e destes ao mestre’ (ULLMANN, 1994:37). Aos alunos cabia realizar as *Reportationes*’, ou seja, anotações para serem memorizadas em exercícios e utilizar um caderno para *Loci Communes*’, onde registravam por ordem, assuntos, frases significativas, palavras, pensamentos, ou completavam essas anotações com citações transpostas, imitando os clássicos. Como o texto comentado pelo professor suscitava dúvidas, surgiam as *Quaestiones*’, indagações feitas pelos alunos, ou pelo professor, visando

clarear pontos difíceis. Destas, surgiam as ‘*Disputationes*’ entre professor e alunos, ou alunos/alunos. Todo início de aula era precedido de verificação da lição anterior, chamado ‘*Lectio Reddere*’. Semanalmente, realizava-se uma recapitulação de toda a matéria, além de serem também utilizadas representações cênicas, por ocasião das festas dos santos. Em síntese, LECTIO, QUAESTIO, REPARATIO, DISPUTATIO, eram os momentos do método de ensino. A elaboração ordenada do material de ensino era retomada e organizada pelo professor - *determinatio magistri* - e depois escrita pelo mestre ou aluno. A seqüência didática destas atividades era a de exposição, argumentos a favor, argumentos contrários, e solução do mestre. Neste método - chamado escolástico - visava-se a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim. Com estas características, o método escolástico predominou em várias universidades européias, como a Universidade de Paris, onde se constituiu o denominado ‘*modus parisiensis*’ (ANASTASIOU, 2001, p. 2).

Como as metodologias ativas de ensino contemporâneas dão muita ênfase aos debates em sala de aula, tomando como base, por exemplo, a análise de casos-problemas, cenários ou portfólios, vem a propósito também um esclarecimento sobre a *disputatio*:

Urge a necessidade de diferenciar lições e disputas quanto à sua forma. Kenny e Pinborg (1984) ensinam que a forma básica da lição era composta de quatro pontos: (1) leitura em voz alta da *littera* – versão escrita da lição, freqüentemente omitida ou apenas sugerida nos textos; (2) apresentação da disposição do texto, que o divide em partes menores, até o nível de proposições simples; (3) exposição das partes apresentadas, às vezes apenas parafraseando o texto, mas, freqüentemente, apresentando-o de maneira muito precisa e completa; (4) a parte final da lição, dedicada aos pontos mais importantes, discutidos sob a forma de disputas reais ou fictícias, normalmente introduzidas por *dubium est*. Para esses autores, a dúvida – parte disputada da lição - parece ter se tornado independente do resto do texto. A disputa é um elemento característico do ensino medieval. Contam Kenny e Pinborg (1984) que, nas faculdades de Teologia, a disputa consistia num dos principais deveres do mestre que eram três – lecionar, pregar e disputar – sendo esse conjunto registrado sob o nome de *quaestiones disputatae*. As disputas eram de dois tipos: ordinárias, em torno de um único tema e as quodlibetais. Consideradas disputas especiais, essas ocorriam duas vezes por ano, no Advento e na Quaresma, podendo versar sobre qualquer assunto e ser iniciada por qualquer membro da platéia. No século XIII, as disputas ocupavam dois dias separados. No primeiro dia, após uma introdução do mestre, um bacharel era indicado para recolher e responder argumentos do auditório, seguindo a ordem proposta na introdução, o que se fazia com ou sem a ajuda do próprio mestre, enquanto um secretário

tomava as notas. No próximo dia disponível, o mestre resumia os argumentos pró e contra e apresentava a sua solução global (*determinatio*) à disputa. O relatório dessa disputa podia, eventualmente, ser publicado sob a forma de *reportatio* (notas tomadas durante o encontro) ou *ordinatio* (edição revista e ampliada pelo mestre). Quanto à estrutura, Kenny e Pinborg consideram a disputa ‘viva’, pois os adversários podiam falar por eles mesmos, nos seus argumentos favoráveis ou contrários, num debate ao vivo, antes da solução magistral. Explanada a disputa, enquanto forma de ensino, resta entender a organização interna dos textos selecionados para o trabalho. (CAVALCANTE, 2006, p. 88-89).

Tratava-se, portanto, de uma autêntica aprendizagem baseada em problemas – os problemas que interessavam aos paradigmas da época, naturalmente – mas sem dispensar a parte informativa prévia, que munia os educando de todas as informações de que necessitavam para se habilitar aos debates.

Uma metodologia tão rica quanto interessante, que já tem sido objeto de vários estudos acadêmicos e se encontra disponível à investigação dos pesquisadores. Ela fazia uso de recursos tão “avançados” quanto, por exemplo, das artes cênicas – o “teatro escolar”, na expressão de Ullmann (2000, p. 60, apud

CAVALCANTE, 2006, p. 83) – dos debates e das análises das problemáticas que interligavam a prática à teoria.

Neste particular, é curioso notar que, no IV Encontro de Ensino de Engenharia realizado pela UFRJ em Itaipava-Petrópolis (RJ), Martins, Neves e Maidantchik (1998) apresentam uma contribuição na qual comparam as novas tecnologias com os métodos de ensino medievais, procurando identificar, nestes últimos, sugestões para resgatar o debate em sala de aula. Não deixa de ser significativa uma das conclusões a que chegam, ainda que alguns possam tê-la como exagerada. Referindo-se à *disputatio*, eles consideram que:

Ao curso deste método, os alunos e os mestres exercitavam o raciocínio lógico, bem como sua própria criatividade e capacidade de reunir conhecimentos diversos para a argumentação. Esta dimensão educacional foi eliminada do ensino de graduação e apenas sobrevive de modo frágil na pós-graduação como as defesas de tese e, eventualmente, exames de qualificação de doutorado. A dinâmica ensino-aprendizagem passa a ser sobre uma relação multipolar e o conhecimento novo é atingido ou construído sobre a base de conhecimento dos participantes do debate (MARTINS, NEVES, MAIDANTCHIK, 1998, p. 14).

Porém a contribuição tomista-escolástica não se

restringe ao método. Segundo Ullmann (2000, p. 62, apud CAVALCANTE, 2006, p.83):

Foi Tomás de Aquino quem realizou, admiravelmente, a integração desses três conhecimentos. Nisso cifra-se uma das grandezas do medievo. Filosofia e Teologia, Fé e razão, *ratio* e *auctoritas* harmonizavam-se e conviviam sem problemas,

O que caracteriza, portanto, uma contribuição que assume mesmo uma dimensão epistemológica.

Assim, além de ter dado origem à instituição universitária, a contribuição da Escolástica acaba por transcender a Educação, pois se pode considerar que ela abrange vários outros campos, como afirma Cavalcante, com base em vários outros especialistas:

Quanto à lista de contribuições trazidas pela universidade à sociedade, é imensa e diversificada, abarcando influência nos aspectos intelectual, social e político. Suscitaram a curiosidade intelectual (PEETERS; COOMAN, 1952), internacionalizaram a cultura (PEIXOTO, 1936; LUZURIAGA, 1975; CAMPOS, 1972), contribuindo para a criação do espírito europeu, democrático e cristão (PEETERS; COOMAN, 1952; GAL, 1989); cultivaram valores espirituais e o aprimoramento da personalidade humana (CAMPOS, 1972). As universidades exerceram grande influência política (PEETERS;

COOMAN, 1952; LUZURIAGA, 1975, VERGER [198-?]), tornando-se órgãos consultivos (PEIXOTO, 1936; PEETERS e COOMAN, 1952), e intervieram no ritmo do progresso social da Idade Média (GILES, 1987). (CAVALCANTE, 2006, p. 40).

E tudo isso tem sua origem no conceito tomista ou escolástico de pessoa, que, dessa maneira, revela sua importância intrínseca.

2) Contribuições na esfera bioética

Referindo-se à Escolástica, Santos (1945, apud CAVALCANTE, 2006, p. 30) afirma que “sua maior contribuição foi o reconhecimento dos valores espirituais e direitos inalienáveis da personalidade humana”.

Em nossos dias, falar de direitos humanos tornou-se um lugar comum, ao menos no mundo ocidental e cristão. Entretanto, nem sempre foi assim, nem em todo lugar, como qualquer estudo de História, ainda que superficial, ou mesmo de geopolítica contemporânea, é capaz de demonstrar.

De onde nos vem essa espécie de convicção tão enraizada, cujos fundamentos parecem mesmo já se ter

tornado subconscientes, a ponto de dispensar demonstração?

Ela procede justamente do fato do conceito de pessoa de que se serviam São Tomás de Aquino e a Escolástica ter se difundido largamente, ao longo dos séculos, em nossa sociedade.

Pois se a pessoa humana é um ser substancial e individual, indiviso, que tem uma natureza racional, capaz de fazê-lo entender a realidade que o cerca e entender-se a si mesmo, possuidor, ademais, de potências ou faculdades que lhe permitem querer, escolher e decidir sobre aquilo que entende, isto significa que ele é um ser autoconsciente e autodeterminável. Os atos propiciados por suas potências são, portanto, dotados de um valor moral intrínseco.

Em outros termos, tais atos podem ser legitimamente considerados bons ou maus, melhores ou piores, uma vez que ele não é um mero joguete de seus instintos e de suas emoções, como os animais irracionais, mas é capaz de avaliá-los intelectiva e moralmente, e de decidir livremente.

Se seus atos são passíveis de crítica ou de aprovação, o ser humano é dotado de direitos e deveres,

com base em valores universalmente reconhecidos que lhe servirão, quer em seu aspecto individual-substancial, quer no relacional, de critérios de auto e hetero-avaliação, respectivamente.

Se ele é autoconsciente e autodeterminável, ele é capaz de identificar esses valores como tais, ou reconhecê-los quando propostos pela sociedade. E de entender que tais valores lhe garantirão, ademais, pautar seu comportamento de modo a manter-se em coerência com esses mesmos valores.

Se ele é portador de direitos, ele merece ser educado, formado, instruído, de modo que seus atos e hábitos possam, pouco a pouco, adequar-se à sua realidade substancial e relacional. E, assim, usufruir os seus demais direitos e pôr em prática seus deveres correspondentes.

Dentre esses deveres, está o de educar sua prole e as gerações futuras, para que também elas tenham as devidas condições de acertar e de melhorar.

O direito e o dever educacional, nascem, portanto, do conceito de pessoa que se tenha. Negue-se qualquer um dos elementos do conceito escolástico-tomista, e tais direitos se encontram ameaçados, em maior ou menor

grau, bem como todos os demais.

Na raiz desses, como na de todos os demais direitos, está o conceito de dignidade, também ele decorrente da noção de pessoa, pois, como afirma Mota (2007, s. p.):

de modo geral, é a dignidade humana um atributo da pessoa, não podendo ser medida por um único fator, pois nela intervém a combinação de aspectos morais, econômicos, sociais e políticos, entre outros.

Dignidade vem do Latim *dignitas*, e significa valor, merecimento. De onde procedem um e outro, no caso da pessoa humana? Do valor intrínseco de sua natureza substancial e racional, que merece consideração e respeito, e dos merecimentos que decorrem do bom uso de suas potencialidades.

Existe, portanto, uma relação direta entre a consideração do aspecto substancial da pessoa humana e sua dignidade intrínseca. Quanto menos aquele for considerado, menos esta última será estimada.

Considerar a pessoa humana primordialmente sob seu aspecto relacional, portanto, expõe-na ao risco de ser desvalorizada. O grau dessa desvalorização poderá variar

desde formas extremas, que acabam conduzindo à sua morte, tortura ou escravização, até a variadas formas de subvalorização, tais como encará-lo como um mero elemento de produção para o Estado, ou de consumo para o Mercado, como um anônimo eleitor, esquecido após as campanhas eleitorais, como uma mera variável de pesquisa, como um “caso” clínico, pedagógico, jurídico, como um número de registro num cadastro de contribuintes, ou um componente a mais em percentagens e cálculos estatísticos.

Números e estatísticas não possuem dignidade intrínseca, nem direitos, nem deveres. Não são objeto de educação.

CONCLUSÃO

As longas introduções e desenvolvimentos podem ter, pelo menos, a vantagem de conduzirem a concisas conclusões.

Ao analisar a problemática educacional de nossos dias, focamos nossa atenção na identificação de suas raízes. O referencial bibliográfico consultado nos levou a tomar como hipótese de trabalho que uma dessas raízes está no conceito que se dá à pessoa humana, e que a concepção tomista poderia ter contribuições a oferecer neste particular.

Adotamos como metodologia um exercício de raciocínio teórico baseado em pesquisas bibliográficas, cujo processo inferencial se apoiou no exame da questão e na apresentação de uma concepção de pessoa determinada, deduzindo algumas consequências lógicas de sua aplicação.

Detivemo-nos na análise da influência do conceito de pessoa de tipo materialista-dialético, bem como no de feitiço neoliberal, em metodologias de ensino e em iniciativas legislativo-programáticas aplicadas em nosso

país, na evolução histórica do conceito de pessoa, nas características da concepção tomista e em sua validade científica.

Como base em tais análises, chegamos à identificação de contribuições positivas que o conceito tomista de pessoa oferece tanto à Educação, quanto à Bioética.

No primeiro caso, por ajudar a caracterizar como objeto das atividades de ensino-aprendizagem a pessoa humana, delineando com clareza sua essência, potencialidades e atos/hábitos correspondentes, e por oferecer uma série de consequências práticas para as metodologias e iniciativas educacionais, que apresentamos no tópico destinado à análise dessas contribuições.

No segundo, ao mostrar, no mesmo tópico, que tal noção de pessoa dá a justificação ontológica de todos os direitos e deveres inerentes ao ser humano. Que ela está na raiz de sua dignidade intrínseca, e que sua desconsideração está na de todos os graus de violação desses mesmos atributos.

Conjugando-as, podemos concluir que temos o direito e a obrigação de educar e de sermos educados

porque temos dignidade, e que esta advém do fato de sermos pessoas humanas, isto é, substâncias individuais de natureza racional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. e revisão Alfredo Bosi, Ivone Castilho Benedeti e cols. 5. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Santo Aurélio. **A Trindade**. Trad. Frei Agostinho Belmonte, O. A. R. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

ALVA, Blanca Beatriz Diaz. Pessoa, utopia e formação de professores. **Educar**. Curitiba, n. 19, p. 73-84, 2002. Disponível em:
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2082/1734>>. Acesso em: 1 abr. 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A ensinagem como desafio à ação docente. **Rev. ped.** Chapecó, v. 4, n. 8, p. 65-77, 2002.

_____. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia da educação superior**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 57-70. Disponível em:
<http://naeg.prg.usp.br/gap/textos_abril/Texto%20modelos%20hist%20papyrus.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. Universidade brasileira: adoção de modelos e suas decorrências. **Rev. adm. educacional**. Recife, v. 1, n. 3, p. 37-56, 1999. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/daepe/n3_4.htm>. Acesso em: 26 mar. 2010.

_____.; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. 7. ed. Joinville: Univille, 2007.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.** [online], v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-07022004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 mar. 2010.

ALARCÓN, Enrique et al. **Thomistica 2006**: an international yearbook of Thomistic bibliography. Bonn: Nova et Vetera, 2007.

_____. **Bibliographia Thomistica**. Sem data. Disponível em: <<http://www.corpusthomisticum.org/zbiblia.html>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

ALIBERT, C. **La psychologie thomiste et les théories modernes**. Paris: Beauchesne, 1903.

ALLERS, Rudolf. **The successfull error**: a critical study of freudian psychanalysis. New York: Sheed & Ward, 1940.

ANDEREGGEN, Ignacio Eugenio Maria. Santo Tomás, psicólogo. **E-Aquinas**, n. 3/2, p. 24-36, 2005.

AQUINO, São Tomás de. **Suma Teológica**. Trad. Aldo Vannuchi et al. São Paulo: Loyola, 2001. v. 1.

_____. De magistro. Trad. e notas de Leonard Van Acker. In: MAYER, Mary Hellen; FITZPATRICK, Edward. **Filosofia da educação de Santo Tomás de Aquino**. Trad. Maria Ignez de Moraes Cardim. São Paulo: Odeon, 1935. p. 45-123.

ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico crítica: o otimismo dialético em educação**. São Paulo: PUC, 1992.

ARAÚJO, Cícero. Legitimidade, justiça e democracia: o novo contratualismo de Rawls. **Lua nova**, n. 57, p. 73-85, 2002. Disponível em:
<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/673/67311576004.pdf>>.
Acesso em: 30 jul. 2010.

ATKINSON, Rita L.; ATKINSON, Richard C.; SMITH, Edward E.; BEM, Daryl J.; NOLEN-HOEKSEMA, Susan. **Introdução à psicologia de Hilgard**. Trad. Daniel Bueno. Supervisão e revisão de Antônio Carlos Amador Pereira. 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BADIA, Denis Domeneghetti. Paradigmas, valores e educação. **Educ. pesqui**. São Paulo, v. 35, n.2, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.
Acesso em: 5 abr. 2010.

BARBADO, Manuel, O. P. **Introducción a la psicología experimental**. 2. ed. Madrid: Instituto Luís Vives de Filosofía, 1943.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**. São

Paulo, n. 30, p. 21-40, 1979.

BARROS, Manuel Correia de. **Lições de filosofia tomista**. Porto: Figueirinhas, 1945.

BARROS, Nélon Felice de; LOURENÇO, Lídia C. de Almeida. O ensino da saúde coletiva no método de aprendizagem baseado em problemas: uma experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Rev. bras. ed. med.** v. 30, n. 3, p. 136-146, 2006.

BLESS, H. **Pastoral psiquiátrica**. Trad. P. M. e A. A. (sic). 3. ed. espanhola ampliada. Madrid: Razón y Fé, 1957.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 3 abr. 2010.

_____. **A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro**. Projeto de pesquisa (CNPq-Processo n.300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz Antônio; NICOLETTO, Ugo. **Psicologia geral**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL, MEC/INEP. **Democratizando as políticas e a**

gestão da educação brasileira: estrutura, financiamento, avaliação e formação de professores. Brasília, 2004.

BRASIL, MEC, SEB. **Educação Básica 2005:** ano da qualidade da educação. Brasília, 2005a.

_____. **Plano de qualidade para a educação básica:** diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Brasília, março de 2005b.

_____. **Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica.** Brasília, 2005c.

BRASIL, MEC, SEIF. **Fracasso escolar no Brasil:** políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília, maio de 2005.

BRENNAN, Robert Edward, O. P. **Psicología general.** Trad. Antonio Linares Maza. 2. ed. Madrid: Morata, 1969.

_____. **Psicología tomista.** Trad. Efren Villacorta Saiz, O. P. Revisão José Fernandez Cajigal, O. P. Ed. atualizada pelo Autor. Barcelona: Editorial Científico Médica, 1960.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito:** qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

BUSNARDO FILHO, Antônio. Instituição, poiésis e educação. **Rev. Educação.** Guarulhos, v.3, n.1, 2008. Disponível em:

<<http://www.revista.ung.br/index.php/educacao/article/view/194/312>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

BUTERA, Giuseppe. Second harvest: further reflections on the promise of the Thomistic Psychology. **Philosophy, Psychiatry, & Psychology**, v. 17, n. 4, p. 377-383, Dec. 2010a.

_____. Thomas Aquinas and cognitive therapy: an exploration of the promise of the Thomistic Psychology. **Philosophy, Psychiatry, & Psychology**, v. 17, n. 4, p. 347-366, Dec. 2010b.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicol. teor. prat.** São Paulo, v.7 n. 1, 2005. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1516-36872005000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 mar. 2010.

CANTIN, Stanislas. **Précis de psychologie thomiste**. Québec: Université Laval, 1948.

CAVALCANTE, Tatyana Murer. **Aspectos educacionais da obra de Santo Tomás de Aquino no contexto escolástico-universitário do século XIII**. Campinas: Unicamp [dissertação], 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379182>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. OLIVEIRA, Terezinha. Contribuições de Tomás de Aquino para a história da educação: interrelações entre ética e educação. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs). **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Tema: História, educação e transformação: tendências e perspectivas. Campinas:

UNICAMP, 30/6 a 3/7 de 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/8sprSwfT.doc>. Acesso em: 8 abr. 2010.

CAVALCANTI NETO, Lamartine de Hollanda. **Psicologia geral sob o enfoque tomista**. São Paulo: Instituto Lumen Sapientiae, 2010.

_____. Un enfoque tomista sobre el estudio de las emociones. **Interpsiquis** [on line]. 2008. Disponível em: <<http://www.psiquiatria.com/congreso/2008/psicologia/articulos/34058/>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

CLÁ DIAS, João Scognamiglio. Os princípios da ação moral, caminho seguro para chegar à santidade. **Lumen Veritatis**, São Paulo, n. 13, p. 9-30, out.-dez. 2010a.

_____. O primeiro olhar da inteligência. **Lumen Veritatis**, São Paulo, n. 12, p. 9-31, jul.-set. 2010b.

_____. A santidade do sacerdote à luz de São Tomás de Aquino. **Lumen Veritatis**, São Paulo, n. 8, p. 9-25, jul.-set. 2009a.

_____. **La ‘primera mirada’ del conocimiento y la educación**: un estudio de casos. Dissertação de Mestrado em Psicologia, ainda não publicada. Bogotá: Universidade Católica de Colômbia, 2009b.

_____. Porque ser tomista? **Lumen Veritatis**, São Paulo, n. 1, p. 15-30, out.-dez. 2007.

COLLIN, Henri. **Manuel de philosophie thomiste**.

Psychologie. Re-edição do Pe. Robert Terribilini. Paris: Téqui, 1949. v. 2.

CRUZ, Juan C. Ontología del alma humana. In: AQUINO, São Tomás de. **Cuestiones disputadas sobre el alma**. Trad e notas Ezequiel Téllez Maqueo. 2. ed. Pamplona: EUNSA, 2001. p. 9-52.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; MEC/UNESCO, 2006.

DELUIZ, Neise. Neoliberalismo e educação: é possível uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores? **Tempo e Presença**, n. 293, p. 14-6, 1997.

DERISI, Octavio Nicolás. **Tratado de existencialismo y Tomismo**. Buenos Aires: Emecé, 1956.

DeROBERTIS, Eugene M. Prolegomena to a thomistic child psychology. **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**, [s.p.], apr. 2011.

DESTUTT DE TRACY, Antoine Louis Claude. **A treatise on political economy**. 1823. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/scripts/ConsultationTout.exe?O=N041802&E=0>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

DOTTI, Corina. **Fracasso escolar e classes populares**. In GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara. (Orgs.). **Paixão de aprender**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-28.

ECHEVARRÍA, Martín. F. **Memoria e identidad según**

Santo Tomás. 2004. Disponível em: <<http://www.rudolfallers.info/echevarria4.html>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

FABRO, Cornelio. **Introducción al Tomismo.** 2. ed. Madrid: Rialp, 1999.

_____. **Deus.** Trad. F. Santos. São Paulo: Herder, 1967.

_____. **Dall'essere all'esistente.** Brescia: Morcelliana, 1965.

FAINTANÍN, Paulo S. O papel dos sentidos internos na teoria do conhecimento de Tomás de Aquino. **Aquinate**, n. 6, p. 234-241, 2008.

FARGES, Albert; BARBEDETTE, Désiré. **Cours de philosophie scolastique.** 12. ed. Paris: Baston, Berche et Pagis Librairies, 1923.

FERNANDES, Reynaldo; NATENZON, Paulo Esteban. A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma realização dos dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 3-22. 2003.

FERNANDEZ, Marcos F. Manzanedo. **Las pasiones según Santo Tomás.** Salamanca: San Esteban, 2004.

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em ciências. **Rev. bras. est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18. 1999. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/191/191>>. Acesso em: 26 mar. 2010.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de filosofia**. Tomo III. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FERREIRA, Maria Onete Lopes. A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 21, p. 75-89. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300007&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 11 abr. 2010.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996. Versão on line (digitalizada em 2002) disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREITAS, Valéria da Penha et al. Mudança no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **Rev. Fac. Odon.**, v. 14, n. 2, p. 163-167. 2009. Disponível em: <http://lildbi.bireme.br/lildbi/docsonline/lilacs/20091000/728_Mudanca_no_processo_ensino_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2010.

FRIEDMAN, Milton. The role of monetary police. **The**

American Economic Review, v. 58, n. 1, p. 1-17. 1968.

_____. **Capitalism and freedom**. Chicago: University of Chicago Press, 1962a.

_____. **Price theory: a provisional text**. Chicago: Aldine, 1962b.

_____. FRIEDMAN, Rose. **Free to choose: a personal statement**. New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Perspectivas atuais da educação. São Paulo perspec.** São Paulo, v.14, n. 2. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 mar. 2010.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GALLO, Jorge Herrera. **La psicología tomista en la actualidad**. Sem data. Disponível em: <<http://www.enduc.org.ar/comisfin/ponencia/102-06.doc>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

GARCÍA-VALDECASAS, Miguel. Psychology and mind in Aquinas. **History of Psychiatry**, v. 16, n. 3, p. 291-310. 2005.

GARDEIL, Henri Dominique. **Iniciação à filosofia de São Tomás de Aquino**. Trad. Wanda Figueiredo. São

Paulo: Duas Cidades, 1967. 2 v.

GARRIGOU-LAGRANGE, Réginald, O.P. **La synthèse thomiste**. Paris: Desclée de Brouwer, 1946.

_____. **Le réalisme du principe de finalité**. Paris: Desclée de Brouer, 1932.

_____. **Dieu, son existence et sa nature: solution thomiste des antinomies agnostiques**. Paris: Beauchesne, 1914.

GARRISON, Roger. The intertemporal Adam Smith. **Quarterly Journal of Austrian economics**, v. 1, n. 1, p. 51-60. 1998. Disponível em: <<http://www.auburn.edu/~garriro/d7smith.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.30, n.1.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 7 abr. 2010.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; _____. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1994.

GILSON, Étienne. **El tomismo**. Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino. Trad. Fernando Múgica

Martinema. 4. ed. corrigida. Pamplona: EUNSA, 2002.

_____. **Autour de Saint Thomas**. Avant-propos de J.-F. Courtine. Paris: Vrin, 1986.

_____. **Réalisme thomiste et critique de la connaissance**. Paris: Vrin, 1939.

GUIMARÃES, José Luís. O Impacto do FUNDEF para a educação infantil: conjecturas a partir da sua implantação no estado de São Paulo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo, 2000. p. 75-91.

_____. As vulnerabilidades do FUNDEF: conjecturas a partir da sua implantação no estado de São Paulo. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. da (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999. v. 3, p. 53-67.

_____.; FREI, Fernando. Os efeitos do caráter indutor do FUNDEF no Estado de São Paulo: os casos dos municípios de Canitar e Pedrinhas Paulista. **Eccos rev. cient.** São Paulo, v. 8, n. 2, p. 329-359. 2006. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71580205.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2010.

HAYEK, Friedrich. **The constitution of liberty**. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

_____. **The road to serfdom**. Chicago: University of Chicago Press, 1944.

_____. **Prices and production.** New York: Augustus Keller, 1931.

HOUSSAYE, Jean. **Le triangle pédagogique.** Berna: Peter Lang, 1988.

JOLIVET, Régis. **Curso de filosofia.** Trad. Eduardo Prado de Mendonça. 18. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia científica.** 2003. Disponível em: <<http://www.jung.pro.br>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES.** Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300003&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 30 jul. 2010.

KENNY, Anthony. **A new history of western philosophy.** New York: Oxford University Press, 2005. v. 2.

_____. **Aquinas on Being.** Oxford: Clarendon Press, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KRETZMANN, Norman. **The metaphysics of Theism: Aquinas's natural Theology in Summa Contra Gentiles I.**

New York: Oxford University Press, 2002.

_____ ; STUMP, Eleonore. (org.). **The Cambridge Companion to Aquinas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEHER, Roberto. O BIRD e as reformas neoliberais em educação. **PUC-Revista**, n. 5, p. 16-22. 1999.

LINDWORSKY, Johannes, S.J. **Experimental psychology**. Trad. Harry R. de Silva. New York: Macmillan, 1931.

LIMA, Márcio Javan Camelo de. Neoliberalismo e educação. **Studia Diversa**. CCAE-UFPB. v. 1, n. 1, p. 44-60. 2007.

LOBATO, Abelardo. **El hombre en cuerpo y alma**. Valencia: Edicep, 1994.

LOCKE, John. **An essay concerning human understanding**. 1690. Disponível em:
<http://en.wikisource.org/wiki/An_Essay_Concerning_Human_Understanding>. Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. **Two treatises of government**. 1689. Disponível em:
<http://en.wikisource.org/wiki/Two_Treatises_of_Government>. Acesso em: 25 jul. 2010.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. **Interface**. Botucatu, v. 3, n. 5. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831999000200006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 5 abr. 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991.

MARITAIN, Jacques. **St. Thomas Aquinas**. New York: Meridian, 1958.

_____. **De Bergson à Thomas d'Aquin**: essais de métaphysique et de morale. Paris: Paul Hartmann, 1947.

_____. **Le Docteur Angélique**. Rio de Janeiro: Atlântica, 1945.

_____. **Eléments de philosophie, II**. 4. ed. Paris: Téqui, 1923.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e educação. In : SILVA JR., Celestino A. da, et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo : Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, Protásio Dutra ; NEVES, Cláudio Freitas ; MAIDANTCHIK, Carmen Lúcia L. Novas tecnologias e métodos medievais: como resgatar o debate para a sala de aula? In: **Anais do IV encontro de Ensino de Engenharia**. Itaipava-Petrópolis: Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro / Faculdade de

Engenharia da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998. v. 1 e 2, p. 13-23. Disponível em: <<http://arquivosweb.lncc.br/pdfs/Anais4.pdf#page=16>>.

Acesso em: 10 abr. 2010.

MAURER, Armand Augustine. **Being and knowing: studies in Thomas Aquinas and later medieval philosophers**. Toronto: Pontifical Institute of Medieval Studies, 1990.

_____. **About beauty: a thomistic interpretation**. Houston: University of St. Thomas, 1983.

MAYER, Mary Hellen; FITZPATRICK, Edward. **Filosofia da educação de Santo Tomás de Aquino**. Trad. Maria Ignez de Moraes Cardim. São Paulo: Odeon, 1935.

McINERNEY, Ralph M. **Praeambula Fidei: Thomism and the God of the philosophers**. Washington: Catholic University of America Press, 2006.

MENEZES, Paulo Gaspar de. **O conhecimento afetivo em Santo Tomás**. São Paulo: Loyola, 2000.

MERCIER, Desiré Joseph. **Curso de filosofía – psicología**. Buenos Aires: Anaconda, 1942.

MISES, Ludwig von. **Socialism: an economic and sociological analysis**. Indianapolis: Liberty Classics, 1981.

_____. **Epistemological problems of economics**. New York: D. Van Nostrand, 1960.

_____. **Human action: a treatise on economics**. New

Haven: Yale University Press, 1949.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sci_arttext&tlng=e>. Acesso em: 24 mar. 2010.

MONDIN, Battista. **La metafisica de S. Tommaso d'Aquino e i suoi interpreti**. Bologna: Studio Domenicano, 2002.

_____. **Grandeza e atualidade de São Tomás de Aquino**. Trad. A. Angonese. Bauru: EDUSC, 1998.

MONTESQUIEU, Charles-Louis Secondant, Barão de. **O espírito das leis**. Trad. De Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORIN, Edgar. **Introduccion a la pensée complèxe**. Paris: Instituto Piaget, 1990.

MOTA, Sílvia. Enciclopédia virtual de bioética e biodireito. 2007. Disponível em: <http://www.silviamota.com.br/enciclopediabiobio/artigos_biobio/principio-dignidadehumana.htm>. Acesso em: 11 abr. 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.12 n. 34. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100011&script=sci_arttext&tlng=en>.

Acesso em: 1 abr. 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, p. 177-215. 2002.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.

Acesso em: 7 abr. 2010.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Redefinição do papel do estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **Educação: Teoria e Prática.** v. 19, n. 32, p.1-16. 2009.

OLMSTED, Michael. **O pequeno grupo social.** Trad. Maria Ignez Guerra Molina e Célia Maria M. Fávero de Fravet. São Paulo: Herder, 1970.

O'ROURKE, Fran. **Pseudo-Dionysius and the metaphysics of Aquinas.** Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2005.

PASNAU, Robert. **Theories of Cognition in the Later Middle Ages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **Thomas Aquinas on human nature.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso**

escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAULA-CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações de educação:** um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PELLIZZARO, Kerlly. **A concepção de pessoa na teoria da justiça equitativa de J. Rawls.** Dissertação de Mestrado em Filosofia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em:
<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/10386/1/kerlly.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

PIEPER, Josef. **Introducción a Tomás de Aquino.** Doce lecciones. Trad. Ramón Cercós. Madrid: RIALP, 2005.

PIÑEDA, María Andrea. **El impacto de la Psicología Neoescolástica Experimental en Argentina, a través de libros de psicología de circulación en el país: 1935-1965.** 2005. Disponível em:
<<http://fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/pineda02.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação.** Botucatu, v.1, n.1. 1997. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831997000200006&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 1 abr. 2010.

PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A CULTURA. Documento final da assembléia plenária, 27-28 de março

de 2006. Disponível em:

<http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_it.html>.

Acesso em: 19 maio 2009.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. Repensando a recepção do marxismo no pensamento educacional brasileiro. **Rev. espaço acadêmico**. Maringá, ano II, n. 12. Maio de 2002. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/012/12walter.htm>>.

Acesso em: 3 abr. 2010.

RAWLS, John Bordley. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O construtivismo kantiano na teoria moral. In: AUDARD, Catherine. (org.). **Justiça e democracia**. Trad. Irene Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A theory of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

REDE UNIDA. A construção de modelos inovadores de ensino-aprendizagem: as lições aprendidas pela Rede Unida. **Rev. Div. Saude Debate**, n.22, p.49-62. 2000.

REISMAN, George. The goal of monetary reform. **Quarterly Journal of Austrian Economics**. New York, v. 3, n. 3, p. 3-18. 2000.

_____. **Capitalism**: a treatise on economics. Ottawa, Illinois: Jameson Books, 1996.

RODRIGUES, Aroldo. **Estudos em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 1979.

RODRÍGUEZ, Pe. Victorino, O. P. **San Tomás de Aquino, el régimen político**. Madrid: Fuerza Nueva, 1978.

ROYO MARÍN, António, O. P. **Teología de la perfección cristiana**. 5. ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1968.

SAKAI, Márcia Hiromi; LIMA Gérson Zanetta. PBL: uma visão geral do método. **Olho mágico**, v. 2, n. 5, p. 24-36. 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Maria Beatriz D. C. dos; BRAGANÇA JR., Álvaro Alfredo. Considerações a respeito do Renascimento Carolíngio. In: BASTOS, M. J.; FORTES, C. C.; SILVA, L. R. (Orgs.). **Atas do Encontro Regional da ABREM** (Rio de Janeiro, 8 a 10 de novembro de 2006). Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2007, p. 240-247. Disponível em:
<<http://www.pem.ifcs.ufrj.br/RenascimentoCarolingio.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2010.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de

2005. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2010.

_____.; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCIASCIA, Ugo. **Psicologia dell'apostolato**. Roma: Coletti, sem data.

SERTILLANGES, Antonin-Gilbert, O. P. **La philosophie morale de Saint Thomas d'Aquin**. Paris: Aubier, 1942.

_____. **Les grandes thèses de la philosophie thomiste**. Paris: Bloud & Gay, 1928.

SENA, Lílian Barboza et al. **Escola Ativa**: diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa. 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_materia1_didatico/escola_ativa_diretrizes_implantacao_implentacao_estrategicas.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2010.

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

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **O que professoras/es do ensino fundamental "devem" saber sobre leitura e alfabetização?** Uma análise de questões de concursos públicos. 28^a Reunião Anual da ANPED. 2005. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt131>

437int.rtf>. Acesso em: 30 mar. 2010.

SMITH, Adam. **The theory of moral sentiments**. Indianapolis: Liberty Classics, 1969.

_____. **The wealth of nations**. New York: Random House, 1937.

SOARES, Rosemary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. **Educ. Soc.** Campinas, v. 18, n. 58, p. 142-155. 1997. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000100006&script=sci_arttext&tlng=es>.
Acesso em: 11 abr. 2010.

SOMMER, Luis Henrique. **A ordem do discurso escolar**. 28ª Reunião Anual da ANPED. 2005. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt131037int.rtf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

SPOZATTI, Adaílza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32. 2000. Disponível em:
<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1071/973>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Ângela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estud. psicol.** Natal, v.13, n. 1. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000100005&script=sci_arttext&tlng=es>.
Acesso em: 24 mar. 2010.

TANQUEREY, Adolphe. **Compêndio de teologia ascética e mística**. Trad. da 5. ed. francesa por J. Ferreira Fontes. 2 ed. Porto: Apostolado da Imprensa, 1932.

TEÓFILO, Tiago José Silveira; DIAS, Maria Socorro de Araújo. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface**, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 137-151. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000300012>. Acesso em 24 mar . 2010.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Oeuvres completes**. Paris: Gallimard, 1962.

TORRELL, Jean-Pierre, O.P. **Recherches thomasiennes: études revues et augmentées**. Paris: Vrin, 2000.

_____. **La Somme de Théologie de Saint Thomas d'Aquin**. Paris: Cerf, 1998.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Rev. Port. de Educação**. Braga, v. 22, n. 2, p. 141-158. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872009000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

_____. Metodologia dialética em sala de aula. **Rev. AEC**. Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55. 1992.

VELDE, Rudi Te. **Aquinas on God: the divine science of the Summa Theologiae**. Aldershot: Ashgate, 2006.

VERNAUX, Roger. **Filosofia do homem**. Trad. Cristiano Maia e Roque de Aniz. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Rev. Bras. Hist.** São Paulo, v. 23, n.45. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 1 abr. 2010.

WEBERT, Jordan. **Saint Thomas d'Aquin, le genie de l'ordre**. Paris: Denöel & Steele, 1934.

_____. **Essay de métaphysique thomiste**. Paris: Éditions de la Revue des Jeunes, 1927.

WIPPEL, John F. **Metaphysical themes in Thomas Aquinas II: studies in philosophy and the history of philosophy**. Ed. revisada. Washington: Catholic University of America Press, 2007.

_____. **The metaphysical thought of Thomas Aquinas: from finite being to uncreated Being**. Washington: Catholic University of America Press, 2000.

YAMAMOTO, Oswaldo H. Educação e tradição marxista

no Brasil. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 3, n. 10, p. 33-43. 1997. Disponível em:
<<http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewArticle/4366>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

ZARAGÜETA BENGOETXEA, Juan. **Los rasgos fundamentales de la psicología tomista**. Madrid: La Enseñanza, 1925.